

# La Historia vuelve a la Escuela

Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia



# La Historia vuelve a la Escuela

Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia

## Compiladores

Javier Guerrero Barón  
Olga Yanet Acuña Rodríguez

## Autores

Jorge Orlando Melo  
Olga Yaneth Acuña Rodríguez  
Medófilo Medina  
Oscar Saldarriaga Vélez  
Diana Bonnett Vélez  
Carolina Guerrero García  
Javier Guerrero Barón  
José Manuel González C.  
Claudia Liliana Monroy

Tunja, 2020

La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia / Guerrero Barón, Francisco Javier; Acuña Rodríguez, Olga Yanet (Compiladores). Tunja: Editorial UPTC, 2020. 286 p.

ISBN 978-958-660-370-6

1. Enseñanza de la historia. 2. Educación en historia.  
3. Historia y escuela. 4. Historia colombiana. 5. Historia.

(Dewey 907/21).



**Primera Edición, 2020**

500 ejemplares (impresos)

La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia

ISBN 978-958-660-370-6

**Colección de Investigación No. 146**

© Francisco Javier Guerrero Barón, 2020

© Olga Yanet Acuña Rodríguez, 2020

© Jorge Orlando Melo, 2020

© Medófilo Medina, 2020

© Óscar Saldarriaga Vélez, 2020

© Diana Bonnett Vélez, 2020

© Carolina Guerrero García, 2020

© José Manuel González Cruz, 2020

© Claudia Liliana Monroy Hernández, 2020

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4

Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

**Rector, UPTC**

Oscar Hernán Ramírez

**Comité Editorial**

Manuel Humberto Restrepo Domínguez, Ph. D.

Enrique Vera López, Ph. D.

Yolima Bolívar Suárez, Mg.

Sandra Gabriela Numpaqué Piracoca, Mg.

Olga Yaneth Acuña Rodríguez, Ph. D.

María Eugenia Morales Puentes, Ph. D.

Édgar Nelson López López, Mg.

Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph. D.

Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph. D.

**Editora en Jefe**

Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph. D.

**Coordinadora Editorial**

Andrea María Numpaqué Acosta, Mg.

**Corrector de estilo**

Leidy Carolina Plazas

**Asistente Editorial**

Yenny Agudelo Bustos

**Imprenta**

Búhos Editores Ltda.

Libro financiado por la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Citación: Guerrero Barón, J. & Acuña Rodríguez, O. (Compiladores) (2020). *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. Tunja: Editorial UPTC.



*Los compiladores y los autores rinden homenaje póstumo al profesor Luis Wiesner Gracia, por ser esta su última investigación, por su aporte al equipo interdisciplinario y su contribución como codirector del Proyecto “Ruta del Bicentenario” de la UPTC*



## CONTENIDO

Presentación .....	9
La enseñanza de la historia en el sistema escolar: antecedentes y situación actual (2018) .....	21
<i>Jorge Orlando Melo</i>	
La historia en la escuela: dinámicas, retos y procesos .....	47
<i>Olga Yanet Acuña Rodríguez</i>	
¿Por qué se dejó de enseñar historia? y ¿Qué debería enseñarse a partir del hipotético retorno de la historia al sistema de la enseñanza? .....	67
<i>Medófilo Medina</i>	
La historia como ciencia social: ¿historiadores y maestros, hablamos de lo mismo? .....	79
<i>Oscar Saldarriaga Vélez</i>	
A propósito de la ley 1874 de 2017: “la historia vuelve a la escuela” .....	87
<i>Diana Bonnett Vélez</i>	
Las dificultades, silencios y censuras de la enseñanza de la historia .....	101
<i>Carolina Guerrero García</i> <i>Javier Guerrero Barón</i>	

La enseñanza de la historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del “pos-acuerdo” .....	159
<i>José Manuel González Cruz</i>	
La enseñanza de la historia en educación básica y media: su aproximación a la historia local.....	187
<i>Claudia Liliana Monroy Hernández</i>	
Anexos .....	205
1. Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017 .....	206
2. Decreto “Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia”.....	210
3. Derecho de Petición y respuesta - Información sobre la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia. Art. 6º, Ley 1874 de 2017.....	218
4. Derecho de Petición de Constitución de Renuencia y respuesta, Solicitud de cese de Renuencia del Ministerio de Educación Nacional frente al Art. 6º, Parágrafo 1º Ley 1874 de 2017.....	225
5. Acción de Cumplimiento. Ley 1874 de 2017, Artículo 6, Parágrafo Nº 1.....	232
6. Autoadmisorio Tribunal Administrativo de Boyacá.....	242
7. Sentencia Tribunal Administrativo de Boyacá.....	244
8. Sentencia del Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo, Sección Quinta.....	266

## PRESENTACIÓN

Con motivo de la expedición de la Ley de Enseñanza obligatoria de la Historia por el parlamento colombiano en diciembre de 2017, Ley 1874 de ese año y en el marco de las conmemoraciones del Bicentenario de la creación de la República, se ha abierto un gran debate entre historiadores, educadores, facultades de educación formadoras de maestros, conductores de la política pública educativa, forjadores de opinión y amplios sectores de la sociedad que atribuyen a la educación muchos de los males de la sociedad de hoy. Tal vez con exageración, a la formación histórica se le atribuye mucho de la comprensión de diversos temas en el campo de lo social.

Este libro recoge las reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia, sobre las omisiones en el currículo, la forma como ha sido abordada en el marco de la integración con las Ciencias Sociales en varias épocas de la historia republicana pero especialmente a partir de la expedición del Decreto 1002 de 1984 cuando se integró la enseñanza de la historia y se diseñaron los lineamientos del área de las Ciencias Sociales que hicieron que, en opinión de muchos educadores, la Enseñanza de la historia en muchos casos se diluyera o en muchas instituciones educativas prácticamente desapareciera como un saber riguroso y metódico de reflexión sobre el pasado de la sociedad en diferentes planos: la historia universal, americana o latinoamericana, nacional, regional y local. Desde la percepción de los autores, los vacíos del currículo hicieron que los estudiantes de educación básica y media hayan perdido la oportunidad de reflexionar y formarse sistemáticamente en las nociones de tiempo y espacio, a la vez que la mayoría de las generaciones formadas por este régimen educativo vivan en un eterno presentismo que les impide comprender la sociedad del momento, los cambios y complejidades.

## I

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

La enseñanza de un área grande de las Ciencias Sociales, en aras de la articulación con otras asignaturas fue a nuestra manera de ver una gran equivocación que hoy se podría corregir. En el año 2002 se expidieron los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, en los que se estableció que unas de las áreas obligatorias y fundamentales de la educación básica son “las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia” y luego agrega que “serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y filosofía”. Y como si fuera poco posteriormente se le adicionó al área la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Constitución Política y Democracia, que sumados a los lineamientos de las áreas de Educación Ética y Valores Humanos, Educación Ambiental y Educación en Estilos de Vida Saludable, compiten por los espacios y tiempos del currículo, muchas veces a través de cursos orientados por los mismos docentes de Ciencias Sociales.

Desde el punto de vista de la actividad de los maestros que enseñan Ciencias Sociales y para amplios sectores de la opinión es de consenso que lo que se enseña es mínimo para las necesidades de formación de un ciudadano medianamente informado respecto de los orígenes y evolución de la sociedad en que vive. Luego de un largo trajinar, el Congreso aprobó por unanimidad la Ley 1874 de 2017, sancionada por el gobierno nacional el 27 de diciembre del mismo año. Para muchos la normatividad

significó el retorno de la historia a las aulas, para otros esta norma no generó cambios sustanciales, puesto que no se le dio el espacio suficiente e independiente para la formación, otros resaltan que la norma posiblemente no impactará los currículos escolares. Estas y otras reflexiones se encuentran en el texto que presentamos, y que esperamos abra el debate sobre la importancia de enseñar Historia en un país que ha perdido la sensibilidad por los problemas reales de la sociedad, por los cambios, por la comprensión de los procesos y por las diversas relaciones temporales y sociales.

Pero la ley no es perfecta. Algunos colegas y expertos expresan que al señalar que se incluya “*La educación en Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales, sin que se afecte el currículo e intensidad horaria en áreas de Matemáticas, Ciencia y Lenguaje*” hará que todo siga igual. Puede ser y en muchos casos será una frustración porque finalmente, son los consejos académicos a través del Proyecto Educativo Institucional -PEI- quienes deben implementar las reformas de los contenidos que se enseñan en cada grado. Pero consideramos que ya hay una herramienta legal para hacerla cumplir: lo cierto es que la enseñanza de la Historia es obligatoria en todos los grados de enseñanza básica y media de cero a once. Y también es un mandato a las facultades de educación, a los programas de Historia y de licenciaturas en el área.

Para intentar poner en ejecución la ley, el Ministerio convocó a varias mesas de trabajo para la reglamentación de la “Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la Enseñanza de la Historia de Colombia”, entre los meses de enero y mayo de 2018, en que se vio el compromiso de las universidades y sus facultades de Educación, de los maestros, los voceros de las comunidades indígenas y afrocolombianas, asociaciones y academias, quienes desde ópticas distintas se pronunciaron en favor de la enseñanza de la Historia, que permitiera caracterizar las particularidades, lo general y lo global, a fin de comprender las complejidades de la sociedad en crisis y de una Colombia agobiada por la intolerancia, las múltiples violencias y la corrupción.

Estas reflexiones motivan también a analizar el contexto de 200 años de vida independiente, y cómo el país se ha preparado para conmemorar el *Bicentenario de la independencia*. Al respecto, desde el año 2008 la UPTC lanzó el “*Proyecto Institucional Ruta del Bicentenario*”, que se ha centrado en

promover nuevas lecturas sobre la formación de la nación colombiana, no solamente para conmemorar sino para analizar procesos, actores, tradiciones y “otras” formas de organización social.

En los textos que aquí presentamos se plantean preguntas sobre ¿para qué enseñar historia?, ¿cómo enseñar historia en el aula?, ¿quiénes deben enseñar historia? y otros problemas fundamentales que se derivan de esta grave omisión curricular, de la propuesta para la enseñanza de la Historia planteada en la ley.

Finalmente, la demorada reglamentación de la Ley 1874 de 2017 fue expedida mediante Decreto 1660 del 12 de septiembre de 2019 del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio para la enseñanza de la Historia de Colombia, y se adiciona un artículo al Título 3, Parte 1, Libro 1 del Decreto 1075 de 2015, lo cual abre una nueva expectativa de la suerte de este propósito nacional. Hay que anotar que dicha norma tiene algunas novedades de dudosa legalidad: en primer lugar, introduce además de los cinco comisionados contemplados en la Ley, un sexto delegado del Ministerio, lo cual le podría restar independencia a la comisión; en las mesas se discutió incluir un delegado de las comunidades indígenas y afrodescendientes pero los juristas del Ministerio manifestaron que la Ley no lo permitía y que se recomendaría a la Comisión que mantuviera un invitado permanente en esa representación, también alguna voz propuso representación de las víctimas del conflicto, que tampoco prosperó por la misma razón. En segundo lugar, establece que la Comisión se nombrará por una única ocasión; el espíritu de la Ley es de una comisión asesora permanente; en tercer lugar, establece una serie de requisitos para el representante del magisterio que no los tienen los demás comisionados y, en cuarto lugar, sin que la ley lo ordene se establece la articulación de la Enseñanza de la Historia con Ética y Ciudadanía, lo cual abre un debate no solo sobre la legalidad sino sobre los pros y contras de esta articulación, que de entrada puede dar origen a propuestas interesantes.

No obstante, consideramos que la Ley 1874 de 2017 está vigente y que debe cumplirse, incluso antes de que la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia produzca sus recomendaciones. Consideramos que la ley debe ser implementada por los consejos directivos y académicos de



las instituciones educativas mediante los ajustes de los proyectos educativos institucionales – PEI, desde el grado cero al once, como los establece la ley, cuando ordena perentoriamente en su artículo 1º: “restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia (...) en la Educación básica y media”, sin establecer ninguna excepción ni moratoria para entrar en vigencia.

## II

Abre la discusión sobre la enseñanza de la historia el texto del historiador Jorge Orlando Melo: *La enseñanza de la historia en el sistema escolar: antecedentes y situación actual*, en que se refiere a los orígenes de la enseñanza de la Historia en Colombia, a sus pretensiones y a sus alcances. Precisamente el interés por enseñar Historia motivó igualmente la elaboración, en 1950, del primer manual escolar. El autor reflexiona sobre los debates historiográficos que se plantearon en el siglo XIX y las exigencias que tenía la enseñanza de la Historia para dar respuesta a un proyecto de Estado y de sociedad. El texto de Melo plantea procesualmente cómo se consolidó la enseñanza de la Historia, los textos escolares y las pretensiones o uso público de la historia. Finaliza dejando deliberaciones sobre la importancia de su enseñanza para comprender procesos relacionados con la formación de Estado y de nación.

Por su parte, el capítulo *La Historia en la Escuela: Dinámicas, Retos y Procesos*, presentado por Olga Yanet Acuña Rodríguez, profesora de la UPTC, plantea preocupaciones sobre la enseñanza de la Historia en educación básica y media, resaltando el porqué es importante enseñar Historia hoy?; qué tipo de historia se ha enseñado?; y cuál ha sido su uso público? El documento parte de una reflexión historiográfica destacando algunas perspectivas teóricas y metodológicas, a la vez resalta la necesidad de enseñar Historia en esa relación pasado presente, es decir, acudir al conocimiento del pasado para la comprensión del presente; sin desconocer que a través de la historia se promueve el desarrollo de posturas críticas que logren analizar la información, las omisiones, los olvidos, las representaciones y relaciones de poder subyacentes.

En el tercer capítulo, el historiador Medófilo Medina Pineda, Profesor Emérito de la Universidad Nacional, se pregunta *¿Por qué se dejó de enseñar Historia? Y ¿Qué debería enseñarse a partir del hipotético retorno de la*

*historia al sistema de la enseñanza?* Inicia su planteamiento aludiendo a la publicación de varios libros que abordan explicaciones sustanciales sobre la sociedad colombiana desde ópticas distintas y en diversos momentos que planteaban una interpretación social independiente a lo patriótico y acontecimental; luego se centra en las implicaciones que tuvo la omisión de la enseñanza de la Historia de los currículos escolares. Así mismo a los proyectos de análisis sobre el tipo de historia que se ha enseñado como el Convenio Andrés Bello, y otras propuestas que han motivado el dinamismo de los historiadores para articular en sus investigaciones a docentes y estudiantes de básica.

El texto *La Historia como ciencia social: ¿historiadores y maestros, hablamos de lo mismo?* del profesor Oscar Saldarriaga Vélez, profesor de la Universidad Javeriana de Bogotá. Plantea una reflexión que se deriva de una relación establecida entre tres categorías: el historiador, el pedagogo y el maestro; parte de un análisis sobre la disciplina como saber organizado que es utilizado por los docentes para generar en sus estudiantes un tipo de saber que es considerado transposición didáctica y el cómo las Ciencias Sociales integradas generan un tipo de reflexión desde la relación de los diversos saberes.

Por otra parte, el documento *A propósito de la Ley 1874 de 2017. «La Historia vuelve a la escuela ¿Quién debe enseñar Historia?»*, de la profesora Diana Bonnett Vélez de la Universidad de los Andes, inicia su planteamiento aludiendo a los cambios en los procesos de evaluación que se suscitaron desde Harvard a partir del proyecto de educación por metas, lo que impactó considerablemente en la educación colombiana, un segundo aspecto que resalta es de dónde proviene el saber histórico, para lo cual plantea dos posturas: la mirada de los profesionales en Historia y la construcción de la opinión pública, que efectivamente establece posturas distintas sobre el saber histórico; y finaliza mencionando los cambios que se han generado en los últimos tiempos sobre enseñanza de la Historia.

Los historiadores, Carolina Guerrero García, Investigadora y asesora de la ONG Asociación Integral para el Desarrollo de Grupos Humanos y Javier Guerrero Barón, profesor de la UPTC, en su texto *Las dificultades, silencios y censuras de la enseñanza de la Historia* hacen un análisis de los grandes debates sobre los contenidos que se enseñaban en seis grandes períodos de la historia republicana. Se trata de una reflexión sobre el impacto

de las reformas educativas en la enseñanza de la Historia desde 1826, periodo en el que se consolida el proceso educativo de la reciente república hasta el año 2017, momento en el que el Congreso Nacional expidió la Ley 1874 que ordena la enseñanza obligatoria de la Historia en la educación básica y media. Parten de la idea de que la Enseñanza de la Historia es parte de un sistema cultural más amplio de discursos e imaginarios y de luchas en un escenario de debates públicos por la memoria colectiva donde se construyen unas ideas fuertes y hegemónicas en la sociedad y que de alguna forma se transforman paulatinamente en políticas de Estado que se vierten en la educación. Pero siempre en él emergen desde abajo relatos y visiones contra-hegemónicas que lucharán por instaurarse en el escenario público y, claro está, plasmarse en la enseñanza. Y cómo es una lucha permanente por la inclusión de sectores, regiones, personajes y sobre todo de lecturas y miradas interpretativas, en las que el debate democrático es inevitablemente necesario.

Por otro lado, José Manuel González Cruz, profesor de las universidades Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional, presenta *La enseñanza de la Historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del Pos-Acuerdo*. Su mirada se centra en el papel de la historia hoy, y en cómo la historia tiene un rol fundamental para generar conocimiento sobre el pasado en función de la comprensión del presente, por lo que sugiere integrar metodologías derivadas de las Ciencias Sociales, para centrarse más en la historia reciente, acudiendo a la historia oral, la memoria histórica y a las versiones “otras” diferentes a las verdades oficiales. De esta manera, el autor en sus planteamientos abre un panorama importante para que en el currículo se incluya la cátedra de Historia, a fin de promover miradas críticas sobre el desarrollo de los procesos sociales y promover actitudes hacia la paz y la reconciliación.

Cierra la sección de artículos Claudia Liliana Monroy Hernández, profesora de Ciencias Sociales en el Colegio Silvino Rodríguez de Tunja y candidata a doctora en Historia de la UPTC, con *La enseñanza de la Historia en educación básica y media: su aproximación a la Historia local*.

La segunda parte contiene como Anexos los textos de la *Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017, aprobada por el Congreso de la República* y sancionada por el Presidente de la República, el Decreto «*Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación*»

*Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, y se adiciona un artículo al Título 3, Parte 1, Libro 1 del Decreto 1075 de 2015»* y los documentos que soportan la investigación de carácter jurídico denominada “Clínica Jurídica” en relación a la ley 1874 de 2017 que desarrollaron Carolina Torres Bernal y Alexander Sierra, estudiantes de último año de Derecho y adscritos al Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho de la UPTC.

Además, se anexa el Decreto 1660 de 2019 que reglamenta la Comisión Asesora para la enseñanza de la Historia, que finalmente fue expedido por el Ministerio de Educación. Dicha norma tiene dos inconvenientes: en primer lugar, la ley habla de cinco comisionados, el decreto introduce un sexto (6), un (1) representante del Ministerio de Educación Nacional, designado por el Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media. Hubiera sido más pertinente, y así se discutió en las mesas, introducir un comisionado representante de las comunidades afrodescendientes e indígenas. En segundo lugar, los miembros serán elegidos por un único periodo de dos (2) años, cuando la ley no la limita a un período, es decir que debe ser permanente, asuntos que deben ser debatidos y definidos jurídicamente.

Hay que destacar que la UPTC aportó y acompañó la construcción de la ley de enseñanza de la Historia; en alianza con la Asociación Colombiana de Historiadores y la Academia Colombiana de Historia que impulsó y acompañó el proyecto de ley que pretende devolver a la escuela la potestad de enseñar Historia, que se había desdibujado y que luego fue ratificada en la Ley General de Educación, (Ley 115 de 1994). Se asistió a reuniones con las respectivas unidades de trabajo legislativo de los ponentes y se participó en cinco mesas de trabajo con el Ministerio de Educación para la expedición de decreto reglamentario. En adelante aspiramos a que en la educación básica y media de niños, niñas y jóvenes se hable desde la disciplina de la Historia de la sociedad con amplitud y propiedad.

Muchos sectores de la sociedad y de los historiadores han resaltado negativamente las limitaciones de la ley por el hecho de que ordena en su Artículo 4° “Parágrafo. La educación en Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales, sin que se afecte el currículo e intensidad horaria en áreas de

Matemáticas, Ciencia y Lenguaje”. Reconocemos que esta es una gran limitación.

Sin embargo, el mandato legal es claro: la enseñanza obliga a todas las instituciones del país en todos los grados de cero a once. Los objetivos de la Ley son tres, los cuales compartimos y consideramos que son el punto de partida de una reforma de la enseñanza de las Ciencias Sociales:

*“ a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana; b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial; c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país”.*

También amplía el horizonte de los objetivos de la educación a nivel de la básica primaria cuando en su Artículo 2° dice: “Adiciónese un literal al artículo 21 de la Ley 115 de 1994, Objetivos específicos de la educación básica primaria, el cual quedará como literal “O” así: “o) La iniciación en el conocimiento crítico de la historia de Colombia y de su diversidad étnica, social y cultural como Nación” lo cual introduce un horizonte incluyente a tono con los propósitos de una paz estable y duradera.

### III

Por tal motivo, el proyecto Institucional “Ruta del Bicentenario”, el Doctorado y la Maestría en Historia de la Escuela de Ciencias Sociales y la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, convocaron al país y a los historiadores a una reflexión sobre estas temáticas en el marco del Seminario-Taller Internacional “La Historia Vuelve a la Escuela” que se llevó a cabo en la ciudad de Tunja durante los días 30, 31 de mayo y 1° de junio de 2018 y cuyas principales reflexiones resume este libro, demostrando nuestro compromiso y aporte institucional con la transformación de la educación del país en el campo de las Ciencias Sociales y la construcción de la reconciliación nacional y la paz.

En el acto de instalación se hizo referencia a estos aportes mencionados de la UPTC a la política pública del Bicentenario, a la enseñanza y a

la investigación histórica, al hecho de ser la sede de la primera maestría en Historia del país desde 1973, a la creación en el 2008 del Doctorado en Historia, a la creación y desarrollo del Sistema Nacional de Archivos y del Archivo General de la Nación liderado por su ilustre profesor Jorge Palacios Preciado, (q.e.p.d.), entre otros.

De igual manera, la Universidad ha hecho parte de la política pública sobre las conmemoraciones Bicentenarias. Por ejemplo, su trabajo para la inclusión en la Ley del Plan de Desarrollo 2014-2018 del artículo 257 que ordena la integración de la comisión asesora del Bicentenario, artículo que ha sido muy importante porque ha delineado una política fundamental para la conmemoración de estos importantes sucesos. Si bien, la universidad no toma las decisiones de carácter legislativo, si ha realizado los aportes necesarios para que estos hechos tengan trascendencia en las normas del país.

Otro aporte destacable fue la participación de la Universidad en el diseño y cofinanciación del Plan Especial de Manejo y Protección (PEMP) del Campo de la Batalla de Boyacá mediante convenio con el Ministerio de Cultura. Esta aprobación fue fundamental para que el país pudiera realizar las conmemoraciones de los 200 años de dicho suceso trascendental en la Historia y surgimiento de la República.

Este volumen reúne una selección de las principales exposiciones del evento. La conferencia inaugural estuvo a cargo de Jorge Orlando Melo sobre “La enseñanza de la historia en el sistema escolar: antecedentes y situación actual”. Posteriormente se hizo la presentación de su libro *Historia Mínima de Colombia*. Una mesa de debate reunió a los participantes en la reglamentación de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, Francisco Jiménez, Jefe de Currículo del Ministerio de Educación, por la Academia Colombiana de Historia, a su secretario Luis Horacio López, Farides Pitre, vocera de las comunidades afrocolombianas, y Diana Bernal Cuéllar por las Escuelas Normales, con la moderación de la profesora Olga Acuña de la UPTC.

Sobre el tema de la enseñanza de la Historia y la Formación de Maestros reunimos a Isabel Cristina Bermúdez de la Universidad del Valle, a Luis Alfonso Alarcón de la Universidad del Atlántico y a Javier Guerrero

Barón de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, bajo la moderación de Katherine Mora de la UPTC. Otro de los paneles disertó sobre las preguntas ¿Por qué se dejó de enseñar Historia?, y ¿Qué Historia Enseñar? Con la participación de Medófilo Medina, profesor Emérito de la Universidad Nacional, Margarita Garrido, profesora de la Universidad Externado de Colombia, Oscar Saldarriaga de la Universidad Javeriana y Olga Yaneth Acuña, con la moderación de la profesora Blanca Acuña de la UPTC.

A la pregunta ¿Cómo Enseñar Historia? Respondieron Darío Campos de la Universidad Nacional de Colombia, Claudia Liliana Monroy, Profesora de Ciencias Sociales en la ciudad de Tunja y candidata a Doctora de la UPTC, y Alejandra Londoño, Magíster en estudios de Género de la Universidad Nacional. Ante la temática ¿Quién debe enseñar historia?, disertaron en la mesa Enrique Ayala Mora de la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito, Diana Bonnett, de la Universidad de los Andes y Oscar Saldarriaga de la Universidad Javeriana, bajo la coordinación del profesor Luis Wiesner (q.e.p.d.).

El acto de clausura contempló la conferencia magistral del historiador español Manuel Álvaro Dueñas, Doctor en Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid, y reflexiones finales de los coordinadores del evento, Olga Acuña Rodríguez y Javier Guerrero Barón.

Los visitantes tuvieron la oportunidad, además de este debate especializado, participar en dos talleres: el primero, “La Ciudad como Laboratorio para la enseñanza de la Historia”, coordinado por el Profesor Luis Wiesner y los doctorandos en Historia Luis Augusto Niño y Leonardo Osorio, con una visita guiada al Centro Histórico de Tunja. El segundo, “Campo Histórico de la Batalla de Boyacá como lugar de la Memoria” con visita guiada al sitio histórico y al Mural del Ciclorama, realizada por el equipo humano del Proyecto “Ruta del Bicentenario” de la UPTC. En coloquial conversatorio especial de la Asociación Colombiana de Historiadores- Capítulo Boyacá, fuera del recinto, se presentó como novedad bibliográfica el más reciente libro de Jorge Orlando Melo, *Historia Mínima de Colombia*.

## IV

Con estos fundamentos, la UPTC convoca con espíritu constructivo y propositivo para que en cooperación con el Ministerio de Educación Nacional, los historiadores, los maestros, las comunidades indígenas y afrodescendientes, las facultades de educación, la Red de Programas de Historia y Ciencias Sociales, la Asociación Colombiana de Historiadores y las Academias de Historia, construyamos en común una nueva mirada sobre el pasado que nos ayude a construir desde las Ciencias Sociales una reforma profunda de la educación colombiana para que las nuevas generaciones logren formar una nueva ética ciudadana y una mejor comprensión de los problemas del presente.

Esperamos que con este libro del Proyecto y la Colección “Ruta del Bicentenario” de la UPTC aporten elementos críticos necesarios para que la Enseñanza de la Historia vuelva a estar en forma real y verdadera en las aulas de clase para reconocer, incorporar y analizar críticamente la memoria individual y colectiva, que se requiere en el país para promover formación de ciudadanía acorde con nuestros tiempos. De esta manera, esperamos contribuir con reflexiones que desde ópticas distintas planteen la necesidad de que la historia que se enseña aborde temáticas relacionadas con la historia del conflicto, que permitan comprender visiones y percepciones distintas; así, desde las diferentes miradas y posturas, esperamos que Colombia sea una nación capaz de vivir una paz estable y duradera, y que las voces del pasado ayuden a solucionar problemas del presente y vuelvan a ser parte de la formación de los niños, las niñas, los jóvenes y de las nuevas generaciones de colombianos.

Olga Acuña Rodríguez  
Javier Guerrero Barón



## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL SISTEMA ESCOLAR: ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL (2018)

Jorge Orlando Melo\*

Antes de la independencia, la historia escrita en la Nueva Granada fue ante todo un registro de hechos y acontecimientos narrados por los protagonistas y testigos, conquistadores y cronistas. A fines del siglo XVIII hubo cierto interés por la “historia” como maestra de la vida, como fuente de conocimientos acerca del pasado (la “experiencia de todos los siglos”, como dijo Pedro Fermín de Vargas en 1791) que tienen dos tipos de utilidad: apoyan los razonamientos sobre el presente, sirven así de guía para la acción (muestran los peligros, enseñan a identificar los errores, ayudan a encontrar el camino mejor) y son ejemplo de virtudes. Según escribió Francisco Antonio Zea en 1792, “Nuestros nietos, más curiosos que nosotros, nada querrán ignorar de lo que ha pasado en nuestro tiempo. Nuestras opiniones, nuestras ideas, nuestros errores, contribuirán a hacerlos más sabios”. Tres años antes un educador, Felipe Salgar, escribió en el *Semanario del Nuevo Reino de Granada* que para aprender la virtud los libros más útiles serían “los de la historia de la nación” y recomendaba la *Historia de España* del jesuita Jean Baptiste Duchesne y los libros de Pedro Simón y Lucas Fernández de Piedrahita.<sup>1</sup>

---

\* Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia e Historia en las Universidades de North Carolina y Oxford.

1 Ver Jorge Orlando Melo, *Historia-Colombia*, en *Diccionario político y social del mundo iberoamericano*, Javier Fernández Sebastián. Tomo I, Madrid, Fundación Carolina, 2009, acceso el 15 de mayo de 2018 [https://www.academia.edu/4035889/El\\_concepto\\_de\\_historia\\_a\\_fines\\_del\\_siglo\\_XVIII\\_y\\_comienzos\\_del\\_siglo\\_XIX](https://www.academia.edu/4035889/El_concepto_de_historia_a_fines_del_siglo_XVIII_y_comienzos_del_siglo_XIX).

El ámbito relevante de la historia a fines del siglo XVIII, se fue concretando a “la patria” o al “reino”. La primera era ante todo la región o la provincia de nacimiento del autor; la segunda el espacio administrativo cubierto por el virreinato o la Real Audiencia de la Nueva Granada. Aunque se habla a veces de “nación”, antes de 1809 casi siempre este término se refiere a la “nación española”; tanto Nariño en su defensa de 1795, como Torres en su *Memorial* de 1809, se ven como miembros de la “nación” española. A veces se habla de grupos indígenas como de una “nación”. Hay referencia a los “nacionales” de América en las “Capitulaciones” firmadas por los Comuneros en 1781 para reclamar igualdad, pues lo que comenzaba a surgir era una rivalidad entre criollos americanos y españoles, que buscaban un trato igual dentro de “la nación”. Esto muestra que en general, la idea de una unidad política o cultural separada de España no se había formado: los criollos se veían como parte de la nación española ligados a una “patria”, es decir, al pueblo de nacimiento que podía ser la “madre patria” o la “patria chica”. En los raros pensadores en los que aparece la idea de separación o independencia, esta se relaciona más bien que con la idea de una “nación”, con la de lograr una república: Pedro Fermín de Vargas, hacia 1797, habla de la posibilidad de establecer “varias repúblicas” en América. La idea de “nación” cuando se usa en relación con la ruptura con España, es equivalente a la de república y su contenido tiende a mantenerse en el plano político: un cuerpo político independiente, conformado por alguna parte de los “americanos”. Como lo muestra también el *Memorial* de Camilo Torres de 1809, los nacidos en América o americanos y los nacidos en España, se ven todos como miembros de la misma nación española, así pueda pensarse en un organismo político diferente.<sup>2</sup>

Con la independencia surge el problema de definir el ámbito de la nueva república y crear vínculos emocionales entre sus habitantes; decidir si se formará una república de “neogranadinos” con los lazos, tibios pero reales, producidos por el espacio administrativo de la Audiencia de Santafé de Bogotá (el Nuevo Reino, Antioquia, Popayán, Cartagena y Santa Marta) o, como se intenta entre 1819 y 1830 con base en la propues-

---

2 Ver Pedro Fermín de Vargas, “Notas”, en *Pensamientos políticos, Siglo XVII-Siglo XVIII*, (Bogotá, Procultura, 1986) 155-164 y *El llamado memorial de Agravios*, Camilo Torres, acceso el 26 de abril de 2018 [https://www.academia.edu/37248789/DOCUMENTOS\\_DE\\_HISTORIA\\_DE\\_COLOMBIA\\_IV\\_INDEPENDENCIA\\_1780-1830](https://www.academia.edu/37248789/DOCUMENTOS_DE_HISTORIA_DE_COLOMBIA_IV_INDEPENDENCIA_1780-1830)

ta de Bolívar, si habrá una nación de “colombianos”, que no tiene antecedentes comunes fuertes y cuyas tres partes (Santafé, Quito y Caracas) no están unidas por intereses similares o por los mismos rasgos culturales. La experiencia de los conflictos entre centralistas y federalistas en 1810-1816 y entre las diversas regiones hasta 1830, muestra que la unidad del nuevo país, la nueva república, es frágil: las provincias no se reconocen como parte de una entidad política encabezada por Santafé de Bogotá. Por ello la idea es promover virtudes republicanas, el amor a “la patria”, la lealtad a una unidad política que apenas se está constituyendo. La ciudadanía, la pertenencia a la nueva república soberana, es la base de las nuevas virtudes, y por ello los documentos centrales para la educación son los catecismos cívicos<sup>3</sup> y las historias de la revolución que constituyó la nueva República, como las que escriben Caldas y Lozano en 1810 y José Manuel Restrepo en 1826<sup>4</sup>. Como son pocos los rasgos comunes, es necesario proponer una historia que pueda compartirse y evocarse, y eso, más que la historia de una “nación”, que sería equívoca, es la historia “patriótica” de las luchas heroicas que llevaron a la separación y que hay que imitar y de las divisiones, partidos y rivalidades que deben evitarse en el futuro<sup>5</sup>. Todavía en 1831 la Constitución de la Nueva Granada, que rompe con la idea de una “república colombiana”, subraya con ingenuo optimismo la “docilidad” y el “amor al orden” del granadino, buscando rasgos

- 
- 3 Juan José Nieto, *Derechos y deberes del hombre en sociedad* (Cartagena, 1834). En 1842 fue editado un *Catecismo político constitucional para uso de las escuelas* del mismo autor, que puede ser la misma obra. Esto tenía un antecedente; el *Catecismo o Instrucción Popular* de Juan Fernández de Sitomayor (Cartagena, 1814). Una lista de todos los textos de geografía, cívica e historia desde 1821 hasta 1912 se encuentra en Jorge O. Melo, *El texto en la escuela colombiana, unas notas breves y una modesta propuesta*, conferencia leída en 2006 y disponible en [https://www.academia.edu/14474793/El\\_texto\\_en\\_la\\_escuela\\_colombiana\\_unas\\_notas\\_breves\\_y\\_una\\_modesta\\_propuesta](https://www.academia.edu/14474793/El_texto_en_la_escuela_colombiana_unas_notas_breves_y_una_modesta_propuesta)
  - 4 Francisco José de Caldas y Jorge Tadeo Lozano, “*Luis Martines Delgado, El Periodismo en la Independencia 1810-1811*” y José Manuel Restrepo, *Historia de la Revolución de la República de Colombia*, Paris, 1827. Sergio Mejía hizo un excelente análisis del libro de Restrepo en su tesis *La Revolución en letras: la historia de la revolución de José Manuel Restrepo (1781-1863)* (Bogotá: Universidad de los Andes/Eafit, 2007) Algunos de los temas relativos a la formación de un “canon” historiográfico a partir de la independencia se pueden ver en Germán Colmenares, “La Historia de la revolución de José Manuel Restrepo: una prisión historiográfica”, *La Independencia: ensayos de historia social* (Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1986). Ver también de Sergio Mejía “¿Qué hacer con las historias latinoamericanas del siglo xix? (A la memoria del historiador Germán Colmenares)”, ACHSC, 2006.
  - 5 Son varios los intentos de analizar, desde perspectivas muy poco compatibles, el surgimiento de las ideas de “nación” o “patria”. Ver, por ejemplo, Renán Silva, *Los Ilustrados del siglo XIX*, Bogotá, 1995.

comunes en los ciudadanos, que ayuden al mantenimiento de la unidad y que en buena parte se desmienten con la guerra civil de 1839-1842, que es un nuevo levantamiento de las “provincias” contra el centralismo.<sup>6</sup>

El gobierno ordenó la enseñanza de historia de la Nueva Granada en octubre de 1850, al definirse los cursos de los colegios nacionales. Esta norma, que tuvo algunos antecedentes en reglas sobre la formación de soldados y guardas, llevó a la escritura del primer manual escolar, el de José Antonio de Plaza.<sup>7</sup> En este se propone el estudio de la historia, “porque de esta instrucción se debe sacar un caudal de conocimientos provechosos para el estadista, el filósofo, para todos aquellos que quieran ser útiles a su patria. Grandes ejemplos que imitar, grandes lecciones que aprovechar, son los frutos seguros que promete el estudio histórico de la común patria”.

Pero mientras en las escuelas se usaban manuales que presentaban la independencia como fuente de ejemplos que imitar y eludían toda polémica política, en Nueva Granada y Colombia hubo un amplio debate entre los intelectuales e historiadores acerca del sentido de la independencia. Joaquín Acosta, José María Samper, Plaza y otros veían en el pasado colonial pruebas de la justicia de la independencia y explicaciones de ella, mientras que Joaquín Posada Gutiérrez (1865), José Manuel Groot (1869) y Miguel Antonio Caro (1872), decepcionados por las guerras civiles y hostiles al avance liberal, empezaron a presentar el período español en forma positiva y a contrastarlo con la decadencia republicana. El debate alrededor de la independencia es un uso político de la historia: esta nos muestra que la independencia nos trajo no solo bienes sino males: las promesas de progreso económico o educativo no se cumplieron

---

6 Una historia de las formulaciones iniciales de los historiadores, así como de sus posiciones en la polémica acerca de la valoración de la colonia y de la independencia y sus hombres, se encuentra en Jorge Orlando Melo, “Historiografía colombiana: Realidades y perspectivas: La literatura histórica en la República” en *Manual de Literatura Colombiana*, (Bogotá: Procultura. Planeta, 1988). Disponible en <http://www.jorgeorlandomelo.com/historiografia2.htm>

7 Plaza, José Antonio. *Compendio de la Historia de la Nueva Granada, desde antes del descubrimiento hasta el 31 de Noviembre de 1831. para el uso de los colegios nacionales i particulares de la República, i adoptado como texto de enseñanza por la Dirección Jeneral de Instrucción Pública*, Imprenta del Neogranadino. Por León Echavarría. Este libro resumía, para enseñar la “historia de la patria”, un libro más extenso, las *Memorias para la historia de la Nueva Granada*.

y el liberalismo, el desorden, las guerras civiles, la agitación popular, el hostigamiento a la Iglesia y los ataques a la propiedad muestran que llegaron ideas contrarias a nuestras tradiciones y a nuestra forma de ser: el liberalismo, el protestantismo, la masonería y el comunismo. Se definió así una imagen de la nación basada en el pasado -la nación de los que "somos españoles", como dice Groot-, pero propuesta como ideal político, que es en esencia el proyecto de la Regeneración. La búsqueda del orden es la prioridad, y para eso debemos adoptar una cultura política basada en la tradición que es autoritaria, aristocrática y centralista, y a la que los pueblos están acostumbrados. Esto lleva a una redefinición muy fuerte del pasado, a un relato muy diferente al de los textos escolares: el período colonial aparece como una edad de oro en la que los indios habían sido muy bien tratados, habían conservado sus tierras y en la que los criollos no tenían motivos para rebelarse, en la que los únicos coherentes eran los que habían aceptado la separación de España pero buscando conservar los elementos aristocráticos, cristianos y autoritarios del orden tradicional, como Nariño o Bolívar.

La enseñanza, sin embargo, se siguió haciendo con base en textos simples, cuyo mensaje se concretaba ante todo en el ejemplo de los héroes y en una presentación cada vez menos estridente de las injusticias españolas, como puede verse en los textos de José María Quijano Otero.<sup>8</sup> Los mismos liberales, inquietos con el orden público, trataron de sumarse a la evocación del pasado como apoyo a los valores del orden, como lo hizo Manuel Murillo Toro en las celebraciones del 20 de julio de 1872, y finalmente terminaron divididos y muchos se sumaron a los ideales de

---

8 Quijano Otero. *Compendio de Historia Patria*, 18 - 72.

la regeneración<sup>9</sup>. El objetivo no era ya conformar un régimen republicano, popular, representativo y para algunos democrático, sino una nación, es decir una comunidad unida por unos valores comunes y unos rasgos culturales compartidos. La idea de una sociedad unida por la aceptación de un orden constitucional, de un orden legal, en la que podían coexistir proyectos antagónicos, entró en crisis y fue reemplazada por la idea de que el orden requería una sociedad que compartiera los mismos valores, los mismos principios. El *ethos* liberal, con el supuesto de que, si las reglas de juego eran aceptadas, podían existir visiones muy diferentes del orden social, fue reemplazada por la idea de que el error no tiene derechos: la antigua noción del “bien común” de origen trascendente se afirmó sobre la idea individualista y liberal de que en la vida política el bien es el resultado de la coordinación de los intereses contrapuestos de los ciudadanos.<sup>10</sup>

Este proyecto de nación y de orden se presentó como la garantía del orden, pero no logró triunfar: las guerras civiles de 1885, 1895 u 1899-1902 y la pérdida de Panamá lo pusieron en cuestión y mostraron que no había traído ni el orden ni la defensa de la integridad territorial del país. La sensación de catástrofe, ahora sí, impulsó una transacción de los dos

---

9 El 15 de julio de 1815 el Congreso de las Provincias Unidas ordenó que se celebrara anualmente el 20 de Julio como fecha conmemorativa, pero esto no tuvo mucha aplicación, aunque el 19 en la noche hubo un baile en el palacio de gobierno de Bogotá, con unos 350 asistentes, “todos carracos”, es decir federalistas, según José María Caballero; en los días siguientes hubo toros, comedias y sermones. En 1871 la celebración en Bogotá estuvo acompañada de una gran exposición industrial. En 1872 la ley declaró el 20 de julio fiesta nacional, lo que volvió a hacer en 1873. Cordovez Moure, 391, 405 ss. La celebración de 1872 fue, según Cordovez Moure, la más entusiasta que conoció en siglo XIX: Murillo Toro hizo discurso entusiasta: “Nuestro horizonte político está perfectamente despejado; ningún punto negro se divisa en sus confines. No tenemos de esas cuestiones sociales que tanto amargan y preocupan en el Antiguo Mundo. Nuestra paz interior, resultado no de presión alguna, sino de una costosa educación política y del respeto a todo derecho y a toda opinión, es completa... Hemos cerrado la edad de hierro para entrar en la edad de oro. Se ha abierto recientemente, con pie firme y ánimo resuelto, la carrera del progreso moral y material” 408.

10 Erna Von der Walde, “Lengua y poder, el proyecto de nación en Colombia a finales del siglo XIX” *Estudios de Lingüística del Español*, 16, (2002), muestra con claridad el sentido del primer proyecto de nación que se intentó impulsar con alguna claridad y decisión. Sergio Mejía, en “La república, más allá de la vieja patria y de la nación posible. Incitación a la discusión republicana”, *Revista de Estudios Sociales* 38, (2011), subraya los equívocos que produce adoptar la idea de nación como si correspondiera a una realidad externa (como cuando se debate la “construcción de la nación” como una tarea cuyo sentido es unívoco) y no fuera un proyecto político.

partidos, encarnada en los republicanos. Los liberales abandonaron las invocaciones a la rebelión armada, al federalismo, al socialismo (convertido ahora en el ideal de un estado intervencionista) y a la proscripción política de la iglesia, a cambio de la descentralización administrativa y una participación electoral mínima.

El pacto republicano, consagrado por la reforma constitucional de 1910, llevó a un acuerdo implícito paralelo en la enseñanza de la historia. Este acuerdo había sido esbozado hacia 1883, cuando liberales y conservadores participaron en las celebraciones del centenario de Bolívar, y Salvador Camacho Roldán sugirió que Bolívar y Santander fueran acogidos como héroes complementarios que representaran la victoria de las armas contra España y la vigencia de la ley. A esto se añadió la aceptación liberal de una visión menos crítica del pasado colonial, identificado cada vez más con la historia de los notables criollos. Los indígenas perdieron algo su imagen de víctimas y se subrayó la función protectora de la iglesia y de las autoridades españolas. Indios y esclavos quedaron en la historia ante todo como pruebas de la bondad de sus defensores.

El gobierno, apoyándose en el surgimiento de un numeroso grupo de historiadores dedicados a la revisión de archivos y a estudios cada vez más diversos, creó la Academia Colombiana de Historia en 1902 y esta convocó un concurso para un texto, que es en cierto modo el texto de paz de la enseñanza de Historia: el de José María Henao y Gerardo Arrubla, escrito por dos historiadores conservadores caracterizados por su moderación.<sup>11</sup>

A partir de entonces, de todos modos, se mantienen dos narraciones paralelas: aunque la Academia promueve el entendimiento entre los partidos, la reducción del enfrentamiento, del uso del pasado para atacar al otro partido histórico, esto se conserva en alguna medida en los trabajos

---

11 Sandra Rodríguez A., “Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla”, *Folios* 32 y Jorge O. Melo, “La historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismismo y conservatismo”, en *Entre el olvido y el recuerdo: Íconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura*, Carlos Rincón, Sara de Mojica y Liliana Gómez, (Bogotá: PUJ, 2010), acceso el 26 de abril de 2018 [http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/henao\\_yarrubla.pdf](http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/henao_yarrubla.pdf)

eruditos, que siguen discutiendo acerca de la acción de los partidos.<sup>12</sup> En la otra narración, la escolar, la guerra de independencia sirve para mostrar el acuerdo de los partidos. Santander y Bolívar se convierten, siguiendo la sugerencia de Salvador Camacho Roldán, en la pareja tutelar de la historia política: Bolívar como guía del conservatismo, del énfasis en el orden y la autoridad, y Santander como ejemplo del liberalismo, de la insistencia en el respeto de la ley.<sup>13</sup> El recuento de la colonia omite en general la historia de la esclavitud, del maltrato a los indios, de los procesos de dominación y opresión social o política, el uso de la religión para justificar las jerarquías sociales, y reitera una visión hispanista y elitista, así como la valoración del orden y la autoridad. La época republicana se concentra en las acciones positivas de los gobernantes: presidentes que hacen caminos, impulsan ferrocarriles o líneas telegráficas y en cierto modo, son todos buenos. Esta narración tiene vigencia a pesar de los cambios en las indicaciones del Ministerio de Instrucción Pública, al menos hasta 1978. Los manuales retoman el trabajo de Henao y Arrubla y siguen de cerca el manual básico: José Alejandro Bermúdez (1927), los hermanos Maristas (1940), Manuel José Forero (1940), Julio César García, (1941), Rafael Granados (1945) Justo Ramón (1948).<sup>14</sup> Los matices y diferencias entre ellos tienen que ver con el mayor respaldo al orden y el énfasis en la contribución de la iglesia de los escritos por sacerdotes y hermanos cristianos, pero en general omiten referencias duras a los partidos. En el Ministerio y entre los educadores, las recomendaciones son avanzadas, pero nadie se atreve a llevarlas al aula: las reglas de 1933, por ejemplo, invitan a enseñar la historia como parte de las ciencias sociales, pero esto no produce ningún impacto real en los salones de clase. El libro del liberal Luis Enrique Osorio, en 1943, propone una interpretación compleja de la historia centrada en causas, en la comprensión de relaciones en los procesos sociales de fondo. La memorización es condenada por todos, al mismo tiempo que usada universalmente.

---

12 Un buen ejemplo, pero podrían ser muchos, es José Joaquín Guerra, *Viceversas Liberales*, (Bogotá: La Cruzada, 1923), un análisis consistentemente conservador del liberalismo.

13 En especial, el gobierno liberal de Eduardo Santos en 1940, con ocasión de los 100 años de su muerte, promovió su imagen como héroe civil de la historia nacional. A esto respondieron muchos autores conservadores, como Laureano Gómez ("El mito de Santander", artículos en *El Siglo*, 1940) o iconoclastas, como Fernando González, Santander (1940).

14 Ver Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza, *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales, Colombia 1900-1950* (Bogotá: UPTC, 2003).



Sin embargo, debe tenerse en cuenta la gran diversidad del sistema escolar. Mientras en la mayoría de los establecimientos públicos se trabaja sin textos, y por lo tanto el maestro “dicta” clase, un contenido simplificado que toma de los manuales, y en otro amplio sector se usan los textos canónicos, en “el colegio” público principal de las grandes ciudades (el Liceo Antioqueño, el Nicolás Esguerra, el Camilo Torres, el Santa Librada), hay profesores formados en la Normal Superior de Tunja o de Bogotá que intentan algo diferente. Lo mismo pasa en los colegios privados más ambiciosos, donde historiadores de prestigio ofrecen por lo menos una visión diferente, enriquecida por el conocimiento de los textos históricos, de los documentos del pasado: las clases de Tomás Rueda Vargas, por ejemplo, han sido evocadas con gusto por varios de sus discípulos.

La narración académica tuvo un proceso muy fuerte de diversificación, en parte por las divergencias en el debate erudito y por la aparición de historiadores de nuevas corrientes. La valoración de Santander y Bolívar es probablemente el tema central del debate político: no todos los liberales se resignan a dejar a Bolívar como un héroe del conservatismo, y empieza a surgir una visión de Bolívar como héroe del pueblo.<sup>15</sup> Algunos conservadores intentaron desvalorizar a Santander, mientras Indalecio Liévano Aguirre reivindicaba a Bolívar y convertía a Rafael Núñez en su proyecto centralista, en un paradigma del liberalismo popular.<sup>16</sup> Los partidarios de una historia con énfasis en las luchas populares tropezaban con un esquema en el que los dos héroes tradicionales son representantes del orden y el respeto a la ley: José Antonio Galán era el único héroe que se veía en alguna medida como expresión de movilizaciones populares, aunque representaba las propuestas de los Comuneros. Por otro lado, hubo intentos eruditos de incorporar nuevas visiones sociales y económicas. Los más notables fueron Guillermo Hernández Rodríguez, Luis Eduardo Nieto Arteta, Juan Friede, Germán Arciniegas y, ya

---

15 Esto tiene sus raíces, algo inesperadas, en el “socialista católico” Manuel María Madieto. Los ejemplos principales son Carlos H. Pareja (Simón Latino) *Vida de Bolívar para niños*, (1930), Milton Puentes, *Bolívar, padre de las izquierdas liberales*, (1943), Antonio García, “Bolívar, general revolucionario” (1952). He discutido estas interpretaciones en “Bolívar en Colombia: conservador y revolucionario” <http://www.jorgeorlandomelo.com/bolivarcolombia.htm>

16 Indalecio Liévano Aguirre, *Rafael Núñez*, (Bogotá: Editorial Grijalbo, 1946) y *Bolívar*, (Bogotá: El Liberal, 1950).

en 1954, Luis Ospina Vásquez. La historia de los pueblos indígenas se fortaleció gradualmente y hubo un trabajo más riguroso impulsado por los geógrafos, historiadores y antropólogos que llegaron al país en los años treinta, en buena parte a la Escuela Normal Superior, donde se formaron etnólogos, historiadores, antropólogos y geógrafos.

Así pues, para 1950-60, cuando se van a celebrar los 150 años de la independencia, hay una separación radical entre el desarrollo real de la historiografía, tanto en las academias como fuera de ellas, y lo que se enseña en los salones de clase. Esto se hace claro en 1958, con la aparición de *Los grandes conflictos económicos y sociales* de Indalecio Liévano Aguirre, que tiene un gran éxito. Los lectores contrastan lo que les enseñaban en el colegio, que se ve como una mentira piadosa, con las versiones de Liévano que aparecen como una revelación, a pesar de que sus héroes son oligarcas buenos, entregados a defender al pueblo del engaño liberal: Nariño (que había sido el héroe nacional abrazado por Laureano Gómez en 1940), Carbonell, Mosquera, Núñez, López Michelsen, enfrentados a Camilo Torres, Santander, los dirigentes radicales, los Santos y los Lleras. Otras versiones refuerzan esto, como la de Arturo Abello, que reduce las intenciones de los héroes de independencia al dinero.<sup>17</sup> El presidente de entonces, Alberto Lleras, protesta en las celebraciones del 20 de julio: sigue defendiendo la versión de una independencia lograda por la lucha de un grupo dirigente honesto, impulsado por la ideología del progreso y la igualdad legal, contra el marxismo simple implícito en la idea de que buscaban solo su beneficio económico.

Entre 1950 y 1970 se publicaron, sobre todo en el contexto cultural del Frente Nacional, más abierto, nuevas versiones del pasado, que llegaban a las clases medias más interesadas en el pasado, buscando una justificación en la historia para sus nuevos radicalismos políticos. Ahora había varias corrientes paralelas: historiadores de orientación marxista, que recojan en alguna medida la tradición del populismo liberal, planteaban una visión del pasado en términos de “modos de producción” y de la opresión de las clases trabajadoras por las oligarquías (Anteo Quimbaya, Diego Montaña Cuéllar, Francisco Posada Díaz o “José Olmedo”, Darío

---

17 Arturo Abello, *Don Dinero en la Independencia* (Bogotá: Editorial Lerner, 1966).

Mesa, Hugo Rodríguez Acosta).<sup>18</sup> Las luchas de artesanos de mediados del siglo XIX, de los campesinos de los años veinte en Cundinamarca o la Costa, de los obreros del petróleo o de las bananeras, se convirtieron en hitos de la rebelión popular en el camino a la revolución. Los historiadores académicos continúan combinando trabajos eruditos, sólidos pero convencionales (biografías de héroes y políticos, historias locales, trabajos sobre períodos específicos) con la retórica heroica impulsada por las instrucciones oficiales. Y la semilla sembrada por la Escuela Normal se multiplica. En la Universidad Nacional Jaime Jaramillo Uribe promueve la historia social y cultural, creando en 1963 la revista que se convierte en vocera de la nueva historia en su vertiente erudita: el *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (es notable la ausencia de la historia económica de este programa implícito que es el título) y promueve una historia que transforma aceleradamente el pasado, aunque lo hace sin vincularla con ninguna perspectiva política; algunos de sus discípulos, sin embargo, se apoyan en un marxismo crítico. Aparecen libros eruditos e innovadores sobre la historia económica (Álvaro Tirado) partidos políticos (Jaramillo Uribe, Colmenares), sobre las sociedades indígenas, la conquista o y la economía colonial (Tovar, Colmenares, Melo, Friede, Palacios, Jaramillo), sobre la economía del siglo XIX o XX. (José Antonio Ocampo, Jesús Antonio Bejarano, Darío Bustamante, Salomón Kalmanovitz, Miguel Urrutia). Las editoriales independientes, comenzando por la Oveja Negra, creada en 1968, tenían grandes éxitos con libros de historia, que no se reducían a los que acogían visiones políticas alternativas: el libro de Nieto Arteta y el de Ospina Vásquez sobre industria y protección fue uno de ellos.

Por otra parte, el gobierno estimuló desde la presidencia de Alfonso López Michelsen, el desarrollo de una historiografía más cercana a la que se promovía en las universidades. En junio de 1977 Colcultura, dirigida entonces por Gloria Zea, promovió un encuentro de historiadores en Medellín, en FAES, para hacer un manual que reemplazara los saberes convencionales, que fue en gran parte orientado por el representante de Colcultura y el Ministerio de Educación, Jorge Eliécer Ruiz. En cierto modo, el gobierno ponía sus recursos al lado de la nueva historia,

---

18 Hugo Rodríguez Acosta, *Elementos críticos para una nueva interpretación de la historia de Colombia* (Bogotá: Ediciones los comuneros, 1973).

contra las academias de historia y contra la historia “revisionista” del entonces Ministro de Relaciones, Indalecio Liévano Aguirre. Se acordó en esta reunión escribir un manual colectivo, cuya dirección se encargó a Jaime Jaramillo Uribe, y en el que participaron historiadores como Friede, Colmenares, Tovar, Melo, Palacios, así como otros investigadores como Dolmatoff, Urrutia y Barney. Como lo señaló Jaramillo en la introducción al *Manual*, este representaba la visión de la “primera generación de historiadores profesionales” que incorporaban una visión crítica pero pluralista, que no seguía una línea única pero tenían usualmente una gran apertura a las ciencias sociales: economía, sociología, demografía, psicología. La publicación en 1976 del libro *La Nueva Historia de Colombia*, una antología preparada por Darío Jaramillo y publicada también por Colcultura, sirvió de referencia y consagración de esta nueva corriente, a pesar de que no conformaba una tendencia con unidad metodológica o de interpretación. El No. 12-13 de la *Gaceta* de Colcultura publicado en 1977 y presentado como un homenaje a Luis Ospina Vásquez, sirvió de respaldo a esta visión y mostró las principales tendencias de la “nueva historia” en una primera mirada de conjunto.

Con la aparición del *Manual* y de las otras contribuciones de los historiadores profesionales, la incongruencia entre la enseñanza y lo que los historiadores escribían se fue haciendo más y más patente. Hubo algunas polémicas anteriores, muy tempranas, como la de Juan Friede en la Academia Colombiana de Historia, en 1964, pidiendo una historia social y económica: algunos académicos respondieron que historia económica era equivalente a marxismo y que el marxismo era una visión política contraria a la visión nacional aceptada;<sup>19</sup> sin embargo, la misma producción de los académicos cada día se alejaba más de una historia de celebraciones y héroes: la *Historia Extensa de Colombia*, publicada por la Academia de Historia de Colombia a partir de 1965, tenía extensos volúmenes sobre historia económica o fiscal, para mencionar un solo tema.

---

19 Un artículo en 1969 destacaba ya los grandes cambios que se habían presentado en la década: “Los estudios históricos en Colombia: situación actual y tendencias predominantes”, Bogotá: Revista UN, 1969. En 1971 Jaime Jaramillo Uribe presentó a ICOLPE, una dependencia del Ministerio de Educación, una propuesta para cambiar la historia que se enseñaba, pero no creo que haya tenido ninguna influencia, ni que haya sido leída por nadie en el Ministerio de Educación. Ver Jaramillo Uribe y Melo, “Claves para la enseñanza de la historia”, en *Revista Colombiana de Educación*, n° 35, (1997).

Para 1978-82 ya la distancia entre la historia que se enseñaba y la de las universidades parecía infinita y se hacía evidente con mucha frecuencia por el peso, pequeño pero creciente, que tenían en los colegios los historiadores graduados en las Facultades de Educación (licenciados en educación con especialización en Ciencias Sociales) y en los primeros programas de historia abiertos por las universidades y que daban el título de “licenciado en historia” (Universidad Nacional, 1964, Universidad del Valle, 1965, Universidad de Antioquia, 1975).

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

La norma no decía nada nuevo: era muy parecida a la de 1933 y otras. Y no ordenaba dejar de enseñar historia, ni fue interpretada así entonces. Solo años después algunos académicos consideraron que el decreto “adoptó el sistema de ‘Áreas de Formación’ y borró de los programas escolares las 74 horas de clase de Historia Patria a que tenían derecho

nuestros estudiantes”;<sup>20</sup> sin embargo, nada indica que hubiera llevado a la desaparición de la enseñanza de historia o a una reducción fuerte de las horas de enseñanza. Por supuesto, eran años de innovación: en el ministerio dominaban nuevas teorías pedagógicas, como el constructivismo, que vestían de nuevas ropas los criterios de siempre, repetidos por los funcionarios colombianos desde finales del siglo XIX: la idea de que la enseñanza debía estar basada en la búsqueda del conocimiento por los estudiantes y estar orientada a la comprensión, a aprender de la experiencia, a aprender a aprender, a lo que se añadió, desde 1914, la idea de la “escuela activa”.

Sin embargo, el nuevo plan de estudios produjo un impacto indirecto. Las editoriales comenzaron a actualizar los manuales usados en los colegios públicos principales y en los colegios privados de calidad. En 1977 Margarita Peña y Carlos Alberto Mora habían sacado, en Norma, un manual de *Historia de Colombia* que incorporaba muchos de los nuevos conocimientos, evitando al máximo todo sesgo político: era una historia menos heroica que la de los textos usuales, con más atención a procesos como las colonizaciones o la industrialización o a elementos como la cultura. Se publicó varias veces, y en su actualización de 1983 cambió el nombre. Era ya *Historia de Colombia: Introducción a la historia social y económica*. El enfoque social, adoptado antes del decreto del gobierno, se hacía explícito con ilustraciones que incluían imágenes de Quintín Lame, de

---

20 Antonio Cacia Prada atribuyó en 2006 esta decisión a la influencia de dos consultores, uno ruso, Michael Sivenko, y otro polaco, N. Estachusky, contratados por el Ministerio y que vinieron en 1976. (Cacia Prada, “El Bicentenario de la Independencia y la enseñanza de la historia nacional” BHA.), 830. Esta opinión negativa de la norma la compartieron historiadores de otras orientaciones, como por ejemplo Marco Palacios: según *Semana*, consideró que era una “decisión patética y garrafal” acceso el 22 de marzo de 2018, <https://www.semana.com/nacion/articulo/la-crisis-historia/255378-3>. Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá afirman que por parte del MEN como programadoras estaban Mercy Abreu de Armengol, Nedgídia Fernández Lara, Rosario Jaramillo de Gamboa, Ana Victoria Navarro. Como docentes colaboradores estaban: por el Quindío, Mariela Arias; por Antioquia, Flor Alzate; por Bogotá, Hugo Prieto y por el Valle del Cauca, José Ignacio Zamudio. Dentro de los asesores, según Tarazona y Samacá, se encontraban académicos reconocidos como Gonzalo Hernández de Alba y Camilo Domínguez (UN), José Antonio Ocampo (Fedesarrollo), Marco Palacios (Banco Popular), Rodrigo Parra Sandoval (UPN), Carlos Ernesto Pinzón, Rosa Suárez de Pinzón (IA) y Dora Rothlisberger (Unianandes). Álvaro y Gabriel, “La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales”, *Revista Colombiana de Educación* n° 62 (2012)

campesinos desplazados o del paro cívico de 1977. En 1984 Rodolfo de Roux, un ex jesuita, antiguo miembro del Cinep, profesor interesado en las nuevas versiones históricas y con una visión política crítica, publicó *Nuestra Historia*<sup>21</sup>. Este libro, para el quinto grado tenía un tono más militante que el de Peña y Mora, pero mantenía una visión histórica objetiva.

Pero el libro que encendió la discusión fue el de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán, *Historia de Colombia*, publicado en 1987. Ignoro las razones que llevaron a la academia a atacarlo. Es posible que el académico Cacua Prada, que se había quejado ya de las nuevas orientaciones históricas, haya considerado importante enfrentar al Ministerio que había ordenado comprar una buena cantidad de ejemplares para los grandes colegios públicos. Germán Arciniegas, presidente de la Academia, un poco inesperadamente, apareció criticando la obra por lo mismo por lo que habían elogiado en 1942 sus trabajos: por marxista. El texto era un trabajo muy sobrio y de calidad, pero llevó a lo que Germán Colmenares llamó “la polémica de los manuales”, que enfrentó a la Academia y a la “nueva historia” en el ámbito escolar<sup>22</sup>. Su distancia de los textos escolares convencionales estaba en la atención a procesos sociales y económicos, aunque la narrativa no tenía un tono reivindicativo; sin embargo, servía sin duda para que docentes con un compromiso político más inmediato subrayaran una visión del pasado colombiano como una historia de opresión del pueblo por una clase dirigente egoísta y sometida al imperialismo.<sup>23</sup> En todo caso, hacia 1987-1990 parecía evidente que finalmente el abismo entre la historia enseñada en las escuelas y la historia del mundo universitario se estaba cerrando: los textos escolares eran

---

21 De Roux había colaborado en el estudio de Unesco sobre la enseñanza de la historia en varios países de América Latina, y había criticado la orientación de los textos existentes. En diciembre de 1985 publicó una crítica de la “historia que se enseña a los niños”, en *Educación y Cultura*, la revista de Fecode.

22 Sobre esta polémica, ver Jorge Orlando Melo, “Arciniegas vs. Kalmanovitz: una polémica mal planteada”. Artículo publicado en las *Lecturas Dominicales* de *El Tiempo*, Bogotá, 1989 y Germán Colmenares, “La batalla de los manuales” en *Latinoamérica: enseñanza de la historia: libros de texto y conciencia histórica*, M. Rickenberg. (Buenos Aires: Alianza Editorial y Flacso, 1991). Este texto había sido publicado en la revista *Universidad Nacional* en junio de 1989. Yo publiqué también, en este ambiente de interés por textos más o menos innovadores, Raíces, para quinto grado, con Gonzalo Díaz Rivero. Bogotá. Libros y Libres, 1989.

23 Jorge Orlando Melo, “Arciniegas vs. Kalmanovitz: una polémica mal planteada”. “Lecturas Dominicales” de *El Tiempo*, Bogotá, 1989.

finalmente de buena calidad y los programas permitían a los docentes resolver sus inquietudes con creatividad. Además, el ministerio daba un respaldo, así fuera a veces silencioso, a las tendencias innovadoras y a la enseñanza de una Historia de Colombia más de acuerdo con lo que los historiadores pensaban.

Después de la Constitución de 1991, las tendencias avanzadas siguieron predominando en el Ministerio de Educación. Los planes de reforma para incorporar la lógica del constructivismo continuaron y fueron recogidos en la Ley de Educación de 1994, expedida bajo el ministerio de Maruja Pachón de Villamizar, que señaló como uno de los objetivos principales de la educación “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”<sup>24</sup>. De modo que los planes de estudio seguían insistiendo en la enseñanza de la “historia nacional” y en las ciencias sociales, sin que a nadie se le ocurriera que tener en cuenta los criterios de estas equivalía a dejar de enseñar historia. Las ciencias sociales justamente, como antes, eran ante todo la historia, la geografía y en vez de cívica, que empezaba a sonar arcaico, “constitución política y democracia”.

Sin embargo, simultáneamente se estaban dando dos cambios sin una clara relación con esto: por una parte, la Ley de Educación había consagrado un criterio novedoso de autonomía de las instituciones educativas, que ahora tenían una gran libertad para definir su Proyecto Educativo (PEI) y podían modificar los horarios y contenidos de los programas. La exigencia de un mínimo de horas de historia o geografía desapareció y en la realidad muchos colegios redujeron poco a poco, en los años siguientes, las horas dedicadas a las ciencias sociales.

En segundo lugar, el manejo de los textos escolares varió. En los colegios privados, se siguieron pidiendo manuales de “sociales”, que empezaron, desde 1994, a presentarse como de “ciencias sociales integradas”. Pero el Ministerio de Educación abandonó la política de “comprar” textos para los estudiantes, con excepción de secretarías de educación con muchos recursos como la de Bogotá: parte de la renuencia del ministerio

---

24 Congreso de Colombia. Ley 115 de 1994, *Ley General de Educación*, artículo 22. Objetivos Específicos de la Educación Básica en el Ciclo de Secundaria.



a comprarlos, fuera del temor a las eventuales polémicas, estaba en la idea de que, en desarrollo de la distribución de funciones derivada de la Constitución de 1991, la responsabilidad de este gasto debía quedar en las entidades descentralizadas.

Al dejarse de usar el texto escolar, algo que se justificó además como una medida avanzada pedagógicamente, pues evitaba una enseñanza rutinaria en la que los estudiantes se pegaban a una versión que aprendían y dejaban de hacer esfuerzos de comparación entre diferentes narrativas, especialmente en los colegios de ciudades menores, donde los profesores tenían menos formación y menos recursos y las bibliotecas escolares eran más pobres, la enseñanza se desorganizó: el programa planteaba una concepción avanzada pero compleja y exigente, y no se daba a los docentes ningún apoyo sólido para desarrollarlo. No sabemos qué pasó realmente, pero la impresión borrosa es que las clases volvieron al “dictado”, ahora con contenidos un poco más “politizados”, o en algunas partes se transformaron para buscar metodologías más activas, pero que desbordaban un poco los recursos disponibles: profesores que intentaban desarrollar programas de historias de barrio o historias locales, o que estimulaban a los estudiantes para entrevistar a los ancianos, o que buscaban usar la clase de “ciencias sociales” para discutir los problemas de la sociedad colombiana.

En los colegios privados menos exigentes parece que se redujo bastante el tiempo dedicado a ciencias sociales, por la influencia de un nuevo factor: la importancia de las pruebas del ICFES al final de la secundaria, que pusieron a competir a los colegios para aparecer en buenas posiciones en el *ranking* de instituciones educativas: en 1994 comenzó a presentarse el ordenamiento de resultados del “examen de Estado”. Para mejorar la posición de un colegio una estrategia razonable era aumentar las horas de matemáticas, ciencias o inglés, en vez de concentrarse en materias inciertas como las sociales o las humanidades.

Un buen ejemplo de los textos vigentes en los noventa puede ser *Hombres, Espacio y Tiempo*, “ciencias sociales integradas”, escrito por tres historiadores prestigiosos que trabajaban en la Universidad Nacional: Catalina Reyes, Oscar Almario y Luis Javier Ortiz, y que fue publicado por Susaeta en 1992 y que se publicaba aún en 2002. Su intención expresa era lograr “el estudio del pasado para actuar sobre el presente” y

cerrar “la brecha que separa el saber que se produce en la universidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación escolar”. (p. 3). El texto realizaba una integración clara de historia y geografía, e incluía el tratamiento de elementos de sociología, economía, antropología y psicología. Como se ve, todavía hacia el 2002 la “integración” no llevaba a la supresión de la historia.

Finalmente, los nuevos programas eran, a diferencia de los anteriores, muy generales: aunque se señalaban las líneas fundamentales para cada nivel, no se daba una estructura detallada de contenidos. Para orientar a los docentes se adoptó un documento de “lineamientos curriculares”, aprobado en 2002 en el ministerio de Francisco José Lloreda. A este documento se añadió en 2004 en el ministerio de Cecilia María Vélez la definición de los “estándares curriculares”.

Estos documentos, conceptualmente, son bastante razonables, pero no responden a las necesidades prácticas de los docentes, pues no estaban acompañados de manuales y guías más detallados. Además, no tienen, en el caso de las ciencias sociales, una relación muy estrecha: parecen elaborados por equipos diferentes con preocupaciones distintas. El documento de “lineamientos curriculares” se mantiene en el nivel pedagógico general e hizo una apuesta innovadora, interesante pero difícil, de sugerir a los profesores organizar su enseñanza a partir de la definición de “ejes problemáticos”. mientras que el documento de “estándares” adoptó un formato apoyado en la retórica entonces vigente de las “competencias” o “logros” que deben obtener los estudiantes. Así, en vez de decir que el profesor debe explicar en tal nivel la independencia, el documento de lineamientos plantea el problema de la “constitución de nación”, mientras que el de estándares dice que, en el sexto grado, el estudiante “podrá definir conceptualmente las diferencias entre nación, patria y república”. Si uno piensa en un profesor de un pequeño centro urbano, acosado, con poco tiempo para buscar documentos y materiales complejos y dispersos, puede ver que esto realmente no le ayuda mucho a organizar su trabajo.

Esto llevó, me parece, a que a partir de mediados de los noventa o un poco después, en la mayoría de los colegios se reemplazara la enseñanza ordenada de historia (así como de los componentes ligados a la convivencia y los valores ciudadanos, que entonces se enseñaban como

“cívica”<sup>25</sup>), que había tenido un momento de eficacia y calidad entre 1985 y 1998, por una enseñanza reducida y cada vez menos clara, sin textos o con menos textos disponibles. En efecto, la incertidumbre se apoderó de los editores, que perdieron buena parte de su mercado por la decisión oficial de reducir las compras para los colegios, que fue confirmada por el ministerio a comienzos del siglo XXI.

Si alguien quisiera describir lo que estaba ocurriendo hacia 2010, señalaría la existencia de unos colegios privados, muy pocos, en los que se seguían usando los textos de “ciencias sociales integradas”, con un tratamiento detallado y razonable de la historia nacional; una mayoría de colegios privados que había reducido las horas de ciencias sociales al mínimo, muchos de los cuales trabajan mediante proyectos especiales, sin texto, y un sector público en el que dominaba el sistema de los “ejes problemáticos”, pero sin ningún respaldo serio de materiales docentes.

El ambiente público, en la primera década del siglo, estuvo marcado por las quejas del abandono de la enseñanza de la historia, sobre todo desde el punto de vista de la nostalgia por la enseñanza tradicional de la historia heroica y la memoria de eventos y personajes, a la que se fueron sumando algunos historiadores profesionales, inquietos por la ausencia de un curso propiamente de historia. A esto se sumó, sobre todo desde 2006, el ambiente de celebración del bicentenario de la independencia, que llevó a programas relativamente bien organizados por parte de la presidencia de la República y del Ministerio de Educación: su misma calidad hizo probablemente que se advirtiera menos la crisis real que se estaba dando en la enseñanza. En desarrollo de estos programas, el gobierno creó el portal *Historia Hoy*, que puso en internet miles de textos y documentos históricos (estos últimos seleccionados por la Universidad Industrial de Santander), impulsó la formulación de preguntas históricas a los estudiantes, que fueron respondidas por docentes y recogidas en internet, etc.

---

25 Esto se había desorganizado algo por la tendencia a crear “cátedras” específicas, que quitaban tiempo para la enseñanza más ordenada de la historia, la geografía y la cívica. En 1952 se introdujo la cátedra bolivariana, como consecuencia de la declaración de que Colombia era una “república bolivariana” adoptada por el gobierno de Laureano Gómez. En 1992 se ordenó enseñar una cátedra constitucional y otras cátedras sobre estudios afrocolombianos que continuaron desorganizando la enseñanza: mientras se ordenaba integrar, las instrucciones concretas desintegraban.

Finalmente, algunos sectores universitarios, unidos a la Academia Colombiana de Historia, que había incorporado a muchos historiadores universitarios en los años recientes, lograron impulsar la aprobación de una ley en 2017 que ordenó incluir en los programas “La educación en Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales”. La solución es bastante deficiente: a primera vista se centra en repetir la orden del decreto de 1984 y la ley de educación de 1994 a las que se atribuye la desaparición de la historia.<sup>26</sup>

Sin embargo, es un camino práctico que puede tener resultados. Sin una norma legal, así sea tan hueca, no podía contarse en que el ministerio hiciera un esfuerzo a fondo en este campo, cuando lo acosan problemas más urgentes y dramáticos: la norma establece algunas instancias y procedimientos para desarrollar una respuesta más concreta al problema, con el apoyo de la universidad y la Academia de Historia, que esta vez, probablemente, comparten los criterios básicos, pues la visión universitaria es ya la de la Academia. Por otra parte, es evidente que el problema no está en la norma general, sino en la calidad y abundancia de los materiales que se preparen.

En mi opinión, lo urgente es: a) establecer una programación indicativa detallada para la enseñanza de las ciencias sociales en todo el sistema escolar, un programa con un número preciso de horas semanales, con una trama curricular precisa, año por año y área por área. La diferencia con los programas del siglo XX es que cada colegio tiene, según las normas vigentes desde 1994, bastante libertad para acogerla o modificarla, y eso es conveniente. Esta programación debe ser apenas una sugerencia, para quien no esté convencido de que puede hacer algo mejor. En mi opinión, debe basarse en la idea de tomar la historia como esqueleto o guía del área e incluir los temas de otras ciencias sociales a propósito de eventos históricos. Para dar unos ejemplos elementales, uno puede presentar la apertura económica de 1851, cuando el país se abrió a la importación de textiles, y discutir los argumentos económicos del librecambismo y el proteccionismo y los efectos e implicaciones de la globalización en la

---

26 Repite también la definición del objetivo básico de las ciencias sociales, con leves cambios: “El estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales de nuestro país en el contexto continental y mundial”.

economía actual. O uno puede hablar de la asignación de los resguardos en el siglo XVI y discutir los problemas del latifundio ganadero y el minifundio, de los campesinos y terratenientes. O al hacer la historia de la conquista, mostrar con algún detalle los rasgos fundamentales de las comunidades indígenas, haciendo que los estudiantes hagan informes sobre las comunidades indígenas actuales, sus culturas y sus derechos.

En segundo lugar, es preciso que esta programación esté respaldada por un conjunto de materiales y herramientas de apoyo lo más amplio posible. Es preciso que un programa como *Historia Hoy* reviva y se amplíe para completarlo. Ahora los colegios tienen, casi todos, computadores y acceso a la red, de modo que es posible, con costos muy bajos, crear materiales accesibles en todas partes: narraciones históricas atractivas ligadas a la historia local, regional y municipal; cronologías, mapas históricos, esquemas, bibliografías, cuadros de información estadística y líneas de tiempo detalladas; documentos históricos; ensayos de síntesis (sin pesadas discusiones metodológicas) sobre diferentes problemas históricos y sociales; sin embargo, es esencial no caer en la tentación más fuerte, que será la de presentar estos materiales en un diseño editorial muy elaborado, complejo e intocable, elaborado por expertos definitivos, que impida su manipulación y mejoramiento permanentes: hay que tener es miles de documentos, decenas de proyectos paralelos elaborados por diferentes grupos de autores, para que el profesor, con base en las guías del caso, seleccione unos centenares, y para que los estudiantes armen líneas de tiempo sobre su región o sobre un problema concreto. Y hay que pensar que este programa debe ser un proyecto permanente, que continúa vivo y se sigue ajustando en el futuro. Si se adopta una forma definida y precisa de enseñar la historia, y este esfuerzo requiere uno o dos años, dentro de cinco todos estarán convencidos de que hay que volver a comenzar, cuando probablemente lo mejor será ir viendo poco a poco qué funciona, qué proyectos locales están andando bien, qué materiales elaborados por uno u otro colegio o universidad son más atractivos y eficaces, qué estrategias vale la pena copiar, quizás premiar, y seguir desarrollando. Además, es esencial evitar caer en la tentación de volver a la historia heroica, a intentar usar la historia para crear en los estudiantes formas de reverencia hacia héroes y personajes y para darles guías acerca de los valores que deben adoptar para su conducta presente: la historia debe apenas, si mucho, enseñar a pensar, a razonar, por la experiencia de

una ciencia que no es exacta y se basa en la evaluación de los testimonios y la argumentación.<sup>27</sup> El pasado no puede ser una lápida pesada y rígida, sino que debe estar abierto al cambio y la transformación permanente. La historia, más que para que hagamos depender el presente y el futuro del pasado, debe servir para evitar que el pasado se imponga sobre la vida actual, para evitar que las diversas narraciones históricas, los “mitos fundadores” y los relatos que buscan definir una presunta identidad nacional sean una mano muerta que nos sigue apretando.<sup>28</sup>

## Bibliografía

Abello, Arturo. *Don Dinero en la Independencia*. Bogotá, 1966.

Acevedo Tarazona, Álvaro y Samacá, Gabriel “La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales”. *Revista Colombiana de Educación* 62, Bogotá (2012): 221-244.

Aguirre Liévano, Indalecio, *Rafael Núñez*, Bogotá: Editorial Cromos, 1946.

Aguirre Liévano, Indalecio, *Bolívar*, Bogotá: El Liberal, 1950.

Colmenares, Germán. “La batalla de los manuales”. En: *Latinoamérica: enseñanza de la historia: libros de texto y conciencia histórica*, M. Rickenberg, Buenos Aires, 1991.

De Caldas, Francisco José, Lozano, Jorge Tadeo. “Luis Martínez Delgado, *El Periodismo en la Independencia 1810-1811*.”

De Roux, Rodolfo. “Historia que se enseña a los niños”, *Educación y Cultura*, Revista de FECODE, (1985).

De Sotomayor, Juan Fernández. *Catecismo o Instrucción Popular*. Cartagena: 1814.

---

27 Ver J. O. Melo, “Para qué sirve saber historia”, *Revista Bienestar*, Bogotá, (2018), acceso el 12 de mayo de 2018, <https://bienestarcolsanitas.com/articulo/saber-historia>.

28 “La historia: las incertidumbres de una disciplina consolidada”. Carlos B. Gutiérrez, ed., *La investigación en Colombia*, Bogotá, (1991) acceso el 26 de mayo de 2018, <http://www.jorgeorlandomelo.com/historiografia4.htm>.

De Vargas, Pedro Fermín. “Notas” y “Camilo Torres, El llamado memorial de Agravios”, *Pensamientos políticos, Siglo XVII-Siglo XVIII*, Bogotá, Procultura, (1986): 155-164. [https://www.academia.edu/37248789/DOCUMENTOS\\_DE\\_HISTORIA\\_DE\\_COLOMBIA\\_IV\\_INDEPENDENCIA\\_1780-1830](https://www.academia.edu/37248789/DOCUMENTOS_DE_HISTORIA_DE_COLOMBIA_IV_INDEPENDENCIA_1780-1830)

García, Antonio, “Bolívar, general revolucionario” 1952.

Guerra, José Joaquín, *Viceversas Liberales*, Bogotá, 1923.

Gutiérrez, Carlos B. “La historia: las incertidumbres de una disciplina consolidada”, *La investigación en Colombia en las artes, las humanidades y las ciencias sociales*. Bogotá: Uniandes, 1991.

Herrera, Martha Cecilia; Pinilla, Alexis y Suaza, Luz Marina. *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales, Colombia 1900-1950*, Bogotá: UPTC, 2003.

Jaramillo Uribe, Jaime, Melo, Jorge, Orlando. “Claves para la enseñanza de la historia”. En *Revista Colombiana de Educación* 35. Plaza y Janés, 1997.

Mejía, Sergio. “La república, más allá de la vieja patria y de la nación posible. Incitación a la discusión republicana”. *Revista de Estudios Sociales* 38, (2011): 88-107.

Melo, Jorge Orlando “Para qué sirve saber historia”, *Revista Bienestar*, Bogotá, (2018). Acceso el 20 de octubre de 2018. <https://bienestarcolsanitas.com/articulo/saber-historia>

Melo, Jorge Orlando, “Historiografía colombiana: Realidades y perspectivas: La literatura histórica en la República” en *Manual de Literatura Colombiana*, Bogotá: Procultura. Planeta, 1988. Acceso el 15 de mayo de 2018 <http://www.jorgeorlandomelo.com/historiografia2.htm>

Melo, Jorge Orlando. “Arciniegas vs. Kalmanovitz: una polémica mal planteada”. *Lecturas Dominicales* de *El Tiempo*, Bogotá, 1989.

Melo, Jorge Orlando. “Bolívar en Colombia: conservador y revolucionario” Bogotá, 2016. Acceso el 20 de septiembre de 2018. <http://www.jorgeorlandomelo.com/bolivarcolombia.htm>

Melo, Jorge Orlando. “Historia-Colombia”. Diccionario político y social del mundo iberoamericano, Tomo I, (2009) Madrid, Fundación Carolina, acceso el 19 de agosto de 2018 [https://www.academia.edu/4035889/El\\_concepto\\_de\\_historia\\_a\\_fines\\_del\\_siglo\\_XVIII\\_y\\_comienzos\\_del\\_siglo\\_XIX](https://www.academia.edu/4035889/El_concepto_de_historia_a_fines_del_siglo_XVIII_y_comienzos_del_siglo_XIX).

Melo, Jorge Orlando. “La historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismo y conservatismo”, en *Entre el olvido y el recuerdo: Íconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura*, Rincón, Carlos; de Mojica, Sara y Gómez, Liliana. Bogotá: PUJ, 2010. Acceso el 20 de septiembre de 2018. <http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/henaoyarrubla.pdf>

Melo, Jorge Orlando. “Los estudios históricos en Colombia: situación actual y tendencias predominantes”. *Revista de extensión cultural. Universidad Nacional de Colombia* 9-10, (1980).

Melo, Jorge Orlando. *El texto en la escuela colombiana, unas notas breves y una modesta propuesta*, texto presentado en “Seminario sobre textos escolares”, X Feria del Libro de Bogotá: 2006. [https://www.academia.edu/14474793/El\\_texto\\_en\\_la\\_escuela\\_colombiana\\_unas\\_notas\\_breves\\_y\\_una\\_modesta\\_propuesta](https://www.academia.edu/14474793/El_texto_en_la_escuela_colombiana_unas_notas_breves_y_una_modesta_propuesta)

Nieto, Juan José. *Derechos y deberes del hombre en sociedad*. Cartagena: 1834.

Pareja, Carlos Henrique. (Simón Latino). *Vida de Bolívar para niños*. Bogotá, 1930.

Plaza, José Antonio. *Compendio de la Historia de la Nueva Granada, desde antes del descubrimiento hasta el 31 de noviembre de 1831 para el uso de los colejos nacionales i particulares de la República, i adoptado como texto de enseñanza por la Dirección Jeneral de Instrucción Pública*. Imprenta del Neogranadino, 1850.

Puentes, Milton. *Bolívar, padre de las izquierdas liberales*. Bogotá, 1943.

Quijano Otero, José María. *Compendio de Historia Patria*. 1872.



Restrepo, José Manuel. *Historia de la Revolución de la República de Colombia*. París: 1827.

Rodríguez A., Sandra. “Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla”, *Folios 32* Bogotá, 2010.

Rodríguez Acosta, Hugo. *Elementos críticos para una nueva interpretación de la historia de Colombia*. Bogotá, 1973.

Silva, Renán. *Los Ilustrados del siglo XIX*. Bogotá, 1995.

Von der Walde, Erna. “Lengua y poder, el proyecto de nación en Colombia a finales del siglo XIX”, *Estudios de Lingüística del Español* 16, Bogotá, (2002).



# LA HISTORIA EN LA ESCUELA: DINÁMICAS, RETOS Y PROCESOS

*Olga Yanet Acuña Rodríguez\**

## Introducción

La desaparición de la historia de los planes de estudio ha generado en las recientes generaciones olvidos sociales, desmemoria y un eterno presentismo, que han inhibido la formación de identidad, el reconocimiento de procesos y la configuración de memoria individual y colectiva. El texto pretende hacer una reflexión sobre la enseñanza de la historia en la educación media, tomando como excusa dos preguntas centrales: ¿por qué es importante la enseñanza de la historia hoy? Y la segunda comprende tres componentes a través de los cuales se pretende indagar por el tipo de historia que se ha enseñado, las presunciones y alcances de esos proyectos. El conocimiento histórico en los estudiantes de educación básica y media debe contribuir a desarrollar conciencia crítica, al reconocimiento y respeto por la diferencia, a que el niño y el joven indaguen en el pasado explicaciones para la comprensión del presente, asimismo que logren encontrar el tránsito hacia una sociedad más dinámica, incluyente y tolerante.

El texto está estructurado en tres partes: en la primera se hace una reflexión historiográfica tratando de explicar cómo ha sido abordada la enseñanza de la historia en Colombia, desde qué perspectivas teóricas y cuáles han sido sus alcances; en la segunda se indaga por el sentido que tiene hoy la enseñanza de la historia y la necesidad de retomar el conoci-

---

\* Doctora en Historia de América Latina, Universidad Pablo de Olavide. Docente Doctorado en Historia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

miento del pasado como excusa para entender el presente, permeado por el desarrollo de posturas críticas que logren dimensionar la información, la omisión, los olvidos, las representaciones, las relaciones de poder subyacentes y el uso de los discursos según los escenarios; la tercera parte se centra en describir tres etapas sobre la enseñanza de la historia a partir de la normatividad expedida por el Ministerio de Educación, desde donde se derivan los lineamientos generales que se trazan con relación al uso que se debe dar a la historia y a las pretensiones de que los actores sociales las asimilen. Estos tres aspectos plantean la necesidad de que se retome el conocimiento de la historia para la comprensión de la sociedad del presente.

### La enseñanza de la historia: un proceso complejo

La enseñanza de la historia ha sido abordada desde perspectivas diversas, pero una de las centrales tiene que ver con su uso público<sup>1</sup>, donde justamente los historiadores y los docentes de historia deben cumplir un papel central en el sentido de dinamizar el proceso formativo para responder a las diversas manifestaciones de la sociedad. Si bien, desde mediados del siglo XIX se planteó la enseñanza de la historia ligada al espíritu romántico y vinculada a la construcción de las naciones, a mediados del siglo XX se percibieron cambios sustanciales, teniendo en cuenta que el conocimiento de lo histórico debía responder a la explicación de otras realidades, generadas a partir de una comprensión y proyección de la historia como disciplina, particularmente a la relación de la historia con la formación del conocimiento social y la construcción de un espíritu crítico. Así, con estos conocimientos se pretendía que el alumno comprendiera racionalmente los procesos históricos, en contradicción con la pretensión romántica que buscaba encontrar elementos de identidad con una noción emotiva de las representaciones históricas<sup>2</sup>. De esta manera, se produjo una transformación entre la emoción y la cognición, que generó cambios sustanciales en términos de la comprensión de un proceso formativo, y en el uso social y político de la historia.

---

1 Josep Fontana, “¿Para qué sirve un historiador en tiempos de crisis?”, en: *¿Para qué sirve la historia en tiempos de crisis?* (Bogotá: Ediciones pensamiento crítico, 2003).

2 Mario Carretero, *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, (Buenos Aires: Páidos, 2007), 20.

La enseñanza de la historia y sus diversas tendencias motiva a comprender cuál ha sido el papel de la historia: legitimar, afianzar, negar, perseguir, omitir, silenciar; en ese sentido es importante revisar las pruebas físicas y simbólicas y comprender racionalmente cómo se han construido y orientado las historias escolares de cada estado-nación. Tal vez, uno de los ejemplos que podamos retomar es la enseñanza de la historia en los totalitarismos de izquierda o de derecha, donde esta -la enseñanza de la historia- se ha retomado como un mecanismo de agenciamiento de sus luchas y de justificación de su existencia. Pero también, en las democracias que refieren los estados, en muchas ocasiones son usadas para legitimar el régimen, para generar valores negativos o positivos, para afianzar las libertades y para formar un sujeto político. En general, los alcances de los procesos de formación la mayoría de veces están ligados a proyectos políticos y al interés de formar un individuo que responda a las lógicas del régimen, del mercado o de las dinámicas sociales y culturales que prevalecen.

En las instituciones escolares se perciben dificultades para superar la etapa del relato y acoger la llegada de otras voces, de otros actores sociales, reconociendo sus rostros y competencias. Con ello se plantea cómo la enseñanza de la historia en estas instituciones podría contribuir a reconocer diversidades: culturales, lingüísticas, económicas, étnicas, comunicativas, en general expresiones humanas; de esta manera se plantea entonces que en la enseñanza de la historia se ha retomado una lucha cultural de prevalencia de la memoria y el conocimiento de lo que se pretende que la sociedad recuerde, bajo la forma de varias traducciones y transposiciones<sup>3</sup>, que generan cierto grado de representación en un momento determinado.

La importancia que tiene el estudio de la enseñanza de la historia, es porque esta contribuye a configurar la memoria colectiva que permea la mentalidad de los actores sociales niños y jóvenes, desde las instituciones educativas donde efectivamente tanto las instituciones, el gobierno como los docentes y los estudiantes son parte activa o tal vez agentes pasivos o activos del proceso; sin embargo, han contribuido a consolidar y recrear la memoria individual y colectiva; en tal sentido, la enseñanza

---

3 Mario Carretero, *Documentos de Identidad*, 23.

de la historia es un elemento crucial en el saber y en el actuar y sobre todo en la forma de identificar y reconocer los procesos sociales. En ese orden de ideas es interesante analizar los contenidos de los currículos, los programas de textos oficiales legítimos, para contrastarlos con la experiencia de los docentes y de los estudiantes, de tal manera que sus experiencias de vida y sus diversas manifestaciones sean escuchadas.

Resalta Carretero que existen tres representaciones del pasado, situadas de modo muy diferente: la del individuo o cotidianidad, la de la escuela en representación de las instituciones y la del conocimiento que a la vez crea unos valores. Nuestro interés se centra en el registro de la historia que aparece en la escuela y en el contraste con la historia cotidiana como elemento de una memoria colectiva, que se inscribe permanentemente en la mente de los miembros de la sociedad y que articula relatos compartidos en torno a la identidad, los sistemas de valores y las creencias comunes. Por último, existe la historia académica o historiográfica, que cultivan los historiadores y los científicos sociales de acuerdo con la lógica de la disciplina en términos de un saber instituido, de las condiciones sociales o de las perspectivas institucionales<sup>4</sup>.

Con posterioridad a la segunda guerra mundial hubo reconfiguraciones territoriales, cognitivas y el replanteamiento frente a la interpretación de la sociedad, así como la emergencia de otras tendencias ideológicas que permitieron posicionamiento y formación de nociones y perspectivas críticas, por lo que la enseñanza de la historia requirió de un redimensionamiento. En este sentido, es importante analizar el papel de la historia como disciplina y su incidencia en la escuela, es decir, en la enseñanza; sin embargo, se motiva también a analizar la reconfiguración del concepto de nación y Estado, comprender el surgimiento de las identidades ante las posturas críticas que demandan una visión de lo nacional, de lo particular y, sobre todo, ante la emergencia de lo subjetivo como fundamentos del análisis que deben ser recogidos por la enseñanza de la historia en tiempos de crisis.

Es importante comprender el concepto de Escuela porque sigue siendo un lugar importante de socialización en el marco estatal. Aunque

---

4 Mario Carretero, *Documentos de Identidad*, 36.

la historia permanezca ligada a las políticas de estado, cómo lograr un cambio conceptual, pues es el escenario en que se promueven y desarrollan estructuras de conocimiento, a través de los contenidos que hacen parte de las representaciones que se pretende que el estudiante conozca y domine.

El conocimiento derivado de las reflexiones y prácticas investigativas requiere de una transformación para ser llevado al aula de clase, lo que es considerado como didactización, para ser comprendido por estudiantes de diversas edades y niveles de aprendizaje<sup>5</sup>. Es decir, implica establecer mecanismos que permitan reconocer signos y símbolos sin alterar el contenido, es decir cómo los educandos trasladan esos saberes disciplinares al lenguaje de los estudiantes para lograr su comprensión, ligado explícitamente al discurso pedagógico. Según Mario Carretero la función de la escuela además de impartir conocimientos, es fomentar la creación y la legitimación del saber, lo que puede desligar una red de interacciones entre la escuela y el mundo cultural y social<sup>6</sup>. Al respecto, retomamos el concepto de ‘transposición didáctica’, planteado por Chevallard, referido a la adaptación de conceptos y procesos que realizan los docentes para hacer más accesible el conocimiento que se produce, es decir el conocimiento disciplinar que es asimilado por los estudiantes<sup>7</sup>.

Por otra parte, es importante considerar que la investigación y la práctica didáctica han ido proponiendo diversas metodologías con el fin de que los contenidos escolares sigan una secuencia que permita al alumno una comprensión progresiva, superando así los errores conceptuales y metodológicos, de tal manera que esto permita superar la noción de la historia que se nos enseñó, pues esta incidirá en la percepción de los actores sociales y desde luego en el saber que tengan sobre la realidad. Es importante considerar las reflexiones de Marc Ferro, cuando resalta que a pesar del conocimiento de la historia y de los cambios en el sentido social que significa, persiste un modelo de la historia de cada país en que

---

5 Mario Carretero, *Documentos de Identidad*, 54.

6 Mario Carretero, *Documentos de Identidad*, 55.

7 Yves Chevallard, “la transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado”, acceso el 18 de noviembre 2014, <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Chevallard%20que%20es%20la%20transposicion%20didactica.pdf>

los grupos dominantes moldean el saber y la conciencia colectiva<sup>8</sup>, lo que motiva a pensar en la representación del pasado de esos grupos, que han vivido en medio de la guerra y del conflicto, luego las exteriorizan o las reconocen como parte de sus procesos vividos.

La enseñanza de la historia posee una dimensión cognitiva y otra de carácter cultural, a la vez que supone un desarrollo intelectual del individuo, en el marco de un sistema complejo de construcción social, con el que se pretende dar sentido al desarrollo de sus procesos. El problema de la historia en la escuela parece poner en juego aspectos metodológicos, contenidos didácticos y el privilegio que cada sociedad le da al conocimiento del pasado en función de su presente. En otros escenarios, el pasado puede estar negado, no existir, ligado a prácticas culturales; sin embargo, en otras sociedades o ciertas instancias de poder construyen un tipo de presente solo desde el prisma de su pasado, sin apelar a una comprensión histórica sobre la realidad de lo social.

Muchos de los que hicieron sus aportes en la década de los años 90 se inspiraron en los postulados de la pedagogía de Piaget para hacer sus análisis respecto al conocimiento y a la reflexión histórica, acercándose a la psicología social sobre el pensamiento simbólico y a las representaciones sociales con la influencia de Gadamer y otros, asimismo sobre la influencia de la narrativa y de otras tendencias que pretendieron ir más allá del marxismo<sup>9</sup>.

Dentro de esta noción sobre enseñanza de la historia es importante considerar también los olvidos, las omisiones y las intencionalidades. Al hablar de la participación es importante considerar aquellos actores sociales que estuvieron inmiscuidos en los conflictos, pues solo a través de su estudio podemos comprender sus luchas políticas y culturales, que deben ser acompañar las historias escolares que permitan crear narra-

---

8 Marc Ferro, *Cómo encuentra la historia a los niños en el mundo entero* (México: Fondo de Cultura Económica, 1993), acceso el 16 de noviembre de 2017 <https://historiasenconstruccion.wikispaces.com/file/view/2.+Ferro%2C+Marc.+Como+se+cuanta+la+historia+a+los+niños+del+mundo.pdf>

9 Ruth Amanda Cortés Salcedo y Jorge Vargas Amaya, “La enseñanza de las ciencias sociales: de los contextos culturales y los mundos posibles de los estudiantes”, en: *Rutas Pedagógicas en Ciencias Sociales*, (Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – IDEP, 2002), 17.



tivas y expresiones particulares que se contraponen a posturas que pretenden legitimar sujetos, hechos y procesos; asimismo memorias construidas que puedan servir de base para comprender el descubrimiento del poder hegemónico que habla a nombre del Estado. Tal vez desde esta perspectiva se pueda reconocer el papel de otros actores sociales, sus luchas, la forma como han construido sus pactos y sus disidencias, de esta manera la historia permite comprender el reacondicionamiento de las relaciones entre memoria histórica y memorias colectivas.

En este sentido, la escuela vuelve a ocupar un lugar estratégico en esta lucha simbólica, porque desempeña un papel central en la transmisión y socialización de saberes que controvierten las pretensiones hegemónicas en su normalización bajo la fórmula de sentido común, así el desafío de la historia enseñada es por eso una misión especialmente difícil: narrar, reconocer un legado cultural, promover procesos de negociación, conocer y redefinir identidades; igualmente motivar a conocer significados, recuerdos y procesos; y ver de qué manera circulan y son utilizados para el conocimiento de la sociedad<sup>10</sup>.

La puesta central está en asignar a la historia un papel relevante en el conocimiento del conflicto con el fin de que sea un medio para superar esos odios heredados que han sido sustanciales y que en ocasiones han colonizado la memoria, permaneciendo durante mucho tiempo como lo resalta Gonzalo Sánchez<sup>11</sup>, a la vez que sirvieron de encadenamiento de nuestras guerras, puesto que suscitaron venganzas y odios. En ese orden de ideas, la memoria y el recuerdo deben ser configurados para generar otro tipo de valores sociales, partiendo de un esfuerzo por hacer una historia crítica, por estudiar la contextualización que ponga los acontecimientos bélicos del pasado en relación con otros acontecimientos, de tal manera que se logre hacer una relación entre el pasado y el presente, sin perder la noción de cambio, y motivando a través de la historia posturas críticas que permitan comprender los grandes procesos de la sociedad en el tiempo.

---

10 Mario Carretero, *Documentos de Identidad*, 171.

11 Gonzalo Sánchez, *Guerras, Memoria e Historia* (Medellín: La Carreta, 2006), 18.

## ¿Por qué es importante enseñar Historia hoy?

En el texto publicado en 2003 *¿para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?*<sup>12</sup>, el Historiador Josep Fontana planteó algunas preguntas centrales sobre el qué, para qué y cómo de la enseñanza de la Historia en un país mediado por el conflicto, la corrupción y las formas no convencionales de interacción entre los actores sociales. Hoy la pregunta sigue vigente, pero las respuestas son disímiles, etéreas y difusas, pues la enseñanza de la historia se diluye entre los contenidos que se pretende que los estudiantes conozcan y entre el cómo lograr la atención de los jóvenes para responder a los estándares<sup>13</sup> e indicadores nacionales<sup>14</sup> e internacionales<sup>15</sup>. La enseñanza de la historia dejó de tener relevancia como medio para el reconocimiento de procesos sociales, para reivindicar y afianzar identidades y, sobre todo, como proyecto social y político que pueda ayudarnos a reconocer experiencias y a construir futuros posibles.

Hoy después de una elección presidencial que sin lugar a dudas revive ciertos hitos y matices que parecían superados, pero que de trasfondo lo que percibimos es la pervivencia y, tal vez, afianzamiento de los grandes problemas que acompañan a la sociedad colombiana, entre estos la inseguridad, el clientelismo y el cáncer de la sociedad colombiana: “la corrupción”. Para muchos, la preocupación sigue siendo la defensa de la democracia para superar la pretensión de gobierno ‘de y para’ unos pocos; otros se preguntan cómo superar la polarización política y la dicotomía entre los buenos y los malos, para construir proyectos conjuntos que solucionen de fondo la pobreza, la desigualdad y la violencia. Este es quizás uno de los puntos nodales que motiva a docentes de historia a preguntarse por el ¿cómo ha sido la enseñanza de la historia? ¿Qué metodologías se han implementado? ¿Cuál ha sido el papel del maestro? Y ¿de qué manera la historia contribuiría a fomentar valores sociales que

---

12 Josep Fontana, “¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?”.

13 Ministerio de Educación Nacional, *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*, acceso 10 de febrero de 2018, [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf3.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf)

14 Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales*, acceso 24 de febrero de 2018, [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf).

15 UNESCO, *Resumen informe mundial sobre las Ciencias Sociales*, acceso 15 de marzo de 2018, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001883/188395s.pdf>.

nos permitan interactuar con el otro?, a partir del reconocimiento de las diferencias, de las particularidades y de escuchar las voces de los marginados, excluidos e invisibilizados, que también han hecho parte de la construcción de un proyecto de sociedad y de país.

Como historiadores tenemos una responsabilidad social en el sentido de denunciar las mentiras y falsedades que a diario vemos en nuestra sociedad; en palabras de Josep Fontana, le corresponde al historiador denunciar los engaños y reanimar la esperanza para volver a empezar de nuevo<sup>16</sup>. Es justamente la historia y su enseñanza uno de los medios que nos permite incidir en el escenario público y fortalecer la formación de ciudadanía<sup>17</sup>; por otra parte, como docentes también tenemos la responsabilidad de motivar a comprender las razones por las cuales se desenvuelven ciertas desigualdades e inequidades en el desarrollo de los procesos sociales, precisamente el conflicto y las manifestaciones violentas son una de estas. Por eso es importante reconocer actores, prácticas, formas y mecanismos de control, que están inmersos en el territorio; a la vez comprender porqué las disputas, la polarización y la confrontación en ciertas regiones.

En este sentido, la enseñanza de la historia permite materializar esa función social que debe cumplir la disciplina respecto a la formación de una conciencia crítica en las nuevas generaciones, porque “el papel de los historiadores no es solo los que investigan sino también los que enseñan, incluso, desde el punto de vista del radio de acción social de la historia, resulta más importante (la labor de) los profesores de educación primaria y secundaria que los investigadores profesionales”<sup>18</sup>. Porque son ellos quienes están más en contacto con las realidades acaecidas y con la

---

16 Josep Fontana, ¿para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?, 60.

17 Pablo Armando Ulloa reflexiona sobre el nexo entre espacio público y ciudadanía, en que resalta que quienes *ejercen* la ciudadanía en el sentido de que abandonan su espacio de confort, su esfera privada y participan en los espacios donde tiene lugar la discusión pública, razonada y reflexiva, desde la cual pueden influir sobre la formación de las instituciones y la voluntad política. Pablo Armando González Ulloa Aguirre, “Ciudadanía ante el espacio público. La difícil y necesaria relación para fortalecer a las instituciones”, en: *Confines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, vol.11 no. 21, (Monterrey ene./may. 2015). Acceso el 10 de Julio de 2018, en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-35692015000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35692015000100005).

18 Renán Vega Cantor, ¿Para que sirve un historiador en tiempos de crisis? en *¿Para qué sirve la historia en tiempos de crisis?* (Bogotá: Ediciones pensamiento crítico, 2003), 35.

forma como los actores sociales son involucrados o victimizados. Así, los docentes que enseñan historia establecen un nexo entre el conocimiento histórico y la difusión, lo que implica, en palabras de Renán Vega, que para ser un buen profesor de historia hay que saber historia<sup>19</sup>.

Por su parte, Josep Fontana resalta que la nueva clase de historia que necesitamos debe servirnos para crear conciencia crítica acerca del pasado con el fin de que comprendamos mejor el presente; asimismo esta clase debe aportarnos elementos para combatir los mecanismos sociales que engendran desigualdad y pobreza; a la vez que nos debe motivar a denunciar los prejuicios que enfrentan a unos hombres contra otros y, sobre todo, a quienes los utilizan para beneficiarse<sup>20</sup>.

Este tipo de historia debe conducirnos a replantear la figura del héroe, de los acontecimientos significativos, de los grandes personajes que han protagonizado la historia, para reconocer la participación de los diversos actores sociales. De esta manera, se plantea un tipo de historia no lineal y que los protagonistas no sean solamente los grupos dominantes, políticos, económicos y culturales, sino también la dinámica de los pueblos y grupos subalternos o sectores populares.

Según Mario Carretero, la enseñanza de la historia debe contribuir a generar cambios conceptuales que incidan en la transformación de las estructuras de conocimiento y de los contenidos de nuestras representaciones, individuales o culturales; lo que implica promover en el niño la formación de conciencia crítica, es decir, que el estudiante comprenda racionalmente los procesos históricos y que los someta a un mecanismo de objetivación progresiva<sup>21</sup>.

### La Enseñanza de la historia en Colombia, propuesta de periodización

En Colombia se han desarrollado algunas etapas que consideramos sustanciales en la formación de valores políticos, sociales y culturales,

---

19 Renán Vega Cantor, *Historia: Conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar* (Bogotá: Ediciones Antropos, 1999), 37.

20 Josep Fontana, ¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?, 112.

21 Mario Carretero. *Documentos de Identidad*, 52.

para lo cual la historia a través del proceso de enseñanza - aprendizaje ha tenido un sentido fundamental desde las aulas de clase. Se han definido 3 etapas en el proceso de enseñanza de la historia en concordancia con el sentido y orientación que ha tenido en la formación de educación básica y media, así: formación de identidad nacional y valores cívicos; la historia como disciplina, y la tercera etapa, Historia e integración curricular con las Ciencias Sociales.

### *Formación de identidad nacional y valores cívicos*

Durante el periodo de la Regeneración se pretendió consolidar una unidad nacional a fin de construir un imaginario de nación. En esta dirección, la historia se convirtió en un instrumento del gobierno para fomentar la formación de un ciudadano patriota y religioso, pues en estos dos componentes se afianzó la educación que sería uno de los pilares centrales para la formación de un ciudadano que respondiera a esa pretensión de moralización de la sociedad.

Con la celebración del primer centenario de la independencia de Colombia en 1910, se pretendió afianzar ciertos valores cívicos, católicos y patriotas. En tal sentido se hizo un concurso público con miras a premiar una obra que recogiera la historia de Colombia que sería la base sustancial para la formación de la identidad colombiana. El único texto que se presentó fue *Historia de Colombia* de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, mismo que fue adoptado por las políticas nacionales mediante decreto 963 de 1910 como texto oficial para la enseñanza de la historia en todas las instituciones educativas del país, a través del cual se pretendió crear identidad y memoria colectiva en torno al imaginario de nación<sup>22</sup>, lo que algunos historiadores consideran como construcción de la memoria oficial<sup>23</sup>. Desde el punto de vista ideológico, estas reflexiones llevaron a examinar la relación con el pasado y ver de qué manera se encontraban elementos que permitieran integrar social y culturalmente a la nación colombiana.

---

22 Alex Villa, *El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX*, acceso el 12 de abril de 2018, <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/28735-04.pdf>

23 Sandra Patricia Rodríguez Ávila, *Construcción de la memoria oficial, en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla*, Folios Segunda época, n° 32, Segundo semestre de 2010, 23-42.

La Historia Patria se convirtió en el área de formación básica donde se recibían nociones sobre las diferentes etapas de formación de la nación: la conquista, la colonia y la independencia, resaltando la acción de los héroes y hechos significativos, con lo que se pretendía afianzar el sentimiento nacionalista en torno a los próceres. Aunque se percibieron cambios sustanciales con la creación de las Escuelas Normales Superiores, y el fomento de una educación laica durante los gobiernos liberales; finalmente el control educativo se afianzó con la expedición del Decreto 2338 de 1948 (15 de julio)<sup>24</sup>, con el fin de intensificar la enseñanza de la historia patria, con lo que se pretendió controlar las manifestaciones, movilizaciones y en general mantener un control de la población. Por otra parte, se hizo alusión a los recientes hechos de orden público que se habían presentado en la República, por ende, la historia debía cumplir una función moralizadora en el sentido de generar valores éticos, cívicos y patrios.

El texto de Henao y Arrubla se mantuvo por varias décadas, prácticamente hasta los años setenta con posterioridad a la consolidación de la historia como formación profesionalizante (Universidad Nacional 1967) y a nivel de posgrado (1974- Maestría en Historia UPTC), a través de la formación de docentes en el exterior, entre ellos Javier Ocampo, Jaime Jaramillo Uribe, Germán Colmenares, Jorge Orlando Melo, Jorge Palacios, por citar solamente algunos; y de la visita de docentes como Leopoldo Zea, Pierre Vilar y otros, que llegaron con nuevas reflexiones, metodologías y enfoques sobre el oficio de historiador, incidiendo tanto en la investigación como en la enseñanza de la historia.

#### *De la Historia Patria a la historia como disciplina*

En los años sesenta fueron varios los debates que se suscitaron en torno a la historia y al conocimiento. En primer lugar, las nuevas miradas historiográficas provenientes del marxismo, de la Escuela de Annales y de los enfoques norteamericanos, plantearon nuevas lecturas a temas como la demografía, la formación del Estado, el desarrollo y crecimiento económico. Otro de los cambios se suscitó con la llamada “batalla de los

---

24 Acceso 20 de agosto de 2017, <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103421.html>

manuales de historia”<sup>25</sup>, que según Archila se libró en la gran prensa, por obras dirigidas al amplio público principalmente de textos para la educación primaria y secundaria, que no solamente contenían imágenes e ilustraciones sobre personajes y épocas, sino que contenían reflexiones críticas sobre el pasado. Al respecto, resalta Germán Colmenares que en una comunicación enviada por el presidente de la Academia Colombiana de Historia al Ministro de Educación reclamaba por la incorporación de los problemas sociales y económicos en los textos escolares, pues, la incorporación de estos saberes constituía un peligro para el saber histórico, porque al parecer algunos de estos textos habían abordado con ligereza la acción de algunos líderes y próceres<sup>26</sup>.

Tendencias tradicionales en la formación histórica vieron con preocupación dichos cambios por lo que en los años setenta en Colombia, particularmente con la reforma de 1974 se plantearon reformas sustanciales a nivel educativo, entre estas la adopción de la tecnología educativa, que a la vez constituyó un golpe fuerte en la enseñanza de la historia; así bajo la perspectiva del conductismo se planteó que los contenidos de historia y geografía eran repetitivos y carentes de significado para los estudiantes. De esta manera, se pretendió incidir en cómo enseñar y qué enseñar. Esta reflexión inspirada en la Escuela Nueva, en pedagogías activas y con una influencia significativa del conductismo, que fomentó el instruccionalismo educativo, basado en la reducción de objetivos terminales observables y el diseño de materiales y medios educativos, para la eficacia del proceso conductual del aprendizaje. De esta manera se concibió la modernización del sistema activo, a la par que se pretendió controlar el trabajo de los docentes.

En 1978 Carlos Vasco y Félix Bustos se incorporaron al MEN, así entre 1978 y 1993 realizaron los fundamentos en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, dichas reformas respondían a posturas geopolíticas y económicas que vivían todos los países determinando el rumbo y las

---

25 Mauricio Archila Neira, “El Anuario de Historia social y de la Cultura”, una joven revista que cumplió 50 años”, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, n° 1, vol. 40, 2013, 47.

26 Germán Colmenares, *Batalla de los manuales*, acceso el 22 de julio de 2018, <https://es.scribd.com/doc/235038219/German-Colmenares-La-Batalla-de-Los-Manuales>

tendencias teóricas y pedagógicas que fueron adoptadas durante este proceso.

### *Historia e integración curricular con las Ciencias Sociales*

En la década de los años 80 hubo una discusión fundamental sobre la enseñanza de la historia que implicó dos elementos sustanciales: en primer lugar la historia y su construcción, así como la pedagogía, de esta manera se plantearon diversas reflexiones tal vez ligadas al movimiento pedagógico nacional, que trajo consigo una serie de propuestas metodológicas respecto a la enseñanza; asimismo aludió a los programas curriculares de la educación básica y media, planteando preguntas sobre el tipo de historia que se debía enseñar, y el para qué de la enseñanza de la historia. Adicionalmente se hizo una revisión sobre aspectos metodológicos, por lo que confluyeron análisis de diferentes corrientes historiográficas y pedagógicas, que llevaron a examinar nuevas miradas sobre la producción historiográfica.

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

En 1984 se expidió el decreto 1002, a través del cual se estableció el plan de estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional en todos los centros de educación formal en el país. Se definió un plan de estudios, a la vez que se estableció que



la orientación del proceso educativo se realizaría mediante la formulación de objetivos por niveles, la determinación de áreas y modalidades, la organización y distribución del tiempo y el establecimiento de lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración. Adicionalmente dicho decreto determinó que en la Educación Básica y en la Media Vocacional las áreas se desarrollarían atendiendo a los principios de integración y a las orientaciones de los programas curriculares<sup>27</sup>, entre estas el área de ciencias sociales.

Después de la orden de integración de las ciencias sociales: antes historia y geografía como disciplinas, que tenían horarios y connotaciones particulares, a partir de la expedición del decreto y ante la ausencia de normatividad, de metodologías, de la ausencia en la definición de políticas sustanciales en términos de la integración de este campo del saber; los textos escolares iniciaron la integración de las ciencias sociales. De tal manera que quienes elaboraron los textos escolares, no tenían un conocimiento integral de las ciencias sociales; por el contrario, se perfilaron temáticas desarticuladas, acontecimiento en forma cronológica sin generar cambios profundos, metodológicos ni conceptuales que incidieran en el aprendizaje de los niños y jóvenes.

Esto hace parte del panorama que vive hoy la enseñanza de la historia en que se plantea una integración que no es posible debido a la diversidad de temas, problemas, limitaciones de tiempo, pero sobre todo a la naturaleza de la disciplina. Si bien la historia es una disciplina que aborda las complejidades y las particularidades, no es sencillo que un niño o joven pueda desarrollar las habilidades para comprender diversidades temporales y espaciales, el desarrollo de procesos, las construcciones narrativas y las representaciones sociales desde la complejidad de las ciencias sociales. Pues aunque se plantea la posibilidad de desarrollar las ciencias sociales desde núcleos temáticos o ejes problémicos, también es una realidad que hay que considerar los estándares y lineamientos expedidos por el MEN, que en ocasiones no se ajustan a las realidades que viven los maestros en el aula de clase, cuando deben atender a un número considerable de estudiantes, diligenciar formatos y sortear per-

---

27 Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 1002*, acceso el 19 de junio de 2018, [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103663\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf)

manentemente situaciones del contexto social y familiar que prevalecen en la cotidianidad de la escuela.

La pregunta central al respecto es ¿qué intereses motivaron a desdibujar de los planes de estudios la enseñanza de la historia? Si bien se abogó por un pensamiento crítico y dinámico, tal vez estas buenas intenciones prevalecieron en el papel, mientras las dinámicas de la escuela se ajustaron a presupuestos, a número de docentes y de horas de clase, que posiblemente inhibieron el desarrollo de un proyecto innovador. O tal vez, el rechazo a la historia heroica y acontecimental, que por años prevaleció en el discurso académico, suscitó una omisión de los saberes y de su naturaleza para el reconocimiento y análisis de procesos sociales; o porque la historia había asumido nuevos retos, otros actores y escenarios, por lo que era mejor silenciar y omitir cualquier reflexión crítica; solamente así se justifica la disminución del número de horas dedicadas a la enseñanza de las ciencias sociales, y la integración dificultaría la comprensión temporal, espacial, social, cultural y de producción de la sociedad.

La enseñanza de la historia comienza con la educación a través de la cual se proporcionan contenidos que son priorizados por el sistema, por las orientaciones curriculares y por la concepción misma de la historia; de esta manera se percibe una visión histórica codificada, fruto de los intereses que se manejan y que en ocasiones responde a un tipo de poder, que ha decidido cuál es nuestro pasado y qué pasado se debe contar, recordar, lo que desde una perspectiva lineal contribuiría a construir un tipo de futuro mediado por los intereses con el fin de formar identidad. En la perspectiva de Orwell, citado por Fontana, quien controla el presente controla el pasado y motiva a que se recuerden procesos según los intereses que se pretendan<sup>28</sup>; por otra parte, la enseñanza de la historia puede generar valores positivos, negativos o indiferentes, pues depende de qué percepciones se tengan sobre la sociedad, el Estado, el conflicto y sobre los actores sociales, pues no se trata de fomentar polarización y odios endémicos, sino de motivar la exteriorización de los recuerdos y el motivar a pensar en una sociedad que supere el conflicto a partir del reconocimiento y caracterización de los fenómenos de violencia acaecidos,

---

28 Josep Fontana, ¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?, 45.

pero reconociendo lo que ha sido el territorio en otros momentos, de tal manera que los actores sociales puedan reconocer valores individuales y colectivos que les permitan superar los odios y proyectar una sociedad hacia la tolerancia, el respeto y la inclusión; que supere la concepción del enemigo, de tal manera que se motiva a replantear la función de la memoria en el sentido de recategorizar una serie de prácticas y acontecimientos, es decir, motivar la capacidad de poner en juego toda una serie de experiencias previas para diseñar un escenario al cual puedan incorporarse los elementos nuevos que se nos presentan<sup>29</sup>.

## Conclusiones

La normatividad que integró la enseñanza de la Historia con las demás ciencias sociales, desde la década de los años ochenta, en nuestro concepto ha generado olvido social - “amnesia”, falta de reconocimiento del desarrollo de procesos sociales, dualidad temporal, falta de percepciones sobre cambios y permanencias en la sociedad y en algunas ocasiones “analfabetismo” histórico y cultural. Múltiples académicos e historiadores argumentan que Colombia es uno de los países del mundo que menos atención y estudio dedica a la Historia. Por esta razón, la resolución del MEN por la que se retoma la cátedra de Historia en la enseñanza obligatoria de la educación básica y media es muy importante porque además de motivar las reflexiones sobre el conflicto y el posconflicto, es una invitación a generar, desde el aula, conciencia histórica en los estudiantes a nivel nacional, más aún frente a los momentos que vive el país, donde se exige la construcción de una memoria colectiva del conflicto y para la reconciliación; sin tener conocimiento del qué y el porqué de ciertos hechos de violencia; de formas particulares de organización social y cultural.

Por otra parte, con relación al ejercicio y quehacer del docente, se ha planteado fortalecer las actividades de investigación e interacción con el medio, por lo que es importante centrar actividades en torno a la vinculación de la historia de vida, la historia oral y la historia local a los planes de estudio, de tal manera que estas actividades como estrategias pedagógicas promuevan la participación activa de los estudiantes en la

---

29 Josep Fontana, 47.

construcción del conocimiento histórico del entorno. Así, se toma en consideración la participación sistemática del alumno en la realización de trabajos que desarrollan su autonomía, y que los hagan partícipes y artífices en el proceso de aprendizaje, planteen intereses y se acuda a los conocimientos previos buscando dar una significación al aprendizaje de los estudiantes. De esta manera se plantea que la enseñanza de la historia tenga un acercamiento con las metodologías del aprendizaje significativo.

Hoy, la enseñanza de la Historia debería, posibilitar el respeto por la diversidad, por la diferencia, el autoreconocimiento y la autoconfianza en sus propios valores, en la lucha contra las distintas formas de discriminación, igualmente debería contribuir a fomentar el aprecio por los recursos naturales y otros valores hacia la tolerancia y la conciliación<sup>30</sup>.

### Bibliografía

Archila Neira, Mauricio. “El Anuario de Historia social y de la Cultura”, *una joven revista que cumplió 50 años*. Universidad Nacional de Colombia no. 1, vol. 40, Bogotá, 2013.

Carretero, Mario. *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires: Editorial Paidós, 2007.

Chevallard, Yves. *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. Acceso el 18 de noviembre de 2018. <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Chevallard%20que%20es%20la%20transposicion%20didactica.pdf>

Colmenares, Germán. “Batalla de los manuales”, *Revista de la Universidad Nacional (1944 - 1992)*, No. 20, (1989): 77-80. Acceso el 14 de agosto de 2018. <https://es.scribd.com/doc/235038219/German-Colmenares-La-Batalla-de-Los-Manuales>

Cortés Salcedo, Ruth Amanda, Amaya, Jorge Vargas. “La enseñanza de las ciencias sociales: de los contextos culturales y los mundos posibles

---

30 Renán Vega Cantor, historia: conocimiento y enseñanza, 127.

de los estudiantes”. En: *Rutas Pedagógicas en Ciencias Sociales*, Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – IDEP, 2002.

Decreto Número 2388 de 1948, “Por el cual se intensifica la enseñanza de la Historia Patria y se dictan otras disposiciones. Bogotá, 1948. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103421.html>

Ferro, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. Acceso el 16 de noviembre de 2017. <https://historiasenconstruccion.wikispaces.com/file/view/2.+Ferro%b2C+Marc.+Como+se+cuenta+la+historia+a+los+niños+del+mundo.pdf>

Fontana, Josep. *¿Para qué sirve un historiador en tiempos de crisis?*, Bogotá: Ediciones pensamiento crítico, 2003.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1002, 1984. Acceso el 28 de julio de 2018. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103663\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Acceso el 10 de febrero de 2018. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf)

Ministerio de educación Nacional. Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales. Acceso el 24 de febrero de 2018. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf).

Rodríguez Ávila, Sandra Patricia. “Construcción de la memoria oficial, en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla”. *Folios Segunda época* no. 32, (2010).

Sánchez, Gonzalo. *Guerras, Memoria e Historia*, Medellín: La Carreta, 2006.

Ulloa Aguirre, Pablo Armando. “Ciudadanía ante el espacio público. La difícil y necesaria relación para fortalecer a las instituciones”, *Confines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, vol. 11 no. 21, (2015). Acceso el 10 de julio de 2018. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-35692015000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35692015000100005)

UNESCO. *Resumen informe mundial sobre las Ciencias Sociales*, Acceso el 15 de marzo de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001883/188395s.pdf>

Vega Cantor, Renán “Introducción: ¿Para qué sirve un historiador en tiempos de crisis? En *¿Para qué sirve la historia en tiempos de crisis?*, Bogotá: Ediciones pensamiento crítico, 2003.

Vega Cantor, Renán. *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Ediciones Antropos, 1999.

Villa, Alex. “El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX”, Bogotá, 2003. Acceso el 18 de julio de 2018. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/28735-04.pdf>

## ¿POR QUÉ SE DEJÓ DE ENSEÑAR HISTORIA? Y ¿QUÉ DEBERÍA ENSEÑARSE A PARTIR DEL HIPOTÉTICO RETORNO DE LA HISTORIA AL SISTEMA DE LA ENSEÑANZA?

*Medófilo Medina\**

Tres subtítulos, tres preguntas recogen mi intervención. Comienzo por el código que identifica este seminario taller:

1. *La historia vuelve a la escuela.*
2. ¿Por qué se dejó de enseñar Historia?
3. ¿Qué debería enseñarse a partir del hipotético retorno de la historia al sistema de la enseñanza?

*La historia vuelve a la escuela*, es una afirmación que puede ser sometida a verificación. Me pregunto: ¿hay elementos que nos digan si efectivamente la Historia ha vuelto al currículum escolar o es la expresión de una aspiración de los historiadores y las historiadoras? Pareciera que la afirmación sobre el retorno de la Historia apuntara a un hecho incontrovertible, pero no es así. La ley 1874 de 2017, sancionada por el gobierno nacional el 27 de diciembre es lo que se toma como hito para la afirmación, pero bien se sabe que el proyecto de ley tenía un elemento que es crucial y que no fue incorporado a la ley: el proyecto establecía la vuelta de la asignatura de la historia, o de la historia como asignatura. Eso fue descartado en la ley.

---

\* Doctor en Historia Moderna y Contemporánea Universidad M V Lomonozov. Historiador, Universidad Nacional de Colombia.

La ministra de educación Yaneth Tovar y Julián de Zubiría como consultor, saludaron ese hecho de que la ley hubiera dejado en principio las cosas como estaban, salvo algunos enunciados retóricos. Con alegría de burócrata declaró el 17 de enero de 2018 una funcionaria del ministerio: “no va a volver la cátedra de la historia, sino que se fortalecerá su enseñanza”. En línea distinta a los funcionarios y al consultor, se pronunciaron estos últimos historiadores como Adolfo Atehortúa, Jorge Orlando Melo, Antonio Caballero, un historiador seguramente *sui generis*, justamente acaban de salir dos libros muy importantes con asunciones de la historia de maneras distintas: el de Jorge Orlando Melo, *Historia mínima de Colombia* y el de Antonio Caballero, *Colombia y sus oligarquías 1948-2017*.

Extrañé en esa controversia, que era muy necesaria, la posición de la Asociación Colombiana de Historiadores (ACH), entonces, creo que para la disciplina la discusión mantiene su vigencia. El reclamo por el puesto de la historia en la enseñanza nos remite al otro punto: ¿Por qué se dejó de enseñar la Historia? Creo que debemos abordar esta pregunta históricamente. Recuérdese que entre 1894 y 1994 cuando se publica la Ley General de Educación, en ese transcurso la historia desapareció del currículum como disciplina. Al respecto salta al punto una paradoja: en la investigación, en las publicaciones, en el número de personas dedicadas a la Historia desde comienzos de los años 80 se hizo evidente que la historia como disciplina había dado pasos gigantes. Es entonces cuando se retira la Historia entendida como disciplina del sistema de enseñanza.

Si uno recuerda rápidamente, sin esforzar mucho la memoria, se establece que con la publicación en 1942 del libro de Nieto Arteta, *Economía y Cultura en la Historia de Colombia*<sup>1</sup> se da comienzo a la divulgación de textos influenciados por una concepción moderna de la Historia. Al año siguiente, Juan Friede publicaría el primero de sus libros: *Los Indios del Alto Magdalena (vida, lucha y exterminio) 1609-1931*.<sup>2</sup> Le siguió otro libro de notable impacto publicado en 1949: Guillermo Hernández Rodríguez: *De los chibchas a la colonia y la República. Del clan a la encomienda y al latifundio en*

---

1 Luis Eduardo Nieto Arteta, *Economía y Cultura en la Historia de Colombia* (Bogotá: Ed. Tercer Mundo, 1962).

2 Juan Friede, *Los indios del Alto Magdalena (vida, lucha y exterminio) 1609-1931*, (Bogotá: Ediciones de Divulgación Indigenista, 1943).



Colombia, Nieto Arteta había incorporado el marxismo de manera un tanto ecléctica, Hernández Rodríguez lo hace de manera más sistemática incorporando particularmente la visión de Engels en el libro: *El origen de la familia de la propiedad privada y del Estado*. Luis Ospina Vásquez desde una perspectiva positivista publica en 1955 *Industria y protección en Colombia*<sup>3</sup>, y en 1960 se produce un fenómeno muy particular con la publicación de *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia* de Liévano Aguirre<sup>4</sup>, fenómeno tanto por el contenido de lo que se publicaba como por el público al que se dirigía, un público integrado por capas medias ilustradas y por estudiantes que acogieron como suyo el modelo interpretativo de Liévano Aguirre.

Con los *Grandes Conflictos*, la historia dio el paso de superación de públicos tradicionales cerrados o cautivos y se lanzó al encuentro de amplios auditorios de la enseñanza y la divulgación de la historia de la manera como lo había hecho la Academia de Historia de comienzos de siglo, y es un cambio de modelo, no porque la Academia hubiera desaparecido, sino porque resultaba contrastado su público con otro más amplio.

La historia institucional “patriótica”, se desempeñó con gusto en la historia-celebración que acompaña, preside y en general nutre los actos de celebración que se concentran entre julio y agosto de todos los años para los cuales la Academia creó tempranamente una junta de festejos. Esa labor en principio es positiva, aunque se esté a distancia del “patriotismo” acartonado de los académicos. En tal caso, lo correcto es el trabajo para generar modelos alternativos de celebración.

No es objetivo de la presente comunicación intentar un balance historiográfico. Se han mencionado investigaciones tempranas modernas para recabar en el hecho sencillo del rico y acelerado recorrido de la investigación histórica que hace menos explicable el abandono de la disciplina en la enseñanza básica.

---

3 Luis Ospina Vásquez, *Industria y protección en Colombia 1810-1930* (Medellín: E.S.F,1955).

4 Indalecio Liévano Aguirre, *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia* (Bogotá: Ed. Tercer Mundo, 1966).

Ese camino de una historia con orientaciones metodológicas modernas continuó, se ensanchó y profundizó en una nueva etapa con una tendencia que se consolidó a partir de 1960 y que se manifestó también en los pasos irreversibles que dio la disciplina en su organización, en la creación de su base profesional. Se trata de la fundación del primer pregrado de historia en la Universidad Nacional en Bogotá y de la publicación del primer *journal* profesional: el *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. En este sentido, se seguía en Colombia de manera muy fiel el recorrido trazado por los historiadores en Alemania en el siglo XIX, país en el cual se consolidó por primera vez la historia como disciplina y se fundó en 1859 un órgano disciplinar: *Historische Zeitschrift*<sup>5</sup>

En Colombia “La nueva historia” fue el nombre que se les dio a los profesionales que salieron de las aulas universitarias. En la coyuntura jugó un papel de primer orden el historiador Jaime Jaramillo Uribe, que llevó la iniciativa intelectual y organizativa hasta el punto de hacer irreversible la consolidación de la historiografía moderna en Colombia.

Repito: es por eso muy sorprendente que cuando habían madurado las condiciones para que la ciencia de la historia se irrigara en la enseñanza, es cuando se sustrae la disciplina del sistema de educación formal. Es necesario examinar que hay detrás de las decisiones que llevaron extraña “solución”

Hace falta entonces averiguar por qué y cómo se reemplazó la historia. Para eso es necesario seguir la aplicación de la Ley General de Educación de 1994 que estableció una base rígida para la intervención sobre los currículos, y determinar en qué sentido los modificó. La ley estableció bases para el diseño de los *lineamientos curriculares* que fue el código más importante en materia de contenidos. En el 2002 fueron publicados los lineamientos curriculares por parte del Ministerio de Educación para el área de las Ciencias Sociales, y deberíamos estudiar muy bien los diseños de esos lineamientos y también indagar si ellos alcanzaron sus objetivos.

---

5 Ver especialmente: “the professionalization of historical studies” apartado del capítulo III del libro de Georg Iggers and Q. Edward Wang, *A Global history of modern historiography* (Great Britain: Pearson Education Limited, 2008).

El objetivo central que se establece en los lineamientos es el de inculcar valores en los niños, en los adolescentes e inducir conductas que debían realizarse a través de una estrategia de integración de los conocimientos procedentes de distintas disciplinas. Entonces se consagró como principio orientador lo que se llamó “desasignaturizar la enseñanza de la historia”.

La asignatura Historia se sacó del currículo con argumentaciones muy diversas, se diseñaron los ejes generadores del currículo de ciencias sociales como aplicación de los lineamientos, ocho ejes generadores que vale la pena estudiar y ver de qué manera ellos recogen a la disciplina de la historia. Esos ejes generadores son las líneas centrales que se despliegan a lo largo de los once niveles, mediante preguntas problematizadoras; todo esto se lleva siempre a cabo con ayuda de una profusión de códigos técnicos. Se tiene entonces mediante una alucinación taxonómica y nominalista algunas “preguntas problematizadoras” que coexisten y se desarrollan con los “ámbitos conceptuales” a través de “conceptos fundamentales”, y hay todo un cuadro donde se relacionan esos conceptos y se abren “Las preguntas fundamentadoras”. Es necesario tener en cuenta que en las preguntas caben los lineamientos. Cada lineamiento genera diversos ámbitos conceptuales además de otros conceptos fundamentales. Estudiar eso y llegar a una primera aproximación fue el objetivo de un pequeño equipo que yo coordiné y del cual hacían parte Boris Caballero y Vera Weiler. En el ámbito de la Comunidad Andina de Naciones y de la Universidad Simón Bolívar se estudiaron por países el tema de la enseñanza de la historia y se buscó identificar los modelos a los cuales respondían las reformas. La investigación a la que me refiero fue la aproximación sobre la historia en el sistema educativo colombiano<sup>6</sup>.

Debo decir que nuestro proceso no era diferente al que se vivía en la mayor parte de los países latinoamericanos, no había una elaboración que saliera de la imaginación y de la preparación de los consultores que el Ministerio de Educación Nacional convocó, era la aplicación de unos

---

6 Comunidad Andina de Naciones. CAN, Equipo Consultoría Colombia, Investigador Medófilo Medina, Coinvestigadora Vera Weiler, Asistente Boris Caballero Escorcía, *La enseñanza de la historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones-Colombia* (Lima: Convenio Andrés Bello, Universidad Andina Simón Bolívar, Comunidad Andina Secretaría General, 2008).

modelos que se desarrollaban no se sabe a ciencia cierta en qué instancia. Para mí resultó un tanto misterioso cuál es en últimas la referencia de todo esto; ¿por qué este orden de coincidencias entre países?

Introduzco una digresión para señalar que a veces la toma inopinada de ciertas modas intelectuales explica no pocas coincidencias. Algunas veces yo celebraba el hecho de que los estudiantes de distintos países coincidieran en los temas que escogían para sus monografías, me refiero a estudiantes de pregrados de historia, en sus propuestas de investigación. Teníamos por ejemplo en Maracaibo el título “la muerte marabina en el siglo XVIII” y en Santa Marta: “la muerte en la Provincia de Santa Marta en el siglo XVIII”, como si alguien manejara todas estas cosas, en los dos casos tienen seguramente origen diverso, pero vale la pena estudiar de dónde surgen esos esfuerzos de estandarización de los planes de estudio.

En el caso de la desaparición de la asignatura de la Historia del currículum se realiza en el orden administrativo por las burocracias de los ministerios de Educación.

Por supuesto, hay aproximaciones distintas y el campo de la indagación es muy amplio. Mi curiosidad y también ciertos compromisos con agencias internacionales me llevaron a dedicar tiempo y atención al estudio de la abundante producción sobre la enseñanza de la historia de la UNESCO, incluso de la OEA - aunque con menos fuerza-, de la Comunidad Andina de Naciones, del Convenio Andrés Bello y de la OEI. Hay un volumen de investigación y de conocimiento acumulado que hasta ahora no se ha estudiado en la forma en que sería necesario hacerlo, toda esa producción generada por instituciones internacionales no advierto que hubiese llegado a los ministerios. Doy un ejemplo: todo lo que se produjo por el Convenio Andrés Bello, no me consta que hubiera despertado la atención del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Absolutamente! Las investigaciones y las discusiones se desarrollaban con intensidad y se gastaban recursos. Yo me preguntaba entonces: ¿Qué hace el convenio del cual hacía parte un grupo de historiadores asesores para la enseñanza de la historia, procedentes de nueve o diez países? Lo comentaba con los colegas historiadores del grupo: “Lo que hace el convenio en el campo de enseñanza de la Historia, ¿a quién le sirve?” Se publicaba muchísimo. Generalmente las publicaciones se distribuían muy mal.

Yo diría que la única excepción ha sido la experiencia del Ecuador y allí en virtud de que medió una instancia académica que fue la Universidad Andina Simón Bolívar. Incluso de esa experiencia con algún investigador joven yo tomé la iniciativa de hacer un manual de la enseñanza de los Derechos Humanos, Ciudadanía y Democracia en Colombia. Esa iniciativa en sus orígenes estuvo vinculada a un proyecto con la Universidad Andina. Se trata de la producción de manuales de aquello que antes se enseñaba como “instrucción cívica” y que posteriormente tomó el nombre de derechos humanos, ciudadanía, democracia, la paz, etc.

¿Cómo historizar la enseñanza de conceptos y sistemas? La idea fue la de elaborar un texto sobre esos temas y problemas. Si se estudia por ejemplo la segregación racial, se pueda analizar en las coordenadas de tiempo y de lugar. Analizar que la segregación se gestó en determinadas condiciones históricas y se adaptó a situaciones que diferían de aquellas en las cuales se habían originado pero que resultaban funcionales a intereses económicos, sociales, políticos y culturales; sin embargo, lo que en esta organización del currículo bajo los lineamientos curriculares desaparece, es la visión histórica de los temas. El libro al que me refiero se llama *Colombia, por un país humano y plural*.<sup>7</sup>

Entonces, así llego al tercer punto: ¿Qué aspectos destacar hoy y qué privilegiar en el desarrollo del debate? ¿seguir ampliando la controversia? No debemos dar por un hecho consumado el famoso decreto y para eso es necesario revisar todo lo que se ha hecho desde otra perspectiva diferenciada de la oficial. ¿Qué núcleos destacaría yo para la enseñanza de la historia? En primer lugar, la condición crítica de la producción, elaboración y divulgación del conocimiento histórico, pero la crítica no concebida en abstracto como un deber ser, hay que producir un conocimiento crítico, lo importante es saber cómo es eso, en qué medida se hace un ejercicio cognitivamente válido. En ese sentido, yo me oriento por algo que parece que tiene mucho sentido y que anotaba el historiador George Duby: “Pero también creo que el valor decisivo de la historia, su valor moral está, a fin de cuentas, en el propio método histórico. La historia da lecciones en la medida que enseña la duda metódica, el rigor,

---

7 Medófilo Medina y Óscar Murillo, *Colombia por un país humano y plural* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Organización de Estados Iberoamericanos, 2013), 159.

en que es aprendizaje de una crítica de la información”. Esto es lo que me hace pensar que la historia, (la enseñanza de la historia, su práctica, la lectura de obras históricas) es como se decía antes, “la escuela del ciudadano, que contribuye a formar ciudadanos cuyos juicios son más libres, capaces de someter las informaciones con que son bombardeados a un análisis lúcido, e incluso a actuar con conocimiento de causa, menos atrapados en las redes de una ideología. También enseña la complejidad de la realidad, a leer el presente de manera menos ingenua, a comprender por la experiencia de sociedades antiguas cómo actúan los diversos elementos de una cultura y de una formación social en relación unos con otros”.<sup>8</sup> Esto pensando en lo que sucede en el mundo, en lo que ha sucedido, dado que las guerras posteriores al esquema de la Guerra Fría se han construido y justificado sobre mentiras, las armas de destrucción masiva de Hassan Hussein no solamente permitieron la guerra sino la destrucción de un país que no se ha recobrado y se vuelven a repetir como si no hubiera pasado nada -en el caso de Siria-, y bien para el caso de nuestra realidad nacional.

De esta última parte de la cita de Duby me voy a otro elemento en que insistiría, la idea de entender el desarrollo humano como la confrontación, como el conflicto o las interdependencias entre potenciales de poder diferenciados, que da lugar a ese desarrollo en un proceso en el que aún los más débiles no están privados de elementos de poder, ese sistema de interacciones, de interdependencias, como las llama el sociólogo Norbert Elías, quien representa a uno de los sociólogos más influidos por una visión histórica. Toda su visión, tanto de las figuraciones como de la sociología del conocimiento, están constituidas sobre la historia: cómo actúa la gente, las instituciones en esas contradicciones. Es eso en lo que me parece, nos encontramos hoy dada la manera como está organizada la enseñanza de las ciencias sociales.

En virtud de la ausencia de la historia, desaparecen de las preguntas problematizadoras y de todos esos códigos la noción de proceso, cada elemento se estudia por separado y aunque se trae la historia con episodios, datos, la noción de proceso y de desarrollo no están allí presentes

---

8 Georges Duby, *Diálogos sobre la historia. Conversaciones con Guy Landreau* (Madrid: Alianza Editorial, 1968), 160.

y aunque no se oculta que hoy hay visiones que impugnan esta idea de proceso, yo creo que la historia clásica y la historia que en buena parte hoy está vigente, no puede renunciar a la noción de proceso.

El otro elemento es el de renunciar a las posiciones puramente normativas desde los objetivos que buscan los lineamientos que son los de crear valores, inducir comportamientos; pero digo yo, la historia estudia unos problemas y trabaja por construir explicaciones sobre lo ocurrido. Hoy por ejemplo en la situación que vivimos en Colombia, me doy cuenta que diversas instituciones y medios sociales quieren tener una memoria propia del conflicto interno: los militares quieren su memoria, los empresarios la suya, lo mismo los industriales, por supuesto la Iglesia y cada sector de las víctimas. El propósito de construir conocimiento pierde su razón de ser y es reemplazado por el empeño excluyente de las atribuciones de sentido. La enseñanza de valores en la escuela no puede reducirse a la recitación ritual de enunciados abstractos, no puede divorciarse del estudio atento de como se ha articulado la misma violación de los mismos. Por qué se ha caído en unos extremos o en otros. En Colombia, en particular, conviene estudiar los entramados en los cuales se ha enlazado el cultivo de valores legítimos con la práctica de los valores de muerte<sup>9</sup>. ¿Acaso es tan excepcional aquello que nos recuerda cierta literatura como la de Fernando Vallejo del sicario que humedece sus dedos en la pila del agua bendita para que pueda operar el gatillo con más destreza?

Termino ya con una anécdota. En uno de estos talleres que hacía cuando colaboraba con el convenio Andrés Bello sobre enseñanza de la Historia, programé unos talleres en la zona fronteriza entre Colombia y Venezuela con la participación de historiadoras e historiadores ecuatorianos, panameños, venezolanos y colombianos en el estudio del impacto del conflicto interno colombiano en zonas de frontera, con maestros en Cúcuta y en San Cristóbal. Fue un ejercicio muy interesante porque un grupo de maestros y maestras en esa ciudad hizo una investigación muy descarnada sobre la violencia en Cúcuta que no se conocía mucho en el país, pues se miraba más al sur, más a Antioquia y en la capital del Norte de Santander obviamente se sufría y se sabía de la violencia pero no

---

9 Karl Deutsch encuentra muy difícil la supervivencia decorosa cuando se hace posible la compatibilidad de valores legítimos con pautas de muerte. K.W. Deutsch, *Los nervios del gobierno: modelos de comunicación y control político* (México: Paidós Studio, 1985), 24.

se quería mirar a la cara el fenómeno. Los expositores presentaron una narrativa descarnada de la violencia. Pregunté a los talleristas: ¿ustedes tratan esos fenómenos a los cuáles probablemente no son ajenos los niños? Hubo un silencio denso. Alguien dijo: “eso del tema de derechos humanos no se puede discutir en la escuela”. Vienen las amenazas. Una maestra dijo “a la escuela vienen esas historias terribles del vecino muerto, el hermano”. Otro largo silencio, denso; luego un maestro con mucha decisión dijo “Nosotros no podemos discutir los casos, pero enseñamos valores”.

Se trataba de enseñanza de valores en abstracto que no se pueden relacionar con las vivencias de los niños y las víctimas. La historia tiene esa vocación de descender de la abstracción, de la reiteración ritual de los altos fines morales para poner sobre la mesa unos retos cognitivos y dar instrumentos para todo el sistema educativo y para la sociedad en general para comprender la realidad!

### Bibliografía

Deutsch, Karl. *Los nervios del gobierno: modelos de comunicación y control político*. México: Paidós Studio, 1985.

Duby, Georges. “Diálogos sobre la historia”. En: *Conversaciones con Guy Landreau*. Madrid: Alianza Editorial, 1968.

Friede, Juan. *Los indios del Alto Magdalena (vida, lucha y exterminio) 1609-1931*. Bogotá: Ediciones de Divulgación Indigenista, 1943.

Iggers, Georg, Wang, Q. Edward “The professionalization of historical studies”. En: *A Global history of modern historiography, Great Britain*, capítulo III, Pearson Education Limited: 2008, New York.

Liévano Aguirre, Indalecio. *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia*. Bogotá: Tercer Mundo, 1966.

Medina, Medófilo (Equipo Consultoría Colombia, Coinvestigadora Weiler Vera, Asistente Caballero, Escorcía, Boris). *La enseñanza de la historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones-Colombia*, Convenio Andrés Bello, Universidad Andina Simón Bolívar. Lima: Comunidad Andina Secretaría General, 2008.



Medina, Medófilo y Murillo, Óscar. “Colombia, por un país humano y plural”. *Organización de Estados Iberoamericanos*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2013.

Nieto Arteta, Luis Eduardo. *Economía y Cultura en la Historia de Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo, 1962.

Ospina Vásquez, Luis. *Industria y protección en Colombia 1810-1930*, Medellín: E.S.F, 1955.



## LA HISTORIA COMO CIENCIA SOCIAL: ¿HISTORIADORES Y MAESTROS, HABLAMOS DE LO MISMO?

*Oscar Saldarriaga Vélez\**

He sido invitado como historiador de la educación y la pedagogía. El picante del asunto es que hago parte de un grupo que se ha dedicado a utilizar la investigación histórica para comprender y defender el oficio y el saber de los maestros. En mi caso, además, he utilizado estas herramientas para diseñar didácticas de enseñanza de la historia para mí y para los maestros que he dirigido como tesis. Hago un trabajo híbrido triple entre historiador, pedagogo y maestro.

### La historia de las disciplinas escolares

Esto me ha puesto delante de una noción que tiene una trayectoria importante entre historiadores y pedagogos anglosajones, franceses, españoles y lusófonos. Se trata de la noción de disciplina escolar, la cual de inmediato hay que distinguir del homónimo con el que se designa el orden o el rigor en la escuela. Hablo de disciplina en cuanto saber organizado, institucionalizado. Desde hace tres décadas, las matemáticas, la biología, el lenguaje y también la historia que se enseña en la escuela, son analizadas no como meras asignaturas o contenidos, sino como cuerpos que tienen su propia estructura epistemológica, pedagógica e institucional. Foucault diría qué disciplina tiene el doble sentido de organización de los sujetos y de organización de los conocimientos.

---

\* Doctor en Filosofía y Letras-Historia. Profesor Pontificia Universidad Javeriana

De modo que se ha consolidado la historia de las disciplinas escolares como una especialidad dentro de la disciplina de la historia de la educación; alcanzando niveles altos de teorización alrededor del debate sobre si es pertinente hablar de saberes escolares o de disciplinas escolares, es decir, si en estos contenidos enseñados se reconoce una organización y un desarrollo académico, o si son conjuntos más o menos informales y fortuitos. Sea como fuere, la primera y gran constatación de la historia de las disciplinas (o saberes) escolares, la tesis con la que, en 1988 André Chervel apuntaló este campo de investigación, es que los conjuntos de conocimientos seleccionados y organizados para la enseñanza, son un producto intelectual dotado de una autonomía relativa, y que, para decirlo de modo esquemático, sus modos de existencia y sus lógicas de constitución, distribución y circulación, no pueden ser analizados con los mismos criterios y métodos con que se tratan las disciplinas científicas y académicas “puras” o “referentes”<sup>1</sup>.

Es todo un problema de investigación condensado alrededor del concepto de *transposición didáctica*: La Pedagogía, desde su fundación moderna en el siglo XVII, se inserta en una organización jerárquica que le asigna la función de adecuar los saberes científicos para su enseñanza, y supone una epistemología vertical donde la teoría (como verdad científica) es descendida a la práctica (escolar) con sus aplicaciones y ejemplificaciones. Ello pareciera condenar a las disciplinas escolares a ser productos menores, de segunda clase. Elementales, se les ha llamado. Y a la inversa, la didáctica se plantea como el método para reproducir en pequeño y en un espacio artificial las “gramáticas científicas”. Esta forma de institucionalización del conocimiento ha naturalizado la existencia de dos lugares de saber: el “lugar puro” de las ciencias y sus métodos de descubrimiento, y el “lugar impuro” de la escuela y sus procedimientos de vulgarización; entre el “saber sabio” y el “saber enseñado”.<sup>2</sup> Otro sinónimo de esta dicotomía es la distinción entre “saber referente” (o “ciencia mayor”) y “saber escolar” o “escolarizado”. Así las cosas, la noción de “transposición didáctica”, puede usarse, bien para tratar a las disciplinas

---

1 Chervel, André. “Histoire des disciplines scolaires, un champ de recherche”. *Histoire de l'éducation*. 38 (mai. 1988) INRP, 59-139. (Hay traducciones al español, inglés y portugués).

2 Chevallard, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (Buenos Aires, Aique editores, 1998).

escolares como un subproducto de las ciencias, o bien como instrumento de comprensión de la productividad propia del saber pedagógico. La complejidad del asunto es que estas dos alternativas coexisten, y se trata de saber cómo y qué efectos heterogéneos producen sus combinaciones<sup>3</sup>.

A pesar de este modelo prevaleciente de escuela, que llamaré la “escuela científicista”, es posible mostrar que buena parte de los saberes que circulan en la escuela son un producto escolar endógeno, -máxime en países que, como Colombia, han instituido la autonomía curricular, sobre lo que volveré enseguida-.

De hecho, el supuesto axioma de que toda disciplina escolar tiene su saber mayor o referente fue rebatido de modo contundente por el mismo Chervel, quien estudió la historia de la gramática francesa enseñada durante varios siglos, constatando que ella había sido producida en, por, y para la propia escuela, y que sería vano buscar un saber mayor y referente para ella. Algo parecido podría afirmarse sobre la Cívica y la Urbanidad. Pero en cambio, nuestro castellano ha sido gobernado por una Real Academia. Otro caso es, por supuesto, el de las disciplinas puramente científicas como la Biología, la Química, la Física o las Matemáticas, aunque debe señalarse desde ya que las Ciencias Naturales escolares no han sido una reproducción en pequeño o en condensado de las ciencias de laboratorio, y lo son cada vez menos si se reconoce la creciente complejidad de sus ciencias referentes. Chervel ha mostrado que cada disciplina escolar ha tenido su propia historicidad, pues no es la misma trayectoria la de la Filosofía escolar, por ejemplo, que la de las Ciencias Sociales. Quiero detenerme un poco en este último punto, que es central para el caso colombiano.

## 1. De la Filosofía a las Ciencias Sociales

Está ahora en prensa en la Universidad del Valle un libro sobre historia de las disciplinas escolares en Colombia. Allí varios investigadores nos ocupamos de la enseñanza de la Filosofía, de las Ciencias Sociales y

---

3 Miguel Ángel, Gómez Mendoza. “La transposición didáctica: historia de un concepto”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 1, n° 1, (julio-diciembre, 2005), 83-115.

las Matemáticas, en varios períodos. Quiero recoger dos de los resultados de esa investigación, que conciernen nuestro asunto.

El primero, concierne a las Ciencias Sociales. Alejandro Álvarez ha retomado la historia de la legendaria Escuela Normal Superior entre 1936 y 1952, proyecto intelectual liberal, sofocado poco después por un gobierno conservador. En dos palabras, Álvarez demuestra que las Ciencias Sociales nacieron en nuestro país como disciplinas escolares, para formar maestros de secundaria, y allí mismo se fueron separando de la Pedagogía y terminaron siendo las disciplinas fuertes como la sociología, la Antropología y la Historia científicas, tal como las conocemos hoy. Jaime Jaramillo Uribe fue uno de los protagonistas de ese tránsito. Hoy reconocemos ese proceso como una irreversible modernización cultural, pero poco se dice que fue también el inicio de esa subalternización de la pedagogía y del estatuto intelectual del maestro por parte de las llamadas Ciencias de la Educación. Las disciplinas escolares salieron de la Normal Superior y se alojaron modestamente en los colegios y Facultades de Educación.

El segundo resultado proviene de la historia de la Filosofía. La Filosofía, que era considerada como la reina de las ciencias universitarias a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, se fue desgajando en materias propedéuticas que terminaron siendo un curso de cuatro asignaturas que se veía en los dos últimos años del bachillerato. Este se organizó tardíamente en Colombia, a partir de 1892, pero la Filosofía, ya convertida en disciplina escolar, fue la asignatura que daba el coronamiento de la formación intelectual, científica y moral a los jóvenes colegiales destinados a ser universitarios y hombres de bien. La Historia acompañaba esta formación, como parte de las Humanidades clásicas, hasta el cuarto año de bachillerato. Recordemos que Germán Colmenares identificó ese género de historia, el del arquetípico manual de Henao y Arrubla y sus similares menos gloriosos, como el de las “historias patrias”. José Manuel Restrepo, Groot o Vergara y algunos de sus herederos en las Academias de Historia, escribieron las historias mayores, mientras las *historias patrias* fueron los manuales para las escuelas y colegios. Pues bien, este régimen del bachillerato humanístico duró en Colombia hasta la década de 1970, cuando, tras largas y frustradas batallas libradas desde 1903 por la oposición liberal contra esa formación de los jóvenes en el latín, el grie-

go y la filosofía neoescolástica, las reformas curriculares desarrollistas destronan a la reina Filosofía. Ya es cosa de Perogrullo señalar que el declive de la enseñanza humanística fue también el declive de esas historias patrias, a la par que el canon mayor de la Historia Académica fue reemplazado de modo radical por la Nueva Historia, cuyo nuevo blasón es la científicidad que le da su contacto con las Ciencias Sociales empíricas, la Economía política, la Sociología y la Antropología.

Pero lo que no aparece tan evidente, es el proceso puesto en marcha por los reformadores educativos, que consistió en el desplazamiento paulatino de la Filosofía por las Ciencias Sociales en la formación de la mente, la ética y la civilidad de los jóvenes bachilleres. Sin perder el fondo de la tradición de valores patrios, la modernización educativa pide formar ciudadanos dotados de capacidades de análisis crítico e interpretativo, de procesamiento de información empírica, de correlación de variables y la comprensión de estructuras y fenómenos sociales complejos. Esta nueva finalidad educativa es la que explica y legitima el proceso de invención curricular de esa disciplina escolar *sui generis* que, con denominaciones variadas según los movimientos ministeriales, conocemos hoy como “Ciencias Sociales integradas”, esas que son vistas con horror por los científicos sociales puros, siendo los historiadores profesionales sus más acérrimos detractores. Los documentos curriculares oficiales, tanto nacionales como regionales, denominados Lineamientos Curriculares, Estándares de Competencias o más recientemente, los Derechos Básicos de Aprendizaje, son blanco de rechazo unánime por parte de historiadores como de maestros, aunque por razones opuestas: para los primeros porque parecen una mezcolanza ininteligible que borra el rigor de las disciplinas, en especial el de la Historia; y para los segundos porque aparecen como inadaptables a las realidades cotidianas de la escuela y aburridos.

Hay que hacer acá una precisión importante sobre la singularidad del sistema educativo colombiano, que se revelará decisiva. Es sabido que la ley 115 de 1994, artículo 77, decretó la autonomía curricular de cada institución educativa en el territorio nacional, ya fuese pública o privada. Ello implica que, en principio, cada institución y sus maestros son libres para diseñar sus currículos, textos, métodos y recursos y de hecho, están obligados a hacerlo. No se puede exigir libros de texto a los estudiantes.

La autonomía curricular tiene como fin que cada comunidad educativa pueda adaptar sus escuelas a sus necesidades locales y a sus idiosincrasias. Pero, para evitar el caos y la disparidad de calidades y resultados, el MEN tiene el deber de expedir esos lineamientos curriculares de orden nacional, que no imponen contenidos concretos, pero que fijan los aprendizajes mínimos para todos, de modo que puedan también ser evaluados masivamente. Este constituiría el marco ideal para la creatividad de los profesores y directivos, creando el mejor ambiente para el florecimiento de las disciplinas escolares como síntesis entre las culturas locales y las exigencias nacionales e internacionales de aprendizaje. Esto es lo que no han entendido los universitarios puristas o los políticos fundamentalistas que piensan la obligatoriedad como una uniformización nacional de contenidos de una asignatura como la Historia, y en esto, el MEN tiene toda la razón en no negociar sus políticas con los representantes de las disciplinas mayores: estas no son adaptables ni reductibles mecánicamente a las lógicas escolares. El camino de la transposición didáctica es pedagógica y políticamente muy largo y muy complejo, y si los historiadores no aceptamos la especificidad de las Ciencias Sociales escolares, no estamos ni siquiera alineados en el punto de partida mínimo para esa negociación.

Por otra parte, los historiadores científicos también tras 50 años de Nueva y Novísima Historia, no hemos logrado una transposición didáctica amplia y creativa de los espesos volúmenes producidos por la investigación académica a materiales realmente utilizables por los maestros, ante todo. Sería absurdo que ignorase aquí las honrosas y escasas excepciones (Jaramillo Uribe, Tirado Mejía, Palacios, y recientemente, Melo y Mejía), pero a pesar de sus admirables esfuerzos de síntesis y divulgación, esos textos no son considerados como textos didácticos; mientras que, al mismo tiempo, los textos escolares de Ciencias Sociales producidos por las editoriales comerciales son patéticos y los maestros sólo los usan *in extremis*, y siempre mezclados con muchos otros tipos de materiales al alcance de su creatividad o de su precariedad: videos, wikipedia, textos literarios, los manuales de los historiadores, guías inventadas o copiadas. Ellos crean la disciplina escolar cada día en sus aulas, pero ello, -también salvo honrosas excepciones, procedentes sobre todo de las comunidades indígenas y negras, no queda registrado de modo



que pueda ser acumulado, replicado y circulado entre todos los profesores de Sociales del país o de las regiones.

En resumen, puede decirse que, tras cincuenta años de experimentación para configurar las Ciencias Sociales como disciplina escolar, no lo hemos logrado aún. Ahora bien, hablando como historiador de la educación, en este punto diría que no hay que desesperar, pues si la filosofía como disciplina escolar dominó los currículos por muchos siglos, la creación de una nueva cultura escolar alrededor de las Ciencias Sociales integradas lleva, relativamente, poco tiempo, y si historiadores y maestros acordamos las pistas correctas, lo lograremos.

Pero, ¡oh pesimismo!, existe un gran enemigo agazapado que mencioné arriba apenas de paso. Se trata de la nueva oleada de pruebas estandarizadas que globalizan, desde lo local, con las pruebas Saber, hasta lo internacional con las pruebas PISA y similares. He elogiado antes la autonomía curricular y he mencionado que el MEN busca organizarla a través de lineamientos y estándares. Pero esos estándares no eran realmente acatados hasta que se amarraron a los indicadores de calidad medidos por las pruebas masivas mencionadas. Todos los maestros saben que tienen autonomía para diseñar sus programas, pero todos sabemos que el sistema de evaluaciones termina sesgando de modo perverso el sistema: todos los currículos y las prácticas pedagógicas terminan siendo arrastradas a lograr los mejores puntajes en esas pruebas. Ese ha sido realmente el dispositivo que ha empobrecido las disciplinas escolares fuertes y clásicas, como las matemáticas, las ciencias naturales y el lenguaje, y ha impedido la constitución de las nuevas disciplinas escolares para la formación de ciudadanos con conciencia crítica de país y con memoria histórica.

Termino con una sugerencia breve, apenas para iniciar un debate sobre el tema: la tarea inmediata de los historiadores, sociólogos, antropólogos, es decir, de los científicos sociales es escribir, escribir, escribir. Ensayar libros de síntesis sobre Colombia: sobre su historia, relatándola, pero además analizándola, y sabemos que estos análisis se apoyan en los conceptos y modelos de las Ciencias Sociales. Textos de síntesis con fuentes, imágenes, links de internet, audios y videos destinados a fortalecer la formación y la información de los profesores de sociales. Esto es, construir el corpus de base para las Ciencias Sociales escolares. Todo

ello es urgente, mientras se van adelantando las más lentas discusiones, reformas, negociaciones y batallas entre MEN, sociedad civil, académicos y maestros.

### Bibliografía

Chervel, André. “Histoire des disciplines scolaires, un champ de recherche” *Histoire de l'éducation*. 38 INRP, (1988): 59-139.

Chevallard, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique editores. 1998.

Gómez Mendoza, Miguel Ángel. “La transposición didáctica: historia de un concepto”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 1, n.º. 1, (2005): 83-115.

## A PROPÓSITO DE LA LEY 1874 DE 2017: “LA HISTORIA VUELVE A LA ESCUELA”

¿Quién debe enseñar historia?

*Diana Bonnett Vélez\**

“Hay varias escrituras de la historia, tan diferentes unas de otras que costaría encontrar entre ellas una unidad estilística y narrativa”

Estas reflexiones surgieron con motivo del seminario – taller *La historia vuelve a la escuela*, que se realizó como un espacio para discutir la expedición de la Ley 1874 de 2017. Por dicha ley se restablece, en la educación básica y media, la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia. El seminario se propuso responder varias preguntas: ¿por qué se dejó de enseñar Historia? ¿Cómo enseñarla? ¿Qué Historia enseñar? Preguntas esenciales para entender los contextos de las diversas reformas educativas, y para confirmar que de nada valdría seguir aplicando viejos decretos que, en su momento, tuvieron vigencia. Estos decretos respondieron a necesidades particulares del tiempo en que se expidieron.

Antes de responder la pregunta ¿Quién debe enseñar Historia?, vale la pena situarnos, retrospectivamente, en las *concepciones* de Historia que se adoptaron para su enseñanza en las últimas décadas. Como bien lo proponen Alejandra Mina, Macías y Duque, en su artículo “Tejiendo la historia de la Historia”, hasta bien entrados los años 70 del siglo XX,

---

\* Profesora asociada Universidad de los Andes.

tanto la escritura como la enseñanza de esta asignatura se concibió en el marco del llamado modelo estructural – funcionalista, es decir, bajo la idea de que el estudio de la realidad conviene efectuarlo fragmentando lo social, lo político, lo económico y lo cultural; en los años 80 las orientaciones de Jean Piaget, provenientes de la psicología, impusieron una nueva visión para sustituir la memorización de los contenidos; y en los años 90 los objetivos educativos que marcaron la Historia fueron los de “comprender e interpretar”. Para este momento adquirieron importancia en los procesos históricos los “lugares más próximos del estudiante” como su propia experiencia, su barrio, su familia, es decir, su entorno cotidiano. En los años 2000, como resultado del Proyecto 0 de Harvard, se promovió el reconocimiento de las inteligencias múltiples, el trabajo con preguntas polémicas, la educación por metas, nuevos sistemas de evaluación y los desempeños de comprensión. Fue a partir de entonces que se incorporaron las pruebas de medición como Saber II, Saber Pro y otras pruebas con las que se miden los resultados de la educación en Colombia. Sin dejar atrás algunos de los efectos de estos modelos, nos encontramos hoy con una enseñanza que gira en torno al cumplimiento de las llamadas competencias<sup>1</sup>.

Todas estas reformas han sido gestadas en medios externos al nuestro. Allí habría que buscar el primer cambio e intentar nuestra propia reforma de enseñanza de la Historia, incluyente sí, y a la par de lo que se necesita en el actual mundo globalizado, pero que calce con las necesidades de los estudiantes de nuestras aulas y se ajuste a la variedad de ámbitos regionales.

Por su parte, en la pregunta ¿Quién debe enseñar historia? el “debe” no solo debería hacer referencia a la obligatoriedad del sujeto que enseña, sino a las condiciones, sensibilidades y experticias que lo acompañan. En cierta manera esta pregunta es provocadora y muy difícil –quizás imposible– contestarla con una única respuesta. Quien enseña historia, como cualquier profesional, se diferencia de otros en cuanto pone su acen-

---

1 Véase al respecto, Alejandra Mina et al. “Tejiendo la historia de la Historia”. *Le monde diplomatique*, Bogotá, Edición n° 174, (febrero 2018), 37. Véase también Guerrero García Clara. La enseñanza de las Ciencias sociales en Colombia: de la tecnología educativa a las inteligencias múltiples (1970-2008), en: Javier Guerrero y Luis Wiesner. ¿Para que enseñar Historia? *Ensayos para educar aprendiendo de la Historia de las Ciencias Sociales*. (Medellín: UPTC – La Carreta, 2011).

to personal y hace uso de sus propias herramientas y particularidades, que lo identifican con su profesión y con su tiempo. Estas condiciones y características forman parte de su manera de ser, de la manera de leer y entender el pasado, de sus propias representaciones del mundo y la sociedad, de la forma como se relaciona con el tiempo, con la cultura, con los individuos, con la sociedad y con las fuentes<sup>2</sup>.

La pregunta ¿Quién debe enseñar Historia? está rodeada, a su vez, de otros interrogantes más. Es preciso preguntarse: después de un interregno de casi un cuarto de siglo en el que se ha difuminado la historia en la enseñanza básica y media ¿Con qué historia nos encontramos hoy? ¿Qué historia enseñar? y ¿A quién enseñamos historia hoy? Y es que no solo ha habido cambios en la forma de concebir la historia, sino que también los ha habido, y muchos, en quienes la aprenden y la enseñan. Los próximos párrafos aventuran algunas reflexiones partiendo del principio de que no hay una sola manera de enseñar Historia, así como tampoco hay un “sujeto” prototipo que sea el paradigma de su enseñanza.

Para dar respuesta a estos interrogantes, partiré de algunas reflexiones de Krzysztof Pomian, historiador polaco exiliado en Francia en los años 60. En su artículo, “La irreductible pluralidad de la Historia”, Pomian parte de una pregunta que se emparenta con la intención de este texto: “¿Qué diferencia la historia profesional de la historia de los periodistas, escritores o aficionados?”<sup>3</sup> Hecha esta pregunta, respondía lo siguiente:

Sería fácil vestirse la toga profesoral y proclamar que solo las publicaciones de profesionales tienen derecho a ser consideradas historia, siendo el resto solo periodismo o literatura, que corresponde tratarlas con condescendencia o incluso con desprecio. Sin embargo, esto sería un acto al mismo tiempo vano y arbitrario. Vano porque en nuestras sociedades democráticas, la definición del contenido y de las fronteras de la historia no es una tarea exclusiva de los historiadores profesionales. La opinión

---

2 Las reflexiones del profesor Manuel Álvaro Dueñas acerca de “Hacia dónde va la Enseñanza de la Historia”, nos aporta elementos sobre las condiciones que se exigen a los profesores que tienen esta tarea. Manuel Álvaro Dueñas y María Rodríguez Moneo “Hacia dónde va la Enseñanza de la Historia”, *Investigación y desarrollo: revista del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano*, vol. 10, n° 1, (2002): 40 ISSN 0121-3261, ISSN-e 2011-7574

3 Krzysztof Pomian, *Sobre la historia*, (Madrid: Cátedra, 2007), 249 y 250.

pública tiene mucho que decir sobre el tema y su relación con los profesionales son las de una negociación permanente.<sup>4</sup>

Lo dicho por Krzysztof Pomian nos sirve de introducción para avanzar en la respuesta a nuestra pregunta. En primer lugar, quisiera referirme a la Historia producida por los ‘profesionales’ de la Historia; y, en segundo término, establecer sus diferencias con aquella que proviene de lo que Pomian llama la ‘opinión pública’. Posteriormente, quisiera responder a las preguntas ¿Con qué historia nos encontramos hoy y quién la debe enseñar?, para comentar lo que ha pasado en los últimos años con la disciplina histórica. Finalmente, deseo proponer algunas ideas sobre los atributos de “quién debe enseñar Historia”.

### La historia de los profesionales y la historia de la opinión pública: dos vidas paralelas

Como señala el historiador polaco, “La opinión pública tiene mucho que decir sobre la historia”. Se podría decir que los registros históricos de la opinión pública y aquellos que proceden de la ‘Historia institucional’ corren de manera paralela<sup>5</sup>. Utilizo el término ‘Historia institucional’ para referirme a la historia universitaria y en general a la producida en la Academia. Ambas se interesan por el pasado, pero sus objetivos no siempre se tocan. Comparándolas, los períodos que abordan no son los mismos, como tampoco lo son su objeto y los medios con y en que se legitiman<sup>6</sup>. A estas ideas me referiré a continuación.

De manera retrospectiva, desde la fundación de la República hasta el presente, en ningún momento los estudios de Historia han dejado de interesar a los intelectuales. Las preocupaciones de los gobernantes del siglo XIX estaban puestas en enseñar “Historia Patria” en las escuelas. Era legítimo que en la segunda mitad del siglo XIX y en la primera del XX, la Historia Patria fuera el centro de las preocupaciones de quienes tenían a su cargo la organización de la Historia en la escuela y en la

---

4 Pomian, *Sobre la...* 249 y 250.

5 En palabras de Pomian “la opinión pública tiene que decir mucho sobre el tema y sus relaciones con los profesionales de la historia son las de una negociación permanente”. *Ibid*, 250.

6 Pomian, *Sobre la...* 250 y 252.

universidad. Una nación en construcción necesitaba conocer su pasado, reconocerse en la memoria, buscar identidades, en suma, fundar la nación. Por su parte, en 1902 se constituyó la Academia Colombiana de Historia con el interés de preservar la memoria nacional; también las universidades colombianas desde su fundación impartieron cursos de Historia Universal y de Historia Patria<sup>7</sup>. Otro tanto ha sucedido con la educación pública y privada. Es así como la Historia comenzó a formar parte del proyecto político.

En los últimos años la Historia, como otros ámbitos del saber, ha construido sus propios parámetros y linderos institucionales, así estos se modifiquen y se cuestionen constantemente, como es propio dentro del proceso permanente del desarrollo institucional. El ejercicio académico de los profesores de Historia ha exigido más metas académicas a través de estudios de magísteres o de doctorados. Al actuar como profesionales, forman parte de un mercado laboral competitivo y ocupan un lugar como los de cualquier otra profesión. Se ha visto un crecimiento constante de las carreras de Historia y de profesionales provenientes de diferentes disciplinas que han ingresado a los programas de maestría correspondientes. De igual manera, la disciplina se ha abierto a nuevas preguntas y ha crecido el número de subirías o especializaciones: la historia de la ciencia y la tecnología, la historia de las mentalidades, de las ideas, la historia ambiental, la historia de la cultura política, la *Public History*, etc. El tipo de publicaciones propias de los historiadores se ha posicionado en el país y a nivel internacional. Las revistas son el medio más privilegiado para difundir sus investigaciones y circular entre los historiadores los avances en el conocimiento. Los foros y congresos de historiadores que constantemente se realizan para convocar la participación local, regional o nacional son otro signo. En estos foros se promueve el debate, se ofrecen nuevas perspectivas de análisis y se crean lazos entre investigadores y diversos centros de estudio.

Aparte de estas formas de Historia que podrían clasificarse como 'oficiales', es de notar el amplio interés de individuos y agrupaciones que, con diferentes formaciones y siendo algunas veces autodidactas, han

---

7 Bernardo Tovar Zambrano, *La Historia al final del milenio*. Tomo I (Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1994), 24 y 25,

contribuido a la reconstrucción del pasado y al desarrollo histórico. Estos esfuerzos han provenido de lo que aquí se ha denominado –siguiendo a Pomian– como la opinión pública. Y es que la historia circula de distintas maneras por los diversos espacios de la sociedad. Hay una lectura de los acontecimientos que se convierte en la Historia de los pueblos. Esta lectura siempre es plural y diversa.

Una primera reacción puede llevarnos a afirmar que la Historia profesional actualmente no aporta, como pudiera hacerlo, elementos críticos a la sociedad, en parte porque desconoce los ámbitos en los cuales el historiador se desempeña y prefiere contar con otros ‘oráculos’ y autoridades de consulta que suelen manejar otros registros argumentativos, muchas veces criticados por los historiadores. A pesar de que pareciera existir consenso en que el historiador ya no es considerado como un coleccionista de información acerca del pasado, en el imaginario de la población pareciera persistir su célebre condición de *anticuario*, a la cual se refería Edward Carr, o el carácter *diletante* de su aproximación al saber, por el que ha sido censurado. El historiador debe responder permanentemente solicitudes sobre toda clase de información puntual: fechas, datos, personajes, etc., además del hecho de que estas consultas tienen carácter gratuito, signo de la manera como la sociedad asume al historiador y de que aún falta profesionalizar la disciplina.

Esta reacción de la sociedad es un llamado de atención a la comunidad de historiadores que producen un tipo de conocimiento más bien cifrado, el cual solo comparten con sus pares académicos y con grupos limitados de intelectuales, o que solo se reproducen a través de la educación formal. La Historia profesional, como es entendida aquí, debe servir para mantener su relación y utilidad con la sociedad y no para enquistarse en un conocimiento restringido, cerrado a la realidad y que crea distancia entre el historiador y su medio.

Volviendo a Pomian, la historia de los profesionales “estudia periodos y objetos que no interesan a la segunda y cuyos adeptos ni siquiera dispo-



nen de medios para abordarla”<sup>8</sup>. La historia producida por la opinión pública hace relación al conocimiento mediato, a los fenómenos de coyuntura y a la memoria. La del ámbito académico, se preocupa por el estudio de otros momentos del pasado, emplea instrumentos desconocidos por el público, como la paleografía y la demografía, y epistemológicamente se ha planteado de diversas maneras: inicialmente como ciencia moral, luego como hermenéutica, para devenir en ciencia social<sup>9</sup>.

No solo desde el ámbito de la opinión pública se ha hacen contribuciones a la Historia. Desde otras disciplinas algunos estudiosos se han interesado por narrar determinados procesos y por transcribir documentos de fenómenos históricos que se han considerado centrales para entender el desarrollo de la nación. En este aspecto, otra vez la intervención de otras disciplinas como la Antropología y la Filosofía ha sido decisiva.

La conceptualización más técnica y conceptos más rigurosos han revitalizado teóricamente a la disciplina, a la vez que la han obligado a volver sobre sí misma, cuestionando su forma de aproximación al objeto y retándola a buscar nuevos problemas de estudio, nuevas explicaciones y comprensiones acerca del pasado. Estos aportes han impulsado la teorización y han afianzado los métodos y herramientas con los cuales trabaja el historiador y nos hablan más de la interdisciplinariedad o de transdisciplinariedad de las disciplinas como tales<sup>10</sup>. Estos ejemplos nos llevan a concluir que, como apuntábamos al inicio, “en nuestras sociedades democráticas, la definición del contenido y de las fronteras de la historia no es una tarea exclusiva de los historiadores profesionales”. Como dice Pomian, “esto sería un acto al mismo tiempo vano y arbitrario”<sup>11</sup>.

El hablar de interdisciplinariedad o de transdisciplinariedad también plantea un debate y posiblemente ofrece una contradicción para

---

8 Continúa diciendo Pomian “La historia antigua, impracticable sin el dominio de las lenguas muertas y de las escrituras a menudo no alfabéticas; la historia medieval, con sus exigencias en materia de paleografía, diplomática y genealogía; la historia de las poblaciones, tributaria de técnicas de análisis demográfico muy sofisticadas...”, 252.

9 Pomian, *Sobre la...*, 223.

10 Alberto Flórez Malagón y Carmen Millán. Ed. *Los Desafíos de la transdisciplinariedad*. (Bogotá: Javergraf, 2002), 5.

11 Pomian, *Sobre la ...* 249 y 250.

quienes encuentran cada vez más tenues los límites entre las disciplinas<sup>12</sup>. Es innegable que los estudios de Historia en el país cada vez más comparten y yuxtaponen espacios con otros campos de las Ciencias Sociales, y esa experiencia resulta enormemente enriquecedora para todas las partes. Esta relación ha llevado a experimentar el hecho de que son más los aspectos que nos acercan que los que nos distancian. La consolidación de la estructura teórica de la disciplina pareciera haber dado un despegue en los últimos años, a pesar de que aún falta mucho por hacer.

### ¿Con qué historia nos encontramos hoy?

Los cambios en la disciplina han apuntado a distintas direcciones e incluso en ocasiones han tornado confuso el panorama y producido lo que pudiera llamarse *crisis disciplinar* que, en términos de Mauricio Archila, “no es algo negativo, por el contrario, puede ser un momento de crecimiento y aun de crecimiento de la disciplina”<sup>13</sup>. Esta “voluntad de cambiar” se ha realizado a partir del cuestionamiento de algunas verdades y la reconstrucción y el análisis de un conjunto de factores, entre los que se cuentan el interés por el análisis teórico, una mejor relación con la geografía, el manejo de diferentes tiempos, una reacción a las visiones hegemónicas y mayor cercanía con el estudio de las minorías, de las particularidades. Entre estos llamados “cambios” quisiera resaltar cuatro de los varios que han sido muy significativos en los últimos años.

El primero, el interés por la Historia de la Cultura, en que el historiador se prepara para usar unas herramientas que, empleadas en el ámbito de lo informal, le permiten, según las palabras de Margarita Garrido, “situarse en la cultura”. Es así como aprehende la sociedad en la que le tocó vivir, y la diferencia con otras, acercándose a su “sistema de valores, derechos, obligaciones, intercambios, oportunidades y estructuras de poder, como producto de procesos históricos, de fuerzas y tendencias

---

12 Alberto Flórez y Carmen Millán. Ed. *Los Desafíos...* 105.

13 Mauricio Archila, “El historiador o la alquimia del pasado”, en: *Pensar el Pasado*, editado por Carlos Miguel Ortiz y Bernardo Tovar Zambrano, (Bogotá: Editorial de la Universidad Nacional de Colombia y del Archivo General de la Nación, 1997), 85.

disparos, conflictos y acuerdos”<sup>14</sup>. De esta manera, el historiador va adquiriendo una especie de olfato para observar las semejanzas y las diferencias, para comprender las particularidades de los fenómenos, lo que cambia, lo que permanece. En suma, para plantear problemas y hacerse y resolver preguntas situadas.

El segundo, el influjo del pensamiento posmoderno, que ha logrado desinstalar a los historiadores de las verdades absolutas y cuyo principal objetivo, en los términos de Appleby, Hunt y Jacob “ha sido poner en duda las convicciones acerca de la objetividad del saber y la estabilidad del lenguaje”; y, de otro lado, la ruptura con los absolutismos y con la certidumbre del “modelo heroico de ciencia”. Este pensamiento, a la vez, torna problemática la creencia en el progreso, en la moderna periodización de la historia y la confianza en “el individuo como hacedor y conocedor”. De tal manera que el posmodernismo avanza en la manera de construir conocimiento “no progresivo, hacia una comunidad democrática e intelectualmente viva”<sup>15</sup>.

Un tercer cambio en la historia con la que nos encontramos hoy es lo que, no siendo tan reciente, se ha redefinido bajo el nombre de *Public History*. Esta tendencia hacia una historia más democrática y de mayor difusión, procura ampliar sus públicos y ser más inclusiva, “involucrando a los historiadores profesionales con públicos generales y debates contemporáneos”<sup>16</sup>. Su intención es abrirse a nuevos usos públicos de la historia, saliendo de los ámbitos académicos para relacionarse con la plaza, el museo, la calle.

El cuarto y último hace referencia al cambio agudo que se ha dado en los medios de comunicación. Quien enseñe Historia debe ajustarse a estas nuevas modalidades de comunicación. Un conocimiento más universal, más visual, más activo.

---

14 Margarita Garrido, “Historia e Historias”. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, vol. 39, n° 60, (2002): 67. DOI Véase, además, Margarita Garrido, *La enseñanza de la historia en la educación superior*; acceso el día 1° de febrero de 2006, [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articulos-90221\\_archivo\\_2.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articulos-90221_archivo_2.pdf).

15 Joyce Appleby, Lynn Hunt & Margaret Jacob, *La verdad sobre la Historia*. (Santiago de Chile: Andrés Bello, 1999), 191.

16 “Carta a los lectores”, *Historia Crítica* n° 68, (2018), IX.

A propósito de la enseñanza de la Historia, Margarita Garrido, en 2006, observaba que había habido en los últimos años por lo menos dos desplazamientos en el foco de los análisis. El primero, “ha sido el cambio del foco sobre cómo se enseña al de cómo se aprende”; el segundo, “el desplazamiento de un discurso general sobre la pedagogía hacia la comprensión de los procesos necesarios para producir conocimiento en cada disciplina”<sup>17</sup>. Estas afirmaciones provenían de la preocupación de Garrido por entender que el proceso de enseñanza no está “dirigido exclusivamente a la transmisión de conocimientos sino un compromiso de guía y acompañamiento”. Este pensamiento tiene una relación estrecha con los usos públicos de la historia. La afirmación de Margarita Garrido resulta pertinente para los intereses de este trabajo, y sus planteamientos arrojan importantes elementos para la reflexión de quienes enseñan la Historia, que generalmente no son pedagogos, o lo son de afición.

### **A modo de conclusión ¿Quién debe enseñar Historia?**

Hemos iniciado este texto aludiendo a los cambios habidos en las últimas décadas en la enseñanza de la Historia. A través de la caracterización de estos cambios se quiso poner en perspectiva la historicidad de la propia disciplina histórica. Además, se ha afirmado desde el principio que contestar a la pregunta ¿Quién debe enseñar Historia? escapa a una única respuesta. Se ha sostenido que es una respuesta situacional, en cuanto lo que hoy reconocemos como formas de enseñar historia, son diferentes a lo que se hubiese respondido 20 años atrás, o lo que se dirá en un futuro. Lo cierto es que esta pregunta nos ha confrontado con otros aspectos importantes en la coyuntura ‘del regreso’ de la Historia a la escuela. Han sido 25 años en que se han generado cambios en quienes enseñan, en quienes aprenden y en la propia disciplina.

También hemos dicho que, si bien la historia académica se vale de otras herramientas, posee sus propios objetivos y medios y examina el tiempo de otra manera, aquella emanada de otros escenarios, a los que nos hemos referido como opinión pública; sin embargo, como Pomian pensamos que esta no puede ser desatendida. Entre otras, porque se ha criticado el enquistamiento de la Historia académica detrás de los mu-

---

17 <http://www.colombiaprende...>

ros universitarios. Por ello, para concluir, se sugieren algunos criterios generales que podrían servir a quienes se proponen trabajar en la ardua tarea de enseñar Historia:

En primer lugar, quien deba enseñar Historia deberá procurar erradicar la forma lineal de acercarse al conocimiento. Aún en la actualidad algunos planes de enseñanza se encuentran organizados de manera cronológica y de esta manera se establecen los prerrequisitos, lo que quiere decir que, para estudiar el mundo moderno, se debe haber cursado la Historia de la Edad Media. Cada vez más la orientación de la enseñanza de la Historia apunta a la desaparición de estos rasgos y apunta a una enseñanza a partir de problemas y de preguntas. Este sería el primer criterio a tenerse en cuenta. Actualmente se tiene claro que el estudiante no ingresa a la escuela para adquirir un solo tipo de conocimientos, sino que la enseñanza es una experiencia “para desarrollo de competencias para (la) comprensión y la producción”<sup>18</sup>.

Como segundo criterio, el título del libro de Pierre Vilar *Pensar históricamente*, nos resume muy bien lo que sería la “manera de analizar los problemas históricos”<sup>19</sup>. Esta forma de análisis atraviesa lo formal, adiestrando la particular mirada del historiador para observar al hombre y a la sociedad. Es decir, que el historiador se prepara para usar unas herramientas que, en el ámbito de lo informal le permiten, según las palabras de Garrido “situarse en la cultura”<sup>20</sup>. Es así como aprehende la sociedad en la que le tocó vivir y la diferencia con otras, acercándose a su “sistema de valores, derechos, obligaciones, intercambios, oportunidades y estructuras de poder, como producto de procesos históricos, de fuerzas y tendencias dispares, conflictos y acuerdos”<sup>21</sup>. De esta manera, el historiador va adquiriendo una especie de olfato para observar las semejanzas y las diferencias, para comprender las particularidades de los fenómenos, lo que cambia, lo que permanece. En suma, para plantear problemas y hacerse y resolver preguntas.

---

18 Margarita Garrido, <http://www.colombiaaprende...>

19 Pierre Vilar, *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos* (Barcelona: Crítica, 1997).

20 Margarita Garrido, <http://www.colombiaaprende...>

21 Margarita Garrido, <http://www.colombiaaprende...>

En tercer lugar, quien enseña historia debe aproximarse a una historia plural, asumida desde diversas perspectivas, bajo nuevos problemas y en nuevos formatos. En palabras de Peter Burke, debe enseñar historia quien esté “abierto a las ideas nuevas, de donde quiera que provengan, y ser capaz de adaptarlas a los propósitos propios y de encontrar maneras de probar su validez, podría ser considerado la marca de un buen historiador como de un buen teórico”<sup>22</sup>.

Volviendo a la pregunta hecha por Pomian y propuesta al principio del texto: ¿Qué diferencia la historia profesional de la historia de los periodistas, escritores o aficionados? Nuestro autor la responde de manera muy asertiva a través de lo que llama las “marcas de historicidad”. Esto es, ciertos elementos que la distinguen. Así, en una historia no pueden faltar los sujetos, los espacios, el manejo del tiempo, como tampoco puede faltar lo que llama las pruebas, es decir, lo que “define la naturaleza misma del oficio”: “porque las pruebas que la historia reconoce hoy como válidas son referencias a vestigios del pasado, atribuidos y fechados, y que por ello se han convertido en fuentes a través de las cuales se puede estudiar a quienes las han producido y eventualmente también a quienes las han utilizado”<sup>23</sup>. En conclusión, pareciera atisbarse un panorama optimista. La historia vuelve a la escuela después de 25 años, pero vuelve transformada.

## Bibliografía

Dueñas, Álvaro Manuel y Rodríguez Moneo, María. “Hacia dónde va la Enseñanza de la Historia”. *Investigación y desarrollo: revista del Centro de Investigaciones en desarrollo Humano*, vol. 10, no. 1, (2002): 40. ISSN 0121-3261, ISSN-e 2011-7574.

Appleby Joyce, Lynn Hunt & Margaret Jacob. *La verdad sobre la Historia*. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1999.

Archila, Mauricio “El historiador o la alquimia del pasado”, editado por Carlos Miguel Ortiz y Bernardo Tovar Zambrano, en “*Pensar el Pasa-*

---

22 Peter Burke, *Historia y Teoría social* (México: Instituto Mora, 1992), 190

23 Pomian, Sobre la ... 258.

do” 75- 123. Bogotá: Editorial de la Universidad Nacional de Colombia y del Archivo General de la Nación, 1997.

Burke, Peter, *Historia y Teoría social*. México: Instituto Mora, 1992.

Flórez Malagón Alberto y Millán Carmen. Ed. *Los Desafíos de la transdisciplinariedad*. Bogotá: Javergraf, 2002.

Garrido, Margarita “Historia e Historias”. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, vol. 39, n.º. 60, (2002), 67 - 87.

Guerrero Javier y Wiesner Luis. “¿Para qué enseñar Historia?” *Ensayos para educar aprendiendo de la Historia de las Ciencias Sociales*. Medellín: UPTC – La Carreta, 2011.

Mina Alejandra et al. “Tejiendo la historia de la Historia”. *Le monde diplomatique*, Bogotá, Edición n.º. 174, (febrero 2018), 37.

Ortiz, Carlos Miguel y Bernardo Tovar Zambrano, *Pensar el pasado*. Bogotá: Editorial de la Universidad Nacional de Colombia y del Archivo General de la Nación, 1997.

Pomian Krzysztof. *Sobre la Historia*. Madrid: Cátedra, 2007.

Tovar Zambrano, Bernardo. *La Historia al final del milenio*. Tomo I, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1994.

Vilar, Pierre. *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*. Barcelona: Crítica, 1997.

Colombia Aprende. Garrido Margarita, *La enseñanza de la historia en la educación superior*. Acceso el día 1º de febrero de 2006, [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articles-90221\\_archivo\\_2.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articles-90221_archivo_2.pdf),





## LAS DIFICULTADES, SILENCIOS Y CENSURAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

*Carolina Guerrero García\**

*Javier Guerrero Barón\*\**

### Presentación

El presente artículo realiza un análisis del impacto de las reformas educativas en la enseñanza de la Historia desde 1826, periodo en el que se consolida el proceso educativo de la reciente república hasta el año 2017, momento en el que el Congreso Nacional expidió la Ley 1874 que ordena la enseñanza obligatoria de la Historia en la educación básica y media. Reconstruye un recorrido por las dificultades y censuras que ha tenido la enseñanza de la disciplina histórica durante la experiencia republicana, para proponer reflexiones en la construcción de políticas educativas coherentes, autónomas y propias, que contribuyan a la formación de ciudadanos críticos, analíticos y conscientes de su realidad histórica. El texto sustentado en investigaciones continuas que se vienen realizando desde hace dos décadas muestra las transformaciones y continuidades que tuvo la enseñanza de la historia y los efectos contrarios generados por las dinámicas mundiales, las tensiones económicas, políticas, los conflictos bélicos e ideológicos, que se materializaron en políticas educativas y reformas, que debilitaron la enseñanza de la historia en el país hasta su casi desaparición desde 1984 y las expectativas de que

---

\* Lic. en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, Investigadora educativa y Docente de la Asociación Integral para el Desarrollo de Grupos Humanos –Gruphum–.

\*\* Sociólogo, Magíster y Doctor en Historia. Profesor de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Coordinador del Proyecto “Ruta del Bicentenario”. Miembro de la Junta Directiva de la Asociación Colombiana de Historiadores y miembro correspondiente de la Academia Colombiana de Historia.

la historia vuelva a la escuela con la nueva ley. Partimos de una idea: que la Enseñanza de la Historia es parte de un sistema cultural más amplio de discursos e imaginarios y de luchas en un escenario de debates públicos por la memoria colectiva donde se construyen unas ideas fuertes y hegemónicas en la sociedad y que de alguna forma se transforman paulatinamente en políticas de Estado que se vierten en la educación. Pero siempre en él emergen desde abajo relatos y visiones contra-hegemónicas que lucharán por instaurarse en el escenario público y, claro está, plasarse en la enseñanza. Y que es una lucha permanente por la inclusión de sectores, regiones y personajes y sobre todo de lecturas y miradas interpretativas, en las que el debate es inevitablemente necesario. Así, cada época traerá nuevas lecturas en un camino incesante donde la mirada democrática y las libertades de investigación y de interpretación son un marco imprescindible, siempre con apego a fuentes y métodos rigurosos.

Es decir, un sistema cultural, donde la enseñanza de la Historia será un sub-sistema dependiente, de un lado, del desarrollo historiográfico, pues no se puede enseñar lo que la historiografía no ha construido, conocido, comprobado y de alguna forma, consensuado, y de otro lado, se enseña, en términos generales, de acuerdo a políticas públicas (con elementos ideológicos hegemónicos), frente a discursos y enfoques contra-hegemónicos, en una dialéctica continua pesan sobre la Historia que se enseña.

### La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia<sup>1</sup>

Desde el nacimiento de la república, la enseñanza de la historia ha recorrido un sendero complejo con periodos de gran aceptación y entusiasmo y otros de debilidad, estigma e invisibilización. Gestar, desarrollar y mantener su enseñanza ha constituido un ejercicio de grandes avatares por los intereses gubernamentales e internacionales, que han incidido en el fomento de espacios académicos, de investigación, de for-

---

1 Algunas ideas iniciales fueron trabajadas en: Carolina Guerrero, “La enseñanza de la historia en el contexto de las ciencias sociales en Colombia: de la tecnología educativa a las inteligencias múltiples 1970-2008”, en: Javier Guerrero y Luis Wiesner, *Para qué enseñar la historia: Ensayos para educar aprendiendo de la historia de las ciencias sociales* (Medellín: La Carreta. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011), 189-206.

mación de docentes y producción de textos. Un contexto que ha retardado una construcción de los contenidos, las metodologías, la relación con la escolaridad y la comprensión de la incidencia de la enseñanza de la historia en la formación de las competencias de los ciudadanos de una nación. La debilidad de las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia refleja el papel secundario y la poca importancia que ha tenido este campo del saber pedagógico en nuestro sistema educativo, frente a los abundantes trabajos sobre matemáticas y ciencias naturales. Dentro de los documentos analíticos sobre las políticas educativas, las reformas, los desarrollos y tensiones, existe un sinnúmero de elementos por identificar, organizar, debatir y analizar, la construcción de los contenidos y los métodos que permitan la elaboración de políticas educativas para el país, coherentes, autónomas y propias, para la formación de una nación con memoria, consciente de su actuar y constructora proactiva de su presente. Para ello, el propósito de esta reflexión es realizar, un esbozo sustancial del recorrido de la enseñanza de la Historia en el desarrollo de la organización educativa republicana. Con motivo de la aprobación de la Ley de Enseñanza Obligatoria de la Historia —el pasado diciembre de 2017 por parte del Congreso de la República—, se han dado numerosos debates. Uno de los más relevantes se dio en el Seminario Taller Internacional “La Historia Vuelve a la Escuela”, realizado en Tunja por la UPTC en mayo 30, junio 1 y 2 de 2018, con ponencias y conferencias de los más importantes historiadores del país como Jorge Orlando Melo, Margarita Garrido, Diana Bonnett, Darío Campos, Medófilo Medina y Manuel Alvaro, la presencia de la Academia Colombiana de Historia, la Asociación Colombiana de Historiadores y el Ministerio de Educación Nacional. La última parte referirá algunas reflexiones sobre las implicaciones de la ley.

### **La Enseñanza de la Historia y el sistema cultural de la Memoria Colectiva: la lucha por las hegemonías**

Vamos a partir de una hipótesis de trabajo sencilla: la enseñanza de la historia se enmarca en la necesidad de consolidar los imaginarios de construcción de las naciones modernas, entendidas como “comunidades imaginadas”, por lo que permanentemente existe la necesidad de producir discursos que refuercen esas convicciones de que se pertenece a ese gran colectivo. Por tanto, la enseñanza de esos relatos forma parte de

un sistema cultural más amplio de discursos e imaginarios y de luchas en un escenario de debates públicos por la memoria colectiva donde se construyen unas ideas hegemónicas en la sociedad y que se transforman paulatinamente en políticas de Estado que se vierten en la educación. Pero siempre emergen desde abajo relatos y visiones contrahegemónicas que lucharán por instaurarse en el escenario público y, claro está, plasmarse en la enseñanza.

Para entender esta lucha de facciones discursivas, hemos distinguido seis periodos que han afectado la enseñanza de la Historia: El primero, el del “Bolivarismo hegemónico”, que va desde 1819 hasta la publicación del libro de José Manuel Restrepo en 1827 y la Convención de Ocaña en abril de 1828. El segundo periodo, el “Negacionismo y el Olvido” que coincide con el auge y hegemonía del Santanderismo. El tercero va desde la muerte de Santander hasta el “ostracismo de la historia” con la irrupción del “darwinismo social”. El cuarto periodo va desde la Regeneración hasta la República Liberal. El quinto va hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial y el comienzo de la Guerra Fría, desde el primer gobierno de Alberto Lleras, el fin de la Segunda Guerra Mundial y el 9 de abril y corresponde a la expansión de la Guerra Fría. El sexto periodo lo estamos viviendo aún con “El despertar de la Nueva Historia”. Vamos a esbozar algunos aspectos de cada uno de ellos, sin que aún tengamos una visión acabada de muchas de sus características.

### **El Bolivarismo hegemónico**

En los primeros años de la conformación de la República de Colombia, se tenía claridad de la importancia que representaba la enseñanza de la Historia para el nuevo país y aquellos quienes estaban liderándolo, como Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, marcaron las directrices y establecieron los primeros decretos para que se emprendiera su apropiación por parte de los niños y jóvenes; sin embargo, durante el siglo XIX la coyuntura de formar país, de resolver los conflictos internos y de establecer la geopolítica del momento, impidió estructurar, organizar, debatir y encontrar los fundamentos sólidos para determinar los contenidos, las metodologías, los métodos evaluativos de la enseñanza

de la Historia y, simultáneamente, permaneció ausente la formación de aquellos interesados en la materia<sup>2</sup>.

El Libertador Simón Bolívar señaló que la educación debía ajustarse a los sujetos, en su edad, en sus habilidades y temperamento. Señalaba la importancia de abordar la historia inmediata en edades tempranas y de manera progresiva, de modo que debían abordarse situaciones más lejanas en el tiempo a medida que se tenía más edad<sup>3</sup>. Las ideas educativas de Bolívar, que eran esbozos o intuiciones algunas de ellas profundas e inspiradas en la república clásica, por razones de su azarosa vida política y militar, rápidamente fueron derrotadas, así como su principal inspirador, Simón Rodríguez, quien tenía una propuesta de educación incluyente con un modelo pedagógico que proponía la formación integral entre lo intelectual y lo manual. Si bien Santander impulsó una escuela abierta a todos los sectores de la población, no siempre esto se dio así y terminó imponiéndose en muchas escuelas y colegios una educación selectiva y excluyente. La posición de Simón Rodríguez, apoyado por Bolívar, era que de un lado la educación republicana debía ser innovadora y creadora y de otra incluyente, señalando que “el interés general está clamando por una reforma de la instrucción pública; la América está llamada por las circunstancias a emprenderla: La América no debe imitar servilmente, sino ser original. Enseñen, y tendrán quien sepa; eduquen, y tendrán quien haga”<sup>4</sup>.

Pero las realidades pudieron más que las intenciones. Y si bien las leyes santanderinas de educación propendían también por una escuela para todos los ciudadanos de la nueva república, no obstante, la costumbre, la pobreza generalizada, los prejuicios étnicos y sociales y el poder de la religión excluyendo los hijos naturales, derrotaron la idea.

- 
- 2 Miguel Aguilera, *La enseñanza de la historia en Colombia* (México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1951), realiza una reconstrucción del desarrollo de la enseñanza de la historia desde 1826 hasta 1950 con información relevante para abordar este periodo.
  - 3 Información tomada de comunicaciones privadas entre Simón Bolívar y el rector del plantel Anglo Americano, donde en 1825, es Bolívar, quien, con la intención de seguir la formación de su sobrino Fernando Bolívar, expuso conceptos sobre la enseñanza de la historia y su importancia en la educación que se iba a emprender. Aguilera.
  - 4 Bárbara García Sánchez, “Pensamiento de Simón Rodríguez: La educación como proyecto de inclusión Social”, *Revista Colombiana de Educación*, n° 59, (segundo semestre de 2010), 138.

Quien persistiera y de manera radical en una educación que incluyera a los mendigos y los huérfanos era casi un sacrílego o un loco –así lo llamaron– contra la gente decente en una sociedad profundamente clasista, injusta y desigual: al decir de Simón Rodríguez: “al verme recoger niños pobres, unos piensan que mi intención es hacerme llevar al cielo por los huérfanos (...), y otros que conspiro a desmoralizarlos para que me acompañen al infierno. Solo U. sabe, porque lo ve como yo, que para hacer Repúblicas, es menester gente nueva; y que de la que se llama decente lo más que se puede conseguir es el que no ofenda”<sup>5</sup>.

Sin embargo, nótese el hecho de que el primer pedagogo haga tan poco énfasis en lo que podría llamarse un currículo que contuviera la enseñanza de la Historia de Colombia y de los sucesos remotos o recientes. Ello es indicativo de que aún no se había formado la necesidad de un imaginario nacional. Pero la palabra América es frecuente, es el proyecto general bolivariano continental y fue el que se impuso en las llamadas repúblicas bolivarianas, tal vez sin una estrategia consciente. Por tal motivo, intuimos que la enseñanza de la Historia que empezó a darse a partir de 1826 con el plan de estudios ordenado para las escuelas de parroquia y para las carreras profesionales, entendidas bajo “principios de Geografía, Cronología e Historia” es realmente el primer intento de introducir la temática en la escuela republicana<sup>6</sup>. El cambio fue a nivel de la enseñanza superior donde realmente se instauró de manera obligatoria la enseñanza de la Historia, primero en la enseñanza militar, –diez años después– bajo el último gobierno de Francisco de Paula Santander y a través de la Ley del 29 de abril de 1836; el curso comprendía Derecho Constitucional, Geografía e Historia en todas las universidades de la República. Con esta base legislativa, el 25 de agosto de 1850 se organizaron los colegios nacionales y se ordenó la “enseñanza de la historia especial de la Nueva Granada”; sin embargo, pese al interés que se tenía en la enseñanza de la Historia, especialmente en la formación militar, no existían los profesionales que la dirigieran y no había claridad en sus contenidos, extensiones, evaluaciones o pedagogías a implementar.

---

5 Simón Rodríguez. “Consejos de Amigos dados al colegio de Latacunga”, en: *Obras Completas* (Caracas: Editorial Arte, 1975).

6 Miguel Aguilera, 54.

Para ello se empezó a conformar el Liceo Granadino con gran entusiasmo en 1857 que tuvo un gran prestigio como centro literario de actividades académicas, contando con la participación de personajes de reconocimiento intelectual tales como Agustín Codazzi, Manuel Murillo Toro, José Joaquín Ortiz, Manuel Ancízar, Lorenzo Lleras, entre otros. Desde allí, se gestaron academias significativas y representativas a nivel nacional como la Academia Nacional para el cultivo de las Ciencias, Artes y Letras y, particularmente, se buscaba la creación del estudio de la Historia y la lengua nacional; sin embargo, las diferencias políticas vividas durante los años de 1860 y 1877 impidieron avances en los estudios y los trabajos intelectuales sobre los temas históricos. A la altura de 1858 en los colegios no se contaba con la clase de Historia. Únicamente se desarrollaba el programa de Geografía, abordando superficialmente los viajes de Cristóbal Colón y el descubrimiento de América. Se recomendaba (ordenaba): “Hágase un ligero bosquejo histórico del descubrimiento, conquista, colonización, independencia y estado actual de la Nueva Granada, su última subdivisión política en estados federales, etc.”<sup>7</sup>, pero sin una visión crítica de sucesos como la disolución de Colombia, comúnmente llamada Gran Colombia, y evadiendo los grandes temas de la primera mitad del siglo XIX como la guerra de los supremos, la liberación de los esclavos, la revolución del medio siglo y las reformas que reacomodaban la conformación de las unidades territoriales.

Podríamos concluir que en la primera etapa de la república no hubo un afianzamiento de la visión bolivariana de la enseñanza de una Historia clásica antigua y se va abriendo camino paulatinamente una Historia nacional que va ganando en profundidad y extensión a medida de que las élites van pensando un proyecto de nación que pronto va a necesitar de la visión legitimadora del pasado.

### **La lucha por la construcción de una hegemonía de la Memoria y de la Enseñanza de la Historia**

En los comienzos de la República los debates sobre el problema educativo estuvieron cubiertos por los debates con la Iglesia, la influencia del utilitarismo de Bentham, el método Lancasteriano entre otras temá-

---

7 Miguel Aguilera, *La enseñanza*, 23.

ticas gruesas, todo ello atravesado por la precariedad de la nueva República para suplir los costos del sistema educativo que se quería implantar. Para demostrar nuestra hipótesis, es difícil establecer qué historia se debía enseñar cuando la nación no tenía desarrollados unos mínimos consensos sobre una memoria colectiva de su “comunidad imaginada”, alrededor de su origen republicano. Y tal vez, el obstáculo más importante lo constituyó la lucha a muerte, no contra los enemigos españoles derrotados en las grandes batallas, sino por los fundadores mismos de la República en lo que hemos denominado “el síndrome de Caín”, la lucha fratricida que se llevó de paso el primer intento de llevar a la práctica el ideario continental que aglutinó a Quito, Caracas y la Nueva Granada, en una utopía que se llamó Colombia.

Detrás y en el sub-fondo de estas controversias nació una lucha que reflejaba el interés por la memoria como sustrato de la pugna de poderes entre los líderes y caudillos. Hoy pervive entre historiadores y políticos un debate que a veces se torna partidista, aunque no necesariamente, de una batalla por imponer una memoria hegemónica de la interpretación de los orígenes de la República y la Democracia y de los sujetos que algunos llaman “los padres fundadores”. Vamos a tomar algunos hilos de las disputas entre santanderistas y bolivaristas que atraviesan nuestros 200 años de República, unas veces con sus fanfarrias y otras con sus silencios. ¿Cómo enseñar los orígenes de la República si le debemos la paternidad a unos gigantes que más parecen gladiadores enemigos proclives a resolverlo todo en un circo romano de sacrificios humanos?

Pero aunque la enseñanza de la Historia es un requisito importante, y más que importante, *sine qua non* para la construcción de una nación moderna como Colombia transitada entre dos tensiones: la construcción de un discurso hegemónico, los obstáculos a la construcción de la memoria y la censura o los olvidos y silencios intencionados o impuestos. El mejor ejemplo de estos silencios es la figura del mismo Simón Bolívar, pese a que hoy es la más recordada tanto por sus epígonos como por sus detractores, herederos de los mutuos odios que llevaron a la disolución de Colombia en 1830, aunque no siempre fue así por lo que se requiere de algo de contexto.

La hegemonía de los santanderistas empieza especialmente desde 1828 con la noche septembrina, cuando desapareció en las nieblas la fi-



gura pública del derrotado libertador, hasta 1846, seis años después de muerto el hombre de las leyes, cuando se entronizó la primera estatua de Bolívar en un espacio público en la que hoy es la plaza mayor de Bogotá<sup>8</sup>. Fue tan fuerte esta lucha de los discursos y las imágenes que el Bolívar de la última fase de su vida, con sus convicciones republicanas debilitadas, derrotado y errático, después de que fuera aceptada su dimisión a la presidencia, abandonó la capital el 8 de mayo de 1830 y falleció en diciembre en la ciudad de Santa Marta. La muerte de Bolívar, que como es bien sabido, se produjo el 17 de diciembre de 1830, fue ocultada por los caudillos venezolanos durante varios meses en las provincias, y en su natal Caracas solo se supo hasta entrado el mes de febrero y en las provincias con meses de tardanza. Hoy los ciudadanos no nos explicamos cómo el presidente de cinco repúblicas, actualmente seis, el fundador de la Colombia grande no recibió honores de Estado en todas las capitales. Y ni siquiera la noticia se difundió con honores de estadista. Pudieron más la envidia, el odio y la venganza, verdaderos valores fundantes de esta patria de entonces (y de la de hoy).

La era de la hegemonía de Santander borró literalmente del escenario público a sus más odiados enemigos y solo hasta después de su muerte en Bogotá el 6 de mayo de 1840 pudieron resurgir. Esto no quiere decir que si los bolivaristas hubieran sido los triunfadores no hubieran hecho algo similar con los derrotados. Inexplicablemente la Batalla de Boyacá se olvidó también. Y decimos, inexplicablemente, porque el general Santander también allí se llenó de gloria. Pero pudieron más las pasiones. Manuel Ancízar señala 31 años después, en 1850, al visitar el campo de batalla que ni siquiera estaban inscritos en piedra los nombres de los libertadores y que

Ni un monumento ni piedra siquiera conmemora esta benéfica función de armas. El antiguo puente, centro del conflicto ha desaparecido; y el nuevo en cuyas pilastras se tenía la idea de inscribir los nombres de los libertadores, permanece raso y sin

---

8 Este periodo que empieza con la campaña libertadora de la Nueva Granada, especialmente la Batalla de Boyacá y en la que el mismo Bolívar ayuda a proponer una memoria laureada que en su histrionismo contribuyó a la construcción de un imaginario victorioso. La historia y crónica de este periodo coincide con la “invención” de una “historia oficial” cuyo papel cumple la obra temprana de José Manuel Restrepo, *Historia de la Revolución de la República de Colombia en la América Meridional*.

concluir: Tal es el torbellino de acontecimientos que llenan los días de nuestra república, que no dan tiempo para levantar en ella ni aun los trofeos de aquellas victorias, únicas dignas de perpetua recordación<sup>9</sup>.

Solo hasta 1878 el presidente del Estado Soberano de Boyacá, José Eusebio Otálora, ordenó la construcción de un obelisco y solo en el centenario en 1919 se hizo una nueva interpretación, en el que se erigieran en otro orden los monumentos, la mayoría de los que hoy existen. Y casi por accidente o por un hecho fortuito, el conjunto monumental de Ferdinand Von Miller, que tiene una historia larga, pues era para el natalicio de Bolívar, luego para el centenario de la batalla, terminó siendo instalado solo hasta 1940 en homenaje al centenario de la muerte de su archienemigo, el general Santander<sup>10</sup>, logrando un objetivo: resaltar la imagen de Santander en las plazoletas centrales al lado de un puente hechizo y falseado. Así resaltar la acción de la vanguardia que dirigió el paso del río y olvidar “el campo de mayor enfrentamiento y el puesto de mando de Bolívar e imponer una versión, por lo demás falsa, sobre la ausencia de Bolívar del Campo de Batalla, lo cual se desmiente fácilmente con los documentos primarios y secundarios que demuestran su conducción estratégica en el mismo momento de las órdenes iniciales desde el cerro de San Lázaro en Tunja; sin embargo, aún muchos ciudadanos, incluidos historiadores, acogen esa falsa versión”<sup>11</sup>. De otra parte, ha sido tan secundaria la memoria histórica que el campo originario de la batalla fue tan alterado en el siglo XX que es imposible reconstruir la batalla, especialmente después de las dos últimas intervenciones cuando fue destruido parcialmente el cerro del Tobar, y las vías que con arrogancia los gobernantes atravesaron por el Campo de Batalla despreciando la memoria de los pueblos de América y que alteraron de manera sistemática e irreversible el sitio por donde arribó el grueso del ejército libertador en busca del ataque inicial

---

9 Manuel Ancizar, *Peregrinación de Alpha* (Bogotá: Banco Popular, 1984), 82.

10 Javier Guerrero y Luis Wiesner Gracia, eds. “La Segunda Batalla de Boyacá: Entre la Identidad Nacional y la Destrucción de la Memoria”, *Nuevas Lecturas de Historia*, n° 34 (2015). Ver especialmente: Abel Fernando Martínez Martín y Andrés Ricardo Otálora Cascante, “La memoria de tanto inmortal: El Campo de Boyacá 1819-2015”.

11 Carlos Bastidas Padilla, *Dudas sobre si Bolívar participó en la batalla de Boyacá*. 05 de agosto 2016, 07, acceso el 01 de mayo de 2018, <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16666184>. Mientras unos lo pintan en el campo, otros dicen que no comandó en persona la acción militar.

que desencadenó una de las batallas más importantes de la historia del continente en su lucha contra los grandes imperios, contra la monarquía, por la abolición definitiva de la esclavitud y el vasallaje indígena y por la democracia y la república moderna.

### “La Restauración y el nacionalismo patriótico” y la irrupción del Romanticismo utópico

El tercer periodo, “La Restauración y el nacionalismo patriótico” y la irrupción del romanticismo utópico, solo se puede dar después de la muerte de Santander en 1846. En ese año la estatua ordenada por el gobierno se perdió en un naufragio; sin embargo, otra que había sido ordenada al famoso escultor italiano Pietro Tenerani por el general Joaquín París para adornar la Quinta de Bolívar, (que le había sido donada generosamente por el libertador, con la administración de las minas de esmeraldas de Muzo, de las que nunca hubo cuentas claras), fue trasladada a la plaza central de la ciudad y se convirtió en la primera estatua pública del mundo en honor a Bolívar después de que la proscripción santanderista de la memoria pública cesara. En adelante, la imagen del derrotado surgió gigantesca como una leyenda hasta el punto de que algunos historiadores hablaban de la “industrialización de la epopeya americana”, de la “industria del bronce” que se generó en muchas plazas y edificios del mundo<sup>12</sup>. Al fin la fuerza de la memoria histórica rompería los diques de la censura para que emergiera gigantesco el recuerdo y el prestigio de esa epopeya utópica de América Latina, aunque para 1832 había fracasado estrepitosamente en las fauces del síndrome de Caín. No obstante, la memoria de estos sucesos se expandiría a los cuatro vientos en la cresta de la última ola del romanticismo estético europeo<sup>13</sup>.

---

12 Rodrigo Gutiérrez, “El cueto estatuario a Bolívar. Notas americanas en torno al monumento de Quito”, *Fonsal*, n° 6 (agosto de 2006), 67.

13 Se conoce en la historia del arte al Romanticismo como el movimiento cultural de la primera mitad del siglo XIX. Exalta por encima de toda racionalidad los sentimientos, colocando la libertad, la pasión y el arrojo el dolor como grandes temas para conmovir al espectador o al lector según el caso. Se considera una reacción estética contra el Neoclasicismo del siglo XVIII, y en los estudiosos se exalta su afinidad con los postulados revolucionarios del liberalismo radical y de sus bases filosóficas idealistas. En la pintura, una de las obras más representativas es Eugène Delacroix, *La libertad guiando al pueblo* (1830). En América Latina esta corriente se insertó tardíamente y tuvo mucha influencia en la estatuaria patriótica hasta las primeras décadas del siglo XX.

Era la época de los grandes idealistas y utópicos, de las grandes hazañas del parto de la modernidad vista desde una nube cuasi celestial del romanticismo en todas sus expresiones cuando surgieron los grandes poemas, los ensayos hiperbólicos, las biografías maquilladas, las apolo-gías de incensario, los cuentos y novelas que idealizaron al héroe como un semi-Dios que atravesó indómito en un caballo blanco con una capa napoleónica todo el subcontinente, idea que desdibujó sus defectos y opacó a todos sus contemporáneos. Nadie niega que estamos ante un gigante de su tiempo, pero que no actuaba solo, que tuvo contemporáneos también inmensos, colectivos, pensadores, otros hombres y mujeres de acción y, sobre todo, pueblos convencidos de sus ideales y utopías que los depositaron en ellos y que les dieron el lugar que con méritos innegables ocuparon, pero los historiadores sabemos que todos los gigantes tienen los pies de barro y que hasta el invencible Aquiles tenía su talón vulnerable por donde el pensamiento crítico y humanístico podría penetrar al interior de la historia de los hombres y las mujeres de su época. Esa, consideramos es la función de la historia que siempre debimos construir y la que hoy debemos enseñar.

### **La anti-historia denominada “ostracismo de la historia”**

Si bien desde el gobierno de José Hilario López (1849-1853), en la “Revolución de Medio Siglo”, el radicalismo liberal comenzó a retomar los debates que propendían por una sociedad regida por principios filosóficos liberales, federalistas y laicos, decretando “la libertad total” de la enseñanza, profundizando los golpes dados a los intereses educativos de la Iglesia por parte de las reformas santaderistas, (proceso que dicho sea de paso derivó en la llamada “Guerra de los Supremos”, 1839-1841), propiciando, la creación de escuelas privadas laicas dada la crisis fiscal, vino luego una gran inestabilidad política y social que culminó con la guerra de 1861 que destruyó en buena parte lo que se había avanzado del sistema escolar en muchas regiones y localidades, en la práctica, además de la intención, no hubo grandes avances, hasta 1870 cuando se produce el Decreto Orgánico de 1870, sobre la Instrucción Pública Primaria, cuyos debates también contribuyeron a una fuerte reacción conservadora

católica que desembocó también en la llamada “guerra de las escuelas” en 1876<sup>14</sup>.

Un suceso impactó el mundo intelectual en Occidente: la publicación de la obra del darwinista social y positivista Herbert Spencer<sup>15</sup>. Este hecho desencadenó para el año de 1870 una tendencia muy fuerte de antihistoria denominada “ostracismo de la historia”,<sup>16</sup> –muy similar a “el fin de la historia” de 1990– entendido como desconocimiento del pasado, que señalaba la enseñanza de la historia como un desvío abominable, causante de los vicios sociales, las fallas políticas y morales de la población. Fue así como, en diferentes escenarios educativos de gran importancia empezaron a sustituir la Historia patria por la Historia natural<sup>17</sup> y se volcó un inmediato interés por la naturaleza física y biológica como la base del mundo civilizado y de una educación liberal: “Conocer la clasificación de los simios y de los quelónidos era más interesante que saber de la vida de descubridores, presidentes, oidores, virreyes y próceres”<sup>18</sup>. Fue así, como, durante casi toda la década de los años 1870 permaneció en el abandono el estudio de la historia en los planteles de educación. En las Escuelas Normales de maestros varones, de las 17 asignaturas que conformarían los *pénsum* y los programas oficiales, la Historia Patria y la

---

14 Colombia, Estados Unidos de. (1870, 1º de noviembre) Decreto Orgánico del 1º de noviembre de 1870, sobre la Instrucción pública primaria. En *La Escuela Normal*, núm. 1 del 7 de enero de 1871, Bogotá. Sobre el impacto de esta norma hay una amplia bibliografía regional y nacional y el papel de Dámaso Zapata y la creación de las escuelas normales. Ver prioritariamente: Jane Rausch, *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*, (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1993), 20-23; María Victoria Dotor Robayo. *La instrucción pública en el Estado Soberano de Boyacá, 1870-1876*. (Bogotá: Ministerio de Cultura, 2002); Óscar de Jesús Saldarriaga Vélez y Juan Sebastián Garcés Urrea, n.d. *Del ciudadano y el individuo en la reforma instrucionista de 1870 en Cundinamarca*. (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2011). Acceso el 15 de noviembre de 2019 <http://hdl.handle.net/10554/6643>.

15 Allí se afirmaba: “(...)Todo porque en el último libro de Spencer se calificaba la historia de zurcido de nombres, fechas y sucesos de ninguna significación, que en los colegios tiene usurpado el nombre de Historia” (...) si no se quería contrariar el pensamiento del filósofo evolucionista, para quien la historia era cosa huérfana de valor intrínseco, dotada a penas de un formulismo convencional, incapaz de producir “ninguna influencia en nuestros actos, y cuya utilidad esta en ahorrarnos el bochorno de ignorarla”. Aguilera, *La Enseñanza*, 25.

16 Término utilizado por el humanista Carlos Eduardo Coronado con el que registró el abandono en el que se tenía la enseñanza de la historia colombiana y universal durante estos años, afectando la formación militar, las escuelas normales y la educación pública. Ver Aguilera, *La enseñanza* 30.

17 Tal fue el caso de la Facultad de Literatura del Colegio Mayor del Rosario.

18 Aguilera, *La Enseñanza*, 26.

Historia Universal fueron completamente excluidas. Sin embargo, durante todo el año 1874, la Normal de Maestros emitió diplomas certificando la preparación de una asignatura que no se había cursado. En las escuelas anexas femeninas y masculinas, de escenario experimental de la instrucción formal, se mantenía la enseñanza de la Historia Patria con dos y tres horas a la semana. Allí se abarcaban contenidos desde el descubrimiento hasta la Batalla de Boyacá. Existía un miedo gubernamental a tocar las emociones políticas del momento, pues se creía que gestar el desconocimiento y la amnesia histórica evitaría las discordias en las aulas de clase y que las guerras civiles afectarían la memoria de los niños. En 1880 se separó la Secretaría del Exterior (Ministerio de Gobierno) que antes de 1880 atendía los asuntos educativos y se creó la Secretaría de Instrucción Pública mediante la Ley 10ª de ese año. No obstante, este cambio institucional no tuvo gran impacto en las formas de enseñar ni en sus contenidos, hasta agosto de 1882, cuando se decretó la celebración de la fundación republicana en la educación rural y urbana del país, ordenando el estudio biográfico de personajes representativos en la Independencia, con una extensión de contenidos que abarcaban desde el movimiento comunero hasta el 20 de julio de 1810, y lo hacía extensivo a los cuatro años posteriores a la Independencia con el reconocimiento de los procesos que se dieron en Venezuela y Quito para las escuelas urbanas.

### **¡Oh Gloria inmarcesible!: La Regeneración, el Nacionalismo y la historia patriótica**

Esta oleada negacionista de la historia fundacional de la República termina con la restauración de bronce que toma nuevas fuerzas en el período de la Regeneración, en 1880, cuando Rafael Núñez usa como figura central a Bolívar para dar comienzo a un nacionalismo patriótico y al proyecto centralista y autoritario bajo la consigna de “Libertad y Orden”, dando origen a un periodo de hegemonías parciales que se prolongan hasta finales del siglo XX, dependiendo de relaciones temporales de poder entre los partidos y al interior de sectores de las Fuerzas Armadas que lo reivindicaban como fundador del Ejército. Pero esto no nos regalaría la unidad y la paz. Antes de culminar el siglo XIX faltarían tres guerras civiles: la de 1885 que acabaría con los radicales y el federalismo, la de 1895 y la madre de todas batallas, la Guerra de los mil Días, la más

grande tragedia nacional hasta entonces. Otra vez, la exacerbación del goce de la muerte del otro, la guerra total como expresión de nuevo del insuperable síndrome de Caín.

Con la llegada de la Regeneración siendo Rafael Núñez uno de los más activos defensores del darwinismo social y el positivismo espenceriano y uno de los promotores de la centralización y el concordato con la Santa Sede, la Iglesia Católica retomó el control sobre la educación y el magisterio había perdido con la independencia y se había profundizado después de la Guerra de los Supremos (1839-1842), las reformas del medio siglo y la hegemonía del radicalismo federal; sin embargo, las necesidades de justificar el proyecto Regenerador y el auge del nacionalismo conservador, lo llevó a romper la regla de los espencerianos de desechar la historia social y haciendo un uso selectivo de la memoria a la medida de sus necesidades, rescatar héroes y batallas que rememoraban la idea napoleónica centralista para sepultar la experiencia federal y liberal que se consideraba fracasada políticamente en la experiencia de los Estados Unidos de Colombia y derrotada en los campos de batalla de la Guerra Civil de 1885 para imponer un conservatismo católico que unificara a la nación. Para ello, la memoria de los héroes de bronce, el nacionalismo patriótico y su simbólica serían un elemento fundamental. No en vano el mismo presidente de su puño y letra puso la letra del himno nacional, un poema épico romántico que canta a los orígenes de la República y rescata la Independencia como epopeya americana. Complementa el cuadro el culto al escudo y la bandera, conservando la bandera de la Colombia Grande que fundó Bolívar y su equipo de granadinos y venezolanos en 1821.

Para comprender el periodo, como en el caso Bolívar-Santander ya relatado, tomemos el caso Nariño-Santander. La memoria pública de la figura del gran Antonio Nariño, conocido por sus contemporáneos como el Precursor de la Independencia, traductor y difusor de los Derechos del hombre y el ciudadano, gran revolucionario y hombre de mil batallas, que a pesar de haber sido el primer vicepresidente constitucional de la República de Colombia, fue perseguido hasta la muerte, abriéndole un juicio ante el Senado, que lo llevó a la renuncia a la vicepresidencia, vacío que inmediatamente llenó el instigador del caso, manejado de manera infame y humillante con sus alfiles y del que fue absuelto poco antes de morir y

no contentos con la persecución en vida, la continuaron hasta después de muerto. Era una pugna generacional protagonizada por algunos jóvenes revolucionarios que en sus pugnas por el poder llegaron a odiarlo profundamente, incluido nuevamente el –para ese entonces– nuevo vicepresidente de Colombia y fundador de la nueva hegemonía anti bolivariana y anti venezolana, el mismo Francisco de Paula Santander, y decimos vicepresidente pero en realidad presidente en ejercicio del poder real, perseguidor del precursor hasta hacerlo renunciar para inmediatamente ocupar su cargo, dosis que luego aplicaría al mismo presidente nominal, Simón Bolívar<sup>19</sup>. Cabe aclarar, que en este caso a Santander le concedemos el beneficio de la duda ante la acusación de haber sido parte en el complot parricida de la noche septembrina, más no en el clima de animadversión que antecedió a su muerte y a la disolución de Colombia, que incluyó la animadversión pública, hasta la agresión, contra su compañera sentimental, la otrora “Coronela del Ejército Colombiano”<sup>20</sup>, Manuela Sáenz Aizpuru, a causa de lo cual vivió largos años de exilio, hasta su muerte en Paíta, Perú, el 23 de noviembre de 1856, luego de la quema de

---

19 Ver: Javier Guerrero y Luis Wiesner, eds “Antonio Nariño, Revolucionario y Ciudadano de Todos los Tiempos”, *Colección Ruta del Bicentenario*, (Tunja: Búhos, 2015). Una visión general que retrata este odio profundo de Santander contra Nariño, se puede ver también en: Andrés Pardo Tovar. *Dos vidas paralelas: Miranda y Nariño* (Bogotá: Ediciones de la División de Divulgación Cultural del Ministerio de Educación Nacional, 1961). Debo advertir que con sorpresa he encontrado hace unos días otro libro del mismo título invertido pero de diferente autor sin que haya habido tiempo de hacer la necesaria comparación de rigor: Armando Barona Mesa, Nariño y Miranda, dos vidas paralelas. ISBN: 978-958-8428-15-4. (Edición Cali (Colombia), Ediciones Anzuelo Ético, 2010), acceso el 25 de marzo de 2019, <http://www.cervantesvirtual.com/obra/narino-y-miranda-dos-vidas-paralelas/>

20 Información que puede ser ampliada en la carta enviada por Antonio José de Sucre el 10 de diciembre de 1824 en Ayacucho, en el frente de batalla donde argumenta: “(...) Se ha destacado particularmente Doña Manuela Sáenz por su valentía, pues incorporándose desde el primer momento a la división de húzares y luego a la de Vencedores, organizando y proporcionando el avituallamiento de las tropas, atendiendo los soldados heridos, batiéndose a tiro limpio bajo los fuegos enemigos; rescatando a los heridos. La Providencia nos ha favorecido demasadamente en estos combates. Doña Manuela merece un homenaje en particular por su conducta, por lo que ruego a S.E. le otorgue el Grado de Coronel del Ejército Colombiano”, solicitud concedida y notificada por Simón Bolívar a Manuelita en la carta del 20 de diciembre del mismo año y puede ser ampliada en Carlos Hugo Molina Saucedo, *Manuela mi Amable loca. Intercambio epistolar entre Manuela Sáenz y Simón Bolívar* 6ª edición (Bolivia: Grupo Editorial la Hoguera, 2017), 174-175.



todas sus pertenencias, incluido su archivo personal. Milagrosamente se salvó el original en español de la “Carta de Jamaica”<sup>21</sup>.

No obstante, en el caso de Nariño no hay atenuantes. Muerto en la absoluta soledad sin la presencia de ninguno de sus familiares en Villa de Leyva, se quisieron hacer los funerales de Estado “de cuerpo presente” en la Catedral de Bogotá como correspondía; hechas las invitaciones a las “corporaciones” por sus familiares, el funeral se suspendió intempestivamente y sus restos fueron devueltos y sepultados en el pueblo de Villa de Leyva, pues el cura que había sido encargado de hacer la oración o apología mortuoria, adujo en carta a la familia haber sido amenazado gravemente, y que le “consta con absoluta evidencia que de hacer yo el elogio que me había propuesto del General Antonio Nariño, me van a resultar gravísimos daños en mi carrera y sin disputa los padecería mi cuerpo”<sup>22</sup>. Santander, quien confesó su odio y su desdén incluso en su correspondencia a Bolívar, cerró todos los espacios para cualquier reconocimiento al Precursor. Luego sus restos mortales tuvieron varias exhumaciones e inhumaciones hasta el punto de que es difícil determinar cuántas fueron:

La nota de Santander a Bolívar, del 16 de diciembre de 1823, al día siguiente del entierro pone en evidencia la primera exhumación de Nariño cuando anuncia “Su cadáver lo ha mandado buscar su familia para darnos en Bogotá la última escena trágica de la vida de este hombre [...]”. Frustrado el funeral programado para el 14 de febrero de 1824, en Bogotá e inexplicablemente, el cadáver fue

---

21 El descubridor del documento original en español, el historiador ecuatoriano Amilcar Varela, dice que el manuscrito de Quito, ya que el manuscrito en inglés reposa en el Archivo General de la Nación en Bogotá, fue descubierto en los archivos del Banco Central del Ecuador y que tal vez fue llevado hasta Ecuador por Manuelita Sáenz y confiscado, tal vez al ser desterrada al Perú o tal vez sustraída de los bienes que fueron incinerados a su muerte en diciembre de 1856, en la localidad de Paita, luego de su muerte bajo el pretexto del contagio de una epidemia de difteria. Ver: Javier Guerrero Barón y Medófilo Medina, comp., *América Latina: Identidad, Soberanía y Unión: Una lectura de la Carta de Jamaica* (Tunja: UPTC, 2017, Colección (Ruta del Bicentenario), 181.

22 Esquela del padre Francisco Javier Guerra de Mier en la que declina el encargo de la ceremonia y hacía saber a la familia que sobre él había recaído la amenaza de que algo terrible le sucedería si pronunciaba el panegírico. Era apenas obvio suponer que tal amenaza con pánico y terror solo podía provenir de los más altos círculos de poder. Citado por Luis Horacio López, “Antonio Nariño (1765 - 1823) a 250 años de su natalicio. Entre la Memoria Colectiva, la Manipulación y el Olvido” en: *Antonio Nariño, Revolucionario y ciudadano de todos los tiempos*, eds. Javier Guerrero y Luis Wiesner (Tunja: Editorial UPTC, 2017), 72.

conducido nuevamente a Villa de Leyva. De las exhumaciones y nuevas inhumaciones no quedó nota marginal en el acta de defunción, como era de rigor por autoridad eclesiástica [...].<sup>23</sup>

Y sepultado el día 15; silencio en el Palacio presidencial, ni nota de condolencia ni pronunciamiento del presidente, Bolívar, excusablemente ausente en el sur, y menos del vicepresidente. Pero en un periódico oficioso, *El Correo* de Bogotá, los áulicos de palacio Vicente Azuero y Francisco Soto, íntimos de Santander dicen que “(...) si el presbítero Guerra quería aprovechar su oración fúnebre para exaltar el gobierno del Precursor de los años 1811, 1812 y 1813 en detrimento del actual gobierno, el ejecutivo tendría todo el derecho de prohibir el sermón por sedicioso”<sup>24</sup>.

Exhumados los restos de Nariño a mitad del siglo XIX por sus nietos, depositados en una urna viajaron por Zipaquirá a casa de su hermana Mercedes Nariño en 1873, cuando se trasladó su casa a Bogotá, en 1885, Barranquilla y Colón, donde la urna se salva de un incendio, en viaje a Jamaica, al regreso por Colón, Barranquilla, Medellín y luego entre Bogotá y Serrezuela; en 1907, cuando permaneció en la catedral en una bóveda común, hasta que el año de 1913, año en que fueron trasladados al monumento mausoleo donde hoy reposan<sup>25</sup>. No obstante, hoy existen dudas razonables de si estos restos humanos corresponden al cuerpo del Precursor porque investigaciones muestran indicios de que por alguna razón a la familia no se le habrían entregado los de su pariente en Villa de Leyva<sup>26</sup>.

---

23 Este es un relato macabro, capítulo especial de la historia del odio. Nótese que el funeral estaba programado para el 13 de febrero de 1824 a dos meses del fallecimiento el 13 de diciembre de 1823 y el cadáver fue trasladado a Bogotá. Escarnio público y más dolor y humillación a la familia y a la memoria del prohombre, que hubo de retornar los restos a Villa de Leyva. López. “Antonio Nariño...” 74.

24 Citado sin fuente proveniente de *El Correo* de la ciudad Bogotá. Se trata de un periódico palaciego redactado de acuerdo a las consejas del vicepresidente por él mismo o por sus incondicionales Vicente Azuero (1787-1844) y Francisco Soto (1789-1846). En el periódico no se enuncia quién ejercía como editor o editores. José Manuel Groot afirmó que “según la voz pública”, *El Correo* era redactado por Francisco de Paula Santander, Vicente Azuero y Francisco Soto. Ver: Barona Mesa, *Nariño y Miranda*, 189.

25 Ver relato de la trashumancia insepulta de sus supuestos huesos: Guillermo Hernández de Alba, y Fernando Restrepo Uribe, *Iconografía de don Antonio Nariño y recuerdos de su vida* (Bogotá: Publicismo y Ediciones, 1983).

26 Luis Horacio López, “Antonio Nariño (1765-1823) a 250 Años de su Natalicio. Entre la Memoria Colectiva, la Manipulación y el Olvido” en: *Antonio Nariño, Revolucionario y Ciudadano de Todos los Tiempos*, eds. Javier Guerrero y Luis Wiesner, 55.

Antonio Nariño fue olvidado sistemáticamente y su imagen no apareció en la memoria de los espacios públicos después de su caída en desgracia. Dice Luis Horacio López:

[...] fue el Presidente Rafael Núñez Moledo, quien durante la Regeneración inspiró el rescate y la memoria visual de Nariño del olvido, de esa muerte social definitiva de los humanos (...) [Núñez] vio en Nariño un emblema recuperable para incorporarlo en la historia social y los imaginarios colombianos como portaestandarte de su nueva cruzada de unidad nacional (...) Los gobiernos conservadores que sucedieron a Núñez consolidaron aquella resurrección política impulsada por el presidente cartagenero. Al despuntar el siglo xx y con ocasión de las conmemoraciones del Centenario de la Independencia lo tendrán como el personaje de la Independencia, al lado de Bolívar y en la filatelia al lado de Santander en la serie postal del Centenario.<sup>27</sup>

Solo hasta el siglo XX, casi un siglo después de peregrinar, le es restituido un sitio y una tumba de Estado en la Catedral Primada de Bogotá, si es que los restos mortales entregados a la familia corresponden realmente a los del precursor<sup>28</sup>. Pero si estos relatos los traemos a nuestras reflexiones es para mostrar cómo al finalizar el siglo XIX el conocimiento y la enseñanza de la Historia seguía obstaculizada por peleas intestinas entre las élites; además de usar la memoria como venganza y retaliación, dentro del marco de esa constante del discurso del odio que alimentó las guerras civiles. No obstante, se había construido un acentuado pudor para que este tipo de discursos colonizara el conocimiento y la enseñanza de la Historia entre la niñez y la juventud, para lo cual se buscaba la imposición de manuales escolares y planes de estudio que aunque marcados por los lineamientos hegemónicos del discurso de los vencedores, no reflejaran estos debates sino que mostraran una historia en positivo, alejada no solo de la vergonzosa historia de las guerras civiles de la segunda mitad del siglo XIX, sino de la misma constitución de la actual Colombia, sus etapas, sus nombres sucesivos y sus grandes prohombres. La enseñanza debía ser un relato sencillo y simplificado

---

27 Luis Horacio López, "Antonio Nariño (1765-1823) a 250 Años de su Natalicio. Entre la Memoria Colectiva, la Manipulación y el Olvido" en: *Antonio Nariño, Revolucionario y Ciudadano de Todos los Tiempos*, eds. Javier Guerrero y Luis Wiesner, 55.

28 Ver: ¿A casi dos siglos de su muerte dónde reposan hoy los restos mortales de Nariño? López. "Antonio Nariño..." 71

de hombres ejemplares, (y pocas mujeres), blancos y ojalá criollos, que reflejara una armonía, sin grandes conflictos, resaltando que siempre defendieron los intereses nacionales, para lo cual se acuñó desde temprano el término de “Historia patria”, que llegará a su máxima expresión con el discurso académico del siglo XX, el surgimiento de la Academia Colombiana de Historia, la conmemoración del centenario y el modelo de manual perfecto y añorado por décadas: el texto de enseñanza de Henao y Arrubla, como lo veremos adelante.

Tampoco había conciencia de la geografía e historia de las fronteras y los territorios. Las numerosas guerras civiles ayudaban a la intermitencia y al miedo a conocer el pasado con interpretaciones críticas sobre las etapas y sentido que habían conducido a esa especie de catástrofe nacional que fue de alguna forma el siglo XIX. Las siete décadas transcurridas desde la disolución de la primera Colombia transcurrieron entre la amnesia colectiva y la más precaria enseñanza de la Historia en el contexto de una muy baja cobertura educativa. Este fue sin duda uno de los problemas fundamentales que impidió la formación de una ciudadanía y de una conciencia nacional. El bipartidismo, con grandes ventajas para el partido conservador por su alianza con la Iglesia católica, tenía en sus manos la manipulación del pasado pero sin una visión crítica de la experiencia republicana inicial. La incapacidad de unidad de propósitos comunes del criollismo caudillista se apoderó de los círculos y mecanismos de acceso al gobierno y en la toma de decisiones, dibujando muchos de los idearios de libertad que movieron a los sectores populares a respaldar las causas, primero de la independencia, después de la República envuelta en innecesarias y temerarias revueltas y guerras sucesivas. Imposible abordar temas como la disolución de la llamada Gran Colombia, la facilidad con que se convocaba para el odio y la guerra, el papel del fundamentalismo católico, del clero, la tardía eliminación de la esclavitud, la política de abandono sistemático de las fronteras y la marginación de la población que optaba por el aislamiento rural, y la colonización y el racismo que dominó las políticas indigenistas y de marginamiento de las comunidades afrodescendientes y de muchos sectores mestizos a los que se apeló desde la independencia y en cada guerra civil, pero que luego quedaron abandonados a su suerte por los gamonales.

## El siglo XX, enigmático y febril y la pretensión de una neutralidad partidista

En mayo de 1902, cuando aún el país se encontraba en medio de la Guerra de los Mil Días, con la conformación de la Academia Colombiana de Historia se generó un giro de gran relevancia para la enseñanza de la Historia. Inicialmente, fue considerado un acto de conciliación que auguraría una visión optimista del progreso para los años venideros, con la claridad de que era necesario cuidar y salvaguardar la historia de Colombia y sus vestigios y monumentos<sup>29</sup>. Desde entonces, se empezó a proporcionar una estabilidad en la producción y conservación de documentos, narraciones, informes, biografías y se emprendió la construcción cuidadosa de directrices y recomendaciones frente a la enseñanza de la historia, con la intención de que llegaran a los planteles de educación secundaria y profesional. Simultáneamente, se empezó a registrar una actividad académica en torno a la investigación histórica en veinte ciudades del país, reconocidas como academias locales, lo que en sí mismo significaba un movimiento intelectual de la cultura letrada del país y a su vez significaba una respuesta desde el pensamiento civilista a la profunda crisis nacional que cerraba el primer experimento de ocho décadas de vida republicana y el cementerio en que estaba convertido el país al iniciar un nuevo siglo. Era, tal vez, una respuesta al remordimiento con sabor a fracaso nacional. Y aunque ya para 1905, se logró establecer el primer “pensum para enseñanza de la Historia”, catalogado por algunos como carente de científicidad, era muy meritorio por ser el primero que se presentaba sobre la materia. La Historia y la Geografía fueron ubicadas dentro del tercer grupo de materias y su contenido se desarrollaba en tres secciones, relacionadas con tres momentos del bachillerato, que para entonces era uno de los títulos más importante de la educación escolar, ya que un escaso porcentaje de la población lo alcanzaba: el primer momento abordaba la historia antigua hasta la Roma de Augusto; el segundo estaba dirigido a la historia moderna; y el tercero, de manera integrada, abordaba la historia y la geografía de Colombia<sup>30</sup>.

---

29 Germán Colmenares, “La batalla de los manuales en Colombia”, *Historia y Espacio*, n°15 (abril, 1994) 89-91.

30 Aguilera, *La enseñanza*, 28-36.

Ante el impulso de la investigación en la historia que se venía dando, se planteó la separación entre lo que se debía investigar y lo que se debía enseñar. Así, la investigación histórica podía indagar sobre la “realidad de los hechos” y en la enseñanza se debía manipular la información con fines ejemplarizantes. Así se recomendaba:

[...] ninguna investigación podía alterar el contenido esencial de una historia a la que se habían limitado las aristas. La enseñanza de la historia debía sujetarse a este arreglo sin correr el riesgo de volver a incurrir en controversias doctrinarias en las aulas escolares. Por esta razón un académico de la historia sostenía la necesidad de separar la investigación histórica de la enseñanza. La enseñanza requería, según su punto de vista, una manipulación de los hechos para lograr su “conciliación” y una manipulación de la conciencia estudiantil para imprimir en ella “lo vivo de una imagen, la ejemplaridad de un acto.”<sup>31</sup>

A comienzos del siglo los nacionalismos ascendían en los prolegómenos de la Primera Guerra Mundial y concomitantemente con las fiestas del centenario viene un resurgir notorio y una revalorización de los discursos históricos. En 1910 el Ministerio de Educación realizó un concurso de Historia Nacional y la obra ganadora de los abogados Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Compendio de Historia de Colombia*, publicado en 1911, se convirtió en el primer manual nacional para la enseñanza de la Historia en los planteles, homogenizando el *pensum*. Se trataba de dos abogados que aunque no tenían formación en el campo de la investigación o la pedagogía histórica, eran miembros de la recientemente fundada Academia desde 1902.

Frente a los avances en metodologías para la enseñanza de la Historia, se realizó en 1927 un curso dirigido a docentes y maestros de historia de Colombia, el cual se llevó a cabo en el Museo Nacional Histórico y Arqueológico y estuvo bajo la dirección de Gerardo Arrubla, donde no solo se abrían espacios de formación académica para docentes y formadores de historia, sino que adicionalmente planteaba una metodología

---

31 Jorge Cárdenas García, *Crítica y polémica* (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1972), citado por Bernardo Tovar Zambrano, *La colonia en la historiografía colombiana* (Medellín: Editorial Lealón, 1984). Ver Colmenares, “La batalla de los manuales, 91.

novedosa de enseñanza que involucraba los objetos (tejidos, vasijas, entre otros), quedando en el ambiente la inquietud de conocer mejor el mundo indoamericano<sup>32</sup>. El impacto generó gran motivación e interés frente a la investigación por parte de los asistentes, quienes contaron con alicientes gubernamentales para realizar estudios en el extranjero como estrategia de estimulación investigativa<sup>33</sup>.

Sin embargo, las buenas intenciones de una historia más diversa y con matices a pesar de estas innovaciones se frustraron; hoy se reconoce que la decisión gubernamental de 1910 de elegir *Compendio de la Historia de Colombia* como único texto para la enseñanza de la Historia generó estancamiento a nivel investigativo y en la producción de textos de historia para los niveles medio y elemental. Si bien, en sus comienzos era un avance, fue un texto caracterizado por conservar los rasgos propios de la historiografía colombiana del siglo XIX, manteniendo una visión conservadora sobre temas como la cristianización y la misión civilizatoria de Europa durante la Conquista y, moderadamente, una tendencia liberal en el periodo de Independencia, en una república donde la historia es el relato de las élites y los gobernantes, reforzando estereotipos donde no aparecen los pueblos aborígenes, se exagera el hispanismo de los criollos, todo dentro de un relato acrítico, tradicional y conservador. Ninguna investigación podía alterar esa mirada equilibrada y conveniente, políticamente correcta, que predominó por varias décadas. Se podría decir, que

---

32 “(...) no quedó función social ninguna que no estuviese corroborada con el ídolo, el tejido, el artefacto cerámico, la momia, el calabazo, la flecha, el cráneo, la chaguala, el alfiler, la ocarina, el huso, la nariguera y todo aquello que permitiese a los oyentes enterarse razonadamente de lo que pudiera haber sido la existencia de las tribus que poblaron nuestro suelo”. Carretero, Construir y enseñar 14.

33 En este campo investigativo, se destaca un hecho importante, es que desde 1883 se emprendieron tímidamente los estudios sobre la denominada Prehistoria, con trabajos sobre las tribus de la Nueva Granada, con hallazgos que enriquecían la información de los Tayronas, los Muiscas, los Quimbaya, entre otros, desde donde se formularon tímidas hipótesis.

fue el texto dominante hasta la década de 1960 cuando algunos textos escolares empezaron a reemplazarlo<sup>34</sup>.

Frente a la epistemología histórica, finalizando la segunda década del siglo XX se vivieron transformaciones significativas para el campo investigativo y educativo en Europa con el surgimiento de la escuela de los *Annales* en 1929, que por diversos canales se difundió de manera rápida en América Latina antes de la Segunda Guerra Mundial. Así, Marc Bloch y Lucien Febvre, quienes realizaban entonces fuertes críticas a la historia militar, política y diplomática, temáticas que dominaron las aulas de clase durante el siglo XIX, empiezan a construir una alternativa que por diversas vías, especialmente por la diplomacia, los negocios o los estudios universitarios iban al extranjero o tenían acceso a bibliografías distintas a las que circulaban en nuestro medio y posteriormente, en especial con la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial, se empieza a permear una investigación histórica que recogía los aportes de la geografía, la economía y la sociología. Después de la Segunda Guerra Mundial, Fernand Braudel impulsó el trabajo de los *Annales*, introduciendo la explicación de los hechos históricos usando tiempos diferenciados de larga, mediana o corta duración. Desde esta propuesta se empezó a plantear una integración del espacio y la geopolítica en la construcción histórica. Aunque estas corrientes historiográficas muy seguramente no alcanzaron a llegar de manera generalizada al aula de clase, si influenciaron algunas élites magisteriales de algunos planteles a la vanguardia en algunas ciudades y su expansión en América Latina dejó las puertas abiertas para un trabajo de integración entre las disciplinas sociales<sup>35</sup>. Ante el imparable impulso de la enseñanza de la Historia, en el país no dejaba de preocupar que las controversias doctrinarias llegaran a la escuela, especialmente por haber cerrado el siglo XIX con una guerra muy

---

34 Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia: para la enseñanza secundaria*, 7ª ed. (Bogotá: Voluntad, 1952). La última edición de esta obra, realizada por la Academia de Historia, data de 1984. Ver Colmenares, “La batalla de los manuales”, 89. Alexis Pinilla, Díaz “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* (2003): 91-117. Sandra Rodríguez Ávila, “Construcción de la Memoria oficial en el centenario de la Independencia: El compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla”, *Folios* (2010): 23-42.

35 Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., Secretaría de Educación, *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el Campo del pensamiento histórico* (Bogotá: Serie Cuadernos de Currículo, 2008), 32.



sangrienta que cuestionó la conformación del Estado nacional. Fue así, como hasta 1933 los programas de enseñanza de la Historia de Colombia se estancaban al abordar los acontecimientos relacionados con la historia contemporánea, para que los maestros no calificaran ni ampliaran información sobre sucesos, ni personajes polémicos cuya tendencia política no afectara la afiliación a uno u otro partido político que no podía evitarse en los hogares ni en las escuelas en aquel entonces, máxime que en 1930 se había derrumbado la hegemonía conservadora de medio siglo y que un alto porcentaje de maestros era de adscripción conservadora, mientras avanzaba la nueva hegemonía nominada como la República Liberal<sup>36</sup>.

Pero inevitablemente el bien intencionado propósito de evitar que el dominante discurso del odio bipartidista llegara a las escuelas por la vía de la enseñanza de la Historia fracasó en boca y el relato de un magisterio hegemónicamente conservador y militante heredero de la República conservadora (1880-1930) que instauró la Regeneración.

### La república liberal, fantasma del comunismo en la enseñanza de la historia

Después de las conmemoraciones del centenario, cabalgando sobre la historia republicana e incluso precolombina, las llamadas Ciencias Sociales ganaron prestigio y un lugar privilegiado en el *pensum*. Con la Primera Guerra Mundial, la enseñanza de la Historia y de la Geografía particularmente había alcanzado un prestigio significativo por el dominio de discursos, versiones e información relacionada con las batallas y los enfrentamientos entre países. Esta información, reflejada en los contenidos de los textos escolares, contaba con láminas, imágenes y representaciones de los diferentes héroes nacionales e internacionales, pero por esa misma vía se colaban la Revolución Bolchevique y la Revolución

---

36 No obstante que el Partido Liberal encabezaba el gobierno, todos los organismos colegiados, desde concejos municipales hasta el Congreso, lo mismo que los máximos tribunales de justicia (Corte, Consejo de Estado), y el aparato electoral permanecían bajo el control del partido conservador, derrotado electoralmente. Como ejemplo, la burocracia boyacense permanecía en 1930 en un 86%, en manos de conservadores, y en el campo educativo en particular, de los 553 maestros sobre 553 eran conservadores y fieles seguidores de las directrices del clero católico que sentía amenazado nuevamente su control de la educación. Javier Guerrero Barón, *Los años del olvido: Boyacá y los Orígenes de la Violencia* (Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, 1991), 17.

Mexicana. La llegada de la política liberal al gobierno colocó en mejores condiciones la enseñanza de la Historia apoyada en los sucesos contemporáneos. La experiencia de la guerra con el Perú y su culminación con la firma de un acuerdo de paz en la ciudad de Río de Janeiro, hizo que las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la Historia representaran una formación de gran envergadura y relevancia para las relaciones fronterizas. Así lo manifestaba abiertamente la Ley 72 del 6 de abril de 1936, por la cual el Congreso de Colombia aprobó una convención sobre la enseñanza de la Historia como estrategia para “complementar la organización política y jurídica de la paz con el desarme moral de los pueblos”<sup>37</sup>. La Convención aprobó una revisión rigurosa de los textos de enseñanza que se utilizaban en los diversos países. Al respecto se enfatizó insistentemente en la eliminación gradual y progresiva de apreciaciones “inamistosas” frente a otros países, disminuyendo paulatinamente los juzgamientos con odio que falsearan la información de guerras o batallas en las derrotas; a su vez, se buscaría evitar en los textos y en los programas escolares de la enseñanza de la Historia los relatos de victorias sobre otros países que afectaran la moral de los vencidos. Esta restricción limitó los análisis comparativos de los hechos; sin embargo, bajo el gobierno liberal de Enrique Olaya Herrera, con la reforma educativa que este implementó y en la que se avalaba la libertad de enseñanza, se permitió que dentro de los contenidos de la enseñanza de la Historia se abordara temáticas sobre los demás países latinoamericanos y europeos, además de la historia nacional<sup>38</sup>.

En esos años es evidente que la República Liberal trató de transformar la enseñanza de la Historia de la guerra en lo que hoy llamaríamos “una historia para la paz” pero rápidamente el clima de pugnacidad que emergió con “la Revolución en Marcha” en la legislatura de 1936, en la que el gobierno de López Pumarejo llevó al parlamento su repertorio reformista, esta intención se frustraría. Además eran tiempos de antagonismos de discursos nacionalistas y de profundas luchas contra la democracia. Y aunque en un principio las estrategias diplomáticas derrotaron el grito fanático de “Paz, paz en el interior, guerra, guerra en la frontera” lanzado por Laureano Gómez en el parlamento y que unificó en un solo

---

37 República de Colombia, *Diario Oficial*, n° 2318, 1936

38 Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., *Colegios Públicos de excelencia*, 2008

abrazo a conservadores y liberales, y que produjo lo que algunos consideran fue el aplazamiento de la Violencia pero que luego se volvió a intensificar con las estrategias polarizadoras de laureanistas y nacionalistas en los años subsiguientes<sup>39</sup>.

Es así como el problema del maestro se transformó en un tema fundamental. En 1936 el gobierno de López Pumarejo inició una gran reforma educativa pensando en dos grandes campos de la formación: la ciencia, para lo cual reestructuró la rezagada Universidad Nacional que había refundado el proyecto radical en la segunda mitad del siglo XIX, creando un moderno campus, a la usanza en las grandes universidades norteamericanas, y adscrita a ella la Normal Superior Nacional, como su gran proyecto para la formación de los mejores maestros de la juventud en teorías de la educación y pedagogía científicamente sólidas. Para ello, la dotó de tres institutos experimentales aplicados a la formación y la pedagogía: el Instituto Nicolás Esguerra, (1937), que albergaba a su vez al instituto de Pedagogía Experimental, (1937). Como respuesta a muchas inquietudes y preguntas frente al pasado de América y con la llegada de grandes etnógrafos como Paul Rivet, fundador del museo del hombre en París y Gerardo Reichel-Dolmatoff y otros antropólogos que huían del régimen nazi, se creó el Instituto Etnológico Nacional, cuya presencia activa hizo que los trabajos realizados en el campo de la etnografía, el arte, la arqueología, la geografía, entre otros, fueran de interés para los maestros y, por lo tanto, empezaron a llegar al aula de clase. Con esto empezó el proceso de fortalecimiento y transformación de la enseñanza de una historia enriquecida con la arqueología y desde el reconocimiento gubernamental de su importancia en el ámbito académico, generando motivación con la apertura de espacios investigativos, de discusión y perfilando nuevas metodologías de aprendizaje<sup>40</sup>. Complementando este panorama inédito en el desarrollo de las ciencias humanas, en 1942 se creó el Instituto Caro y Cuervo para desarrollar estudios en el campo de la lingüística hispánica.

---

39 Ver: Javier Guerrero, *El Proceso Político de las derechas y los imaginarios*.

40 Hoy en Instituto Etnológico Nacional sobrevive como el Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH, adscrito al Ministerio de Cultura.

En 1937 una comisión técnica del Ministerio de Educación Nacional viajó por diferentes países —algunos de tendencia socialista— y estructuró el programa que regiría la enseñanza de la Historia. A partir de este momento la historia empezó a ser vista como el escenario propicio para la influencia ideológica y para suscitar la conciencia social en los estudiantes, cuyo activismo era mal visto por los sectores más conservadores del bipartidismo. Los contenidos estuvieron orientados para el primer grado elemental en el hogar, el ambiente físico y el ambiente humano. De este modo, se presentaban análisis sobre la vivienda, la forma de vestir según el clima y se generaba conciencia de las relaciones del hombre con la familia, la ciudad, el Estado y la humanidad. Unos temas inofensivos que empezaban a referenciar temas de solidaridad y colaboración a edades muy tempranas en las escuelas populares. Estas orientaciones se mantuvieron a pesar de las polémicas; sin embargo, el comienzo de la Guerra Fría mantenía latente las tensiones ideológicas, políticas y económicas entre el socialismo y el capitalismo, entre el socialismo frente a liberalismo y conservatismo, tensiones que se veían reflejadas en la enseñanza de la Historia y la intensión con la que iban a ser abordados dichos conflictos<sup>41</sup>. Eran los ecos de la Revolución de Octubre en abierta pugna con el ascenso de los fascismos que llevaron inevitablemente a la Segunda Guerra Mundial.

Terminada la Guerra Mundial el mapa político de las hegemonías triunfadoras volvió a enfrentarse en una divisoria de aguas que redibujó el mapa de los poderes y repartió los territorios como en las viejas conquistas. Estas nuevas circunstancias replantearon nuevamente la enseñanza de la Historia en Colombia.

### La guerra fría: de La Revolución en Marcha a la lucha contra el “Basilisco”

El final de la Guerra Mundial como telón de fondo internacional, el 9 de abril y la muerte de Jorge Eliécer Gaitán, considerado por algunos

---

41 Así se referencia: “Cuando, según las instrucciones oficiales del gobierno, describía el ambiente humano, la piel de oveja empezaba a deslizarse sobre el lomo erizado del lobo, y la intención política se adivinaba fácilmente. ¿Quién podría justificar que en un primer grado elemental se descendiese a explicar al niño lo que es la cooperación, el trabajo colectivo y la sindicalización?”. Aguilera, *La enseñanza* 37.

historiadores como el primer acto de esta nueva forma de confrontación mundial en el hemisferio occidental<sup>42</sup>, abren nuevos debates y la enseñanza de la Historia vuelve al centro de la discusión.

La preocupación se vio reflejada con las polémicas que se presentaron en torno a las preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿en qué momento hacerlo? Estos interrogantes planteaban un dilema entre las disciplinas, la psicología y las tensiones geopolíticas del momento, que exponían requisitos imprescindibles para su respuesta y exigían las condiciones necesarias para reconstruir los aprendizajes de un área fundamental para el conocimiento del nuevo ordenamiento del mundo en aquel entonces. Ante el inminente peligro que constituían el socialismo y el comunismo –en los países latinos que operaban bajo el sistema capitalista resguardado por Estados Unidos–, en diciembre de 1945 con los Decretos 2979 y 3087 el Ministerio de Educación Nacional, bajo el gobierno de Alberto Lleras Camargo, reglamentó los cursos de Historia y Geografía de Colombia, adoptando los programas de instrucción normalista tradicionales, que sustituían el intento novedoso e izquierdista anterior. Al respecto se señaló que para los programas de Historia de Colombia no se realizaban ajustes ni en estructura ni en organización, con la intención de priorizar el criterio y la inteligencia del docente. Pero sí fue determinante la integración que se impulsó entre la Historia y la Geografía para el grado 6<sup>o</sup> de bachillerato. La combinación se propuso entre la Historia elemental del país, Geografía e Instrucción Cívica. Del mismo modo, la Historia y la Geografía que estaban en el tercer grupo de las ciencias fueron elevadas a la primera categoría denominada Ciencias Sociales, de la mano con la Filosofía y la Religión<sup>43</sup>. A partir de este momento, el escenario gubernamental ve la integración como una estrategia para neutralizar e invisibilizar la enseñanza de la Historia y mantenerla limitada, retórica y repetitiva, lo cual la mantendría como un mal menor; sin embargo, los académicos de aquel entonces hicieron hincapié en la imposibilidad de mantener una neutralidad en la enseñanza de la Historia y para ello plantearon una distancia temporal de treinta años

---

42 La tesis está planteada por Gonzalo Sánchez. Gonzalo Sánchez, comp., *Grandes potencias, el 9 de abril y la violencia* (Santafé de Bogotá: Planeta, 2000).

43 Aguilera, *La enseñanza*, 39.

para abordar los hechos recientes<sup>44</sup>. Adicionalmente, el gobierno realizó recomendaciones a los docentes y a los programas dirigidos a los estudiantes de Historia patria solicitando mesura, serenidad y neutralidad frente a los acontecimientos políticos que atravesaba el país. Se propuso la alternativa de alejar los ejercicios catequistas apasionados y proselitistas, abordando en su lugar temas de desarrollo, industria, comercio, cambios culturales y avances científicos, bajo una mirada entusiasta y progresista<sup>45</sup>.

Pero el suceso inesperado del estallido de “el Bogotazo”, cambió el panorama. Varios autores, coinciden en que la historia patria de las escuelas experimentó una reedición luego de los sucesos del 9 de abril de 1948<sup>46</sup>. El fantasma del comunismo ya había llegado y su rostro violento era manifiesto en todo el país por lo que la enseñanza de la historia y, en general todo el sistema educativo, debía cambiar radicalmente; el gobierno tenía claro que había que “restaurar” la enseñanza de la Historia patria, esa historia política y militar con sus métodos tradicionales —que permitía una relación de la población con su pasado— los que sentaron las bases de una capacidad de memoria en la población y la conformación del ideario de Estado-nación colombiano<sup>47</sup>. Las élites y el mismo Laureano Gómez, entonces atribuyeron la causa de los disturbios al “olvido de las obras y espíritus de los grandes hombres de la Patria”, por lo que el gobierno nacional, pocos meses después de estos sucesos expidió el De-

---

44 (...) las narración histórica lleva en sus entrañas el germen de la apreciación política, es claramente explicable que el autor de un texto o el profesor que lo usa caigan en el lazo de dar preferencia a sus ideas íntimas, y aun de atacar con vehemencia la de los sujetos que en los grandes acontecimientos tuvieron principal participación (...) En esta consideración me he fundado para afirmar que no es recomendable que la Historia contemporánea de Colombia avance hasta los días actuales. Conceptúo que el profesor y el alumno han de quedar, cuando menos, a treinta años de distancia de los últimos eventos previstos en el programa (...) la reflexión nos dice que la Historia debe ser como el vino: necesita tiempo para que pase de la condición de mosto turbio y desagradable a la de jugo de contento y salud. Aguilera, *La enseñanza*, 17.

45 Aguilera, *La enseñanza*, 17-18

46 Roberto Velandia. *Un Siglo de Historiografía Colombiana: Cien años de la Academia Colombiana de Historia* (Bogotá: Academia Colombiana de Historia, 2001); Darío Betancourt Echeverry. “Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo”, en: Rafael Ávila Penagos et al. *La práctica investigativa en Ciencias Sociales* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004).

47 Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C., *Colegios Públicos de excelencia*, 29.

creto 2388 de 1948 por el que se intensificaba la enseñanza de la llamada Historia Patria para devolver al país la “cohesión nacional y la dignificación de la ciudadanía colombiana, se consideró que la educación cumpliera el papel de formadora de hábitos democráticos, decoro personal y orgullo nacional a través de la historia”. Una de las medidas tomadas para concretar estos propósitos fue la declaración de obligatoriedad del estudio de la Historia de Colombia en todos los grados, estableciendo como mínimo dos grados tanto en primaria como en secundaria<sup>48</sup>.

El mencionado decreto es publicado tres meses después de los acontecimientos vividos en el denominado “Bogotazo” y el gobierno informa que:

[...] Por disposición del Presidente de la República y de su Ministro de Educación, quienes, a raíz de los infaustos sucesos de abril de 1948, comunicaron a la enseñanza de la historia un magnifico y fuerte impulso. El incendio de monumentos históricos, causado por turbas enfurecidas en momentos en que los gobiernos de todos los países del Nuevo Mundo acreditaban representantes en la ciudad de Bogotá, para discutir, en Conferencia Panamericana, las bases de una lucha en pro de la seguridad continental, vino a convencernos de que la ignorancia de nuestras ejecutorias pretéritas era motivo determinante de los desafueros de las turbas.

Además, se intensificaron las prácticas pedagógicas y rituales tales como: las izadas de bandera, las marchas y los desfiles de las llamadas “bandas de guerra”, como actos que fomentaban el patriotismo de los niños y los jóvenes que se estaban formando en aquel entonces. Se ratificó la implementación de elementos simbólicos en cada institución como: la bandera, el escudo, el himno y los retratos de Bolívar, de Santander y de los próceres y las heroínas de la República, suministrados oportunamente por el Ministerio de Educación. Elementos que obligatoriamente fueron implementados en celebraciones simbólicas del país, como el 20 de julio. Adicionalmente, se generaron estímulos docentes en el diseño de textos y de prácticas pedagógicas efectivas en el aprendizaje de la his-

---

48 Álvaro Acevedo y Gabriel Samacá, “La Política Educativa para la Enseñanza de la Historia de Colombia (1948-1990): de los Planes de Estudio por Asignaturas a la Integración de las Ciencias Sociales”, *Revista Colombiana de Educación*, (2012): 219-242.

toria de Colombia y se fomentó el actuar estudiantil entorno a comportamientos cívicos, nacionalistas y patriotas. De otra parte, intervino el perfil que debían tener los docentes de esta materia, señalando que “Los Profesores de Historia serán escogidos cuidadosamente entre los más reputados por su versación en la materia, por su cultura general, por su mentalidad superior a las preocupaciones partidistas, por su habilidad pedagógica y por su intachable conducta ciudadana”<sup>49</sup>. Un perfil ambicioso teniendo en cuenta que no se contaba con una institución de educación superior que proporcionara las herramientas y formara a los profesores que se buscaba para la enseñanza de la historia colombiana, con excepción de la Normal Superior Nacional, que no obstante formará una pequeñísima porción de los maestros del país, fue responsabilizada de la catástrofe nacional del 9 de abril de 1948 y pronto sería desarticulada y destruida por directriz de Laureano Gómez, el presidente elegido en medio de esa profunda fractura de la nación. En ese momento, se agudizaron los enfrentamientos entre los actores de los partidos, profundizando ese incendio nacional que se denominó como “la Violencia”, latente desde el cambio de gobierno en 1946 con el derrumbe de la República Liberal, ahora acusada de ser la fuente de todos los males por su “Revolución en Marcha” que no había sido más que un “Frente Unido” con el comunismo internacional. Lo que vendría sería la tarea de desmontar la “Revolución” para instaurar un “Orden Nuevo” como ya lo había hecho Mussolini en Italia, y sobre todo Franco en España, paradójicamente después del desorden de “La República Española”, donde la metáfora era perfecta<sup>50</sup>.

Laureano Gómez fue uno de los damnificados del Bogotazo, su casa de campo en Fontibón, la sede su periódico *El Siglo* y la librería Hispania, en sociedad con el que fuera embajador de Franco durante la República, y otros bienes fueron destruidos por las turbas. A su regreso de la España franquista, después de una corta estancia lanzó su candidatura. Pocos meses antes de ocupar la presidencia de la República, a la cual llegó como

---

49 República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 2388 de 1948 (julio 15). Por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”, *Diario Oficial*, n.º. 26779, Bogotá, 28 de julio de 1948.

50 El libro que desde la extrema derecha sintetiza mejor esta visión que justifica la necesidad de la vendetta política frente a los excesos de la “Revolución en Marcha” es: Rafael Azula Barrera, *De la Revolución al Orden Nuevo: Proceso y Drama de un Pueblo* (Bogotá: Kelly, 1956).



candidato único en medio de uno de los peores baños de sangre, cuando todas las fuerzas de las palabras, las pasiones y las maldiciones se habían desatado, pronunció su testamento político en el texto que resume su pensamiento, “El Basilisco”:

[...] era un monstruo que reproducía la cabeza de una especie animal, de otra la cara, de una distinta los brazos y los pies de otra cosa deforme, para formar un ser amedrentador y terrible del cual se decía que mataba con la mirada. Nuestro basilisco camina con pies de confusión y de ingenuidad, con piernas de atropello y de violencia, con un inmenso estómago oligárquico, con pecho de ira, con brazos masónicos y con una pequeña, diminuta cabeza comunista, pero que es la cabeza (...) El 9 de abril fue un fenómeno típicamente comunista, pero ejecutado por el Basilisco [...].<sup>51</sup>

En adelante este fue el grito de guerra contra todo lo que había construido la República Liberal y contra los liberales mismos en santa cruzada que desató La Violencia o la guerra civil no declarada, que luego de varias etapas y de la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla, quien derrocó a Gómez, se transformó en una de las guerras de contrainsurgencia más largas del mundo.

Para entonces, el gobierno facultó a la Academia Colombiana de Historia la supervisión de los programas, los textos y todos los elementos vinculados a la enseñanza de la Historia nacional en los establecimientos de educación del país. Del mismo modo, junto con el Ministerio de Educación Nacional se delegó el diseño de los textos escolares y de materiales de audio y material visual con el que fueran resaltados los héroes y los acontecimientos más relevantes de la Historia de Colombia para los distintos grados de la enseñanza. Se promovieron concursos y premiaciones a nivel nacional, con reconocimiento social a través de diplomas de honor y de estímulos económicos; sin embargo, el gobierno fue contundente en prohibir el uso y promoción de todo el material en la enseñanza de Historia de Colombia diferente al gubernamental y que no estuviera autorizado por la mencionada Academia Colombiana de Historia, volviendo a políticas decimonónicas del control de la enseñanza impuestos por la república conservadora de la Regeneración.

---

51 Javier Guerrero Barón, *El Proceso Político de las derechas en Colombia y los imaginarios* (Tunja: Editorial UPTC, 2014), 471.

Lo que vino fue la desintegración del proyecto más importante de formación de maestros en la Normal Superior Nacional. Con el argumento de que la educación mixta pervertía a las mujeres y que la República Liberal había entregado la juventud a los comunistas, refiriéndose a Francisco Socarrás, Rector de la Normal, y a Gerardo Molina, Rector de la Universidad Nacional, Laureano Gómez expidió el Decreto 1955 del 18 de septiembre de 1951 que ordenaba que la Normal Superior con sede en Bogotá se dividiera en dos: La Escuela Normal Universitaria Femenina que quedó en Bogotá y la Escuela Normal Universitaria Masculina que se trasladó a Tunja. Era una de las más duras venganzas contra la juventud y contra el magisterio en toda la historia de la institucionalidad. El “Monstruo”, como lo llamaban sus opositores, pasaba cuenta de su imaginario del 9 de abril, y a su rector contradictor, quien había publicado en 1942 un libro imperdonable titulado *Laureano Gómez: Psicoanálisis de un Resentido*<sup>52</sup>. Se partió en dos una de las mejores bibliotecas de educación y pedagogía de Latinoamérica y algunos libros fueron quemados por la censura implacable de este Torquemada que con sus exageraciones hiperbólicas contribuyó a llenar de odio a Colombia<sup>53</sup>, mientras el año fatídico de 1951 será recordado como uno de los más violentos del siglo XX.

### La Nueva Historia y la Historia profesional

A partir de las décadas del cincuenta y del sesenta del siglo XX, empezaron a gestarse análisis rigurosos sobre problemas concretos con unos métodos investigativos de otro nivel. Con las investigaciones de Luis Eduardo Nieto Arteta se transformó la mirada de la historia de Colombia —centrada en la relación de economía y cultura—, abordando los diferentes actores que se involucraban en la transformación de la economía del país a mediados del medio siglo. Una historia cercana al presente que se vivía en aquel entonces y que se desviaba del enfoque

---

52 José Socarrás, *Laureano Gómez, Psicoanálisis de un Resentido* (Bogotá: Ed. A.A.C., 1942).

53 Sigue siendo insuperado sobre este tema Martha Cecilia Herrera y Carlos Low, *El caso de la Escuela Normal Superior: Los intelectuales y el despertar cultural del siglo: una historia reciente y olvidada* (Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Postgrado, Maestría Historia de la Educación, 1995).

político-militar-católico tradicional que caracterizaba los contenidos de la enseñanza hasta entonces<sup>54</sup>.

La relación que se emprendió en la investigación con otras miradas, particularmente la económica, permitió que en 1955 se publicara el libro *Industria y protección en Colombia* de Luis Ospina Vásquez, que planteaba el vínculo entre desarrollo económico y la política durante el periodo comprendido entre 1810 y 1930. En otra perspectiva, en 1957 el sociólogo Orlando Fals Borda y Juan Friede dieron protagonismo a los indígenas e introdujeron nuevos elementos y nuevas miradas a la historia social; para 1963 el país contaba ya con la primera revista de carácter histórico, el *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, bajo la dirección de Jaime Jaramillo Uribe, que aglutinaba a una nueva generación de historiadores en la Universidad Nacional de Colombia como Germán Colmenares, Jorge Orlando Melo, Hermes Tovar, Gilma Mora, Jorge Palacios Preciado, Medófilo Medina<sup>55</sup>, entre otros y a quienes se unirían en las siguientes décadas, historiadores profesionales formados desde otros ámbitos como Darío Mesa, Margarita González, Álvaro Tirado, Gonzalo Sánchez, Salomón Kalmanovitz, Jesús Antonio Bejarano, José Antonio Ocampo, Bernardo Tovar, Marco Palacios, Mauricio Archila, Darío Campos, Pablo Rodríguez, entre muchos otros, donde se había consolidado alrededor de la primera generación de la Nueva Historia un corpus de investigaciones que transformaría definitivamente la investigación y la enseñanza desde la historia colonial, el siglo XIX y los recientes sucesos de la historia inmediata o historia del presente del siglo XX, crecientemente examinados rompiendo el tabú de la distancia histórica exigida por la historia académica<sup>56</sup>.

En 1972 se inauguró con cátedra del director de la Escuela de los *Annales*, el primer programa de Maestría en Historia en el país que contaría además de una generación de doctores con formación en Francia, Inés Pinto de Montaña; México, Javier Ocampo López, y Fernando Díaz Díaz; España, Jorge Palacios Preciado, con el apoyo de Jaime Jaramillo Uribe, Jorge Orlando Melo, Germán Colmenares, Hermes Tovar, Víctor

---

54 Germán Colmenares, “La batalla de los...” 94

55 Germán Colmenares, “La batalla de los...” 94-95.

56 Bernardo Tovar Zambrano et al. *La historia al final del milenio: Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana* (Bogotá: Univ. Nacional, 1995).

Álvarez, Orlando Fals Borda, Gonzalo Sánchez, Marco Palacios, Eduardo Pizarro, Darío Fajardo, Medófilo Medina; entre los nacionales y entre los internacionales Leopoldo Zea, David Bushnell, Malcolm Deas, Marco Palacios, Daniel Pecaú, Josep Fontana, entre muchos otros que desde entonces han transitado por sus cátedras. Los cambios que se vivían en la investigación histórica estuvieron de la mano en la década de los ochenta con la creación de carreras de Historia y maestrías en espacios académicos como la Universidad Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Externado de Colombia, la Universidad Libre, entre otras, lo que redundó en un incremento de la investigación histórica en el surgimiento de nuevos enfoques que romperían los moldes de la historia hegemónica de las academias y de muchas historias “aficionadas” y llenarían el espectro de los discursos con una historia profesional y más sistemática iluminada por nuevos paradigmas teóricos<sup>57</sup>. Esta situación, poco a poco, empezó a institucionalizar la investigación histórica, que articulaba los acontecimientos políticos con elementos económicos y sociales en la historia nacional. Las nuevas investigaciones abordaban temáticas tales como las culturas precolombinas, los grandes problemas de la historia colonial, abordaba una mejor comprensión del siglo XIX, la tenencia de la tierra, la historia de la educación y de las ciencias, e, incluso, la reciente mirada analítica de las violencias, abandonando al-

---

57 Esta mirada planteada por Germán Colmenares es contradictoria a la presentada por Gabriel Restrepo, quien señala cómo uno de los problemas que tuvo la corriente de la nueva historia fue la manera tardía en que se emprendió la profesionalización de la historia en las universidades del país. Al respecto se referencia: “Con la aparición de la Nueva Historia, cuyos embriones se remontan a la obra de Nieto Arteta en los años cuarenta, de Luis Ospina Vásquez en los cincuenta y de Jaime Jaramillo Uribe en los sesenta, la nueva investigación provino de otros profesionales: filósofos, sociólogos o economistas, pero, al igual que sucedió con la geografía moderna (de la cual Ernesto Guhl fuera pionero al ir más allá de la tradición de Codazzi y de Vergara, su enseñanza tardó mucho tiempo en organizarse como carrera universitaria con estatuto científico, lo cual restó fuerza a su proyección en la educación básica primaria y secundaria, por faltar allí solidez en la formación de maestros/as, la cual deriva de una investigación crítica informada de las corrientes mundiales de pensamiento histórico o geográfico. Si traspasar un saber científico a uno pedagógico es un arte complejo, hacerlo sin amparo de investigación es aún más arduo. En el fondo, estas dificultades reflejan la pluralidad y la complejidad misma de las ciencias sociales y, sobretudo su carácter polémico, tanto más en un país con muchas fracturas ideológicas y con graves deficiencias de productividad, equidad, racionalidad política e integración cultural”. En Gabriel Restrepo Y Javier A. Ramos Reyes, *Orientaciones curriculares para Ciencias Sociales en Educación Media: Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Media* (Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar, Universidad Nacional. Ciudad Universitaria, Colombia. Julio 31 de 2000).

gunos temas como la historia heroica del proceso de independencia, las grandes batallas y los llamados “padres de la patria”, de la historia vista desde los gobernantes y las élites. La introducción de estos temas suscitó el entusiasmo de otras disciplinas como la sociología, la ciencia política, la etnohistoria y la economía. Contando con medios de circulación como revistas universitarias, colecciones y algunas publicaciones significativas para la década del ochenta, como lo fue la *Nueva Historia de Colombia*, bajo la dirección de Álvaro Tirado Mejía, y el proyecto de historia regional *Historia de Antioquia* y otras historias regionales<sup>58</sup>.

Con los cambios de paradigmas –estructuralismo, existencialismo– el reconocimiento y la fuerte influencia de marxismo al interior de las ciencias humanas durante la década de los años setenta, generaron en las universidades espacios propicios para el debate y la crítica sobre la enseñanza de los temas históricos y sociales, convirtiendo el escenario de las aulas de clase en discusiones, debates y expresión de fuertes posturas políticas frente al sistema y una especie de adoctrinamiento político con miras a gestar transformaciones sociales. Los cuestionamientos se dirigieron a debatir los fines, los contenidos y las metodologías de la enseñanza de esta área. Una pedagogía crítica que sentó las bases para que la historia oficial reconociera nuevos espacios de identificación social y actores diferentes a los héroes patrios (campesinos, indígenas, obreros, mujeres).

Simultáneamente en 1977 se organizaron por primera vez en el país los congresos colombianos de historia que se realizarían rotatoriamente cada dos años teniendo como sede las universidades de las diferentes regiones, fortaleciendo y promoviendo los programas de formación de historiadores, muchos de ellos alojados en programas de licenciaturas en Ciencias Sociales y alimentando el debate disciplinario. En este marco, en el congreso de Ibagué de 1987 surgió la Asociación Colombiana de Historiadores, como asociación científica y profesional que en adelante ha representado gremialmente a los historiadores profesionales y defendido el oficio y sus fuentes, archivos, repositorios y bibliotecas. Esto ha contribuido a la difusión y contrastación del pensamiento del saber de los “eruditos investigadores e historiadores” o los “sabios” de la historia

---

58 Germán Colmenares, “La batalla de los...” 95-96.

como los denomina Yves Chevallier, y la transposición didáctica de los resultados y productos de la historia como investigación básica hacia los diferentes niveles de la enseñanza, en el necesario tránsito del “saber sabio al saber enseñado”, que es donde radica gran parte de la dificultad, que además está travesado, como lo hemos señalado, de las luchas hegemónicas y contra hegemónicas de los relatos<sup>59</sup>.

Sin embargo, como los desarrollos de la Guerra Fría continuaban y alimentaban el ascenso de “la guerra civil no declarada” que desde la época de la Violencia se transformaba en guerras de contrainsurgencia sucesivas, que no han cesado en los últimos 70 años con diferentes modalidades e intensidades, continuó el temor del comunismo, el socialismo y ahora la influencia de la Revolución Cubana en la enseñanza de la historia, generando que los cambios nuevamente fueran mediados y a veces distorsionados, ahora por los discursos e influencias de la pedagogía que habían sido permeados por corrientes instrumentales de la psicología como el conductismo y la tecnología educativa (con la influencia de behaviorismo) que volvieron a llenar los contenidos de la historia y la geografía de temas repetitivos, carentes de significado para los estudiantes, con la intervención, el acompañamiento y la asesoría norteamericana. Concretamente en los años 1975-1976 nace el “Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación”, sustentado en el Decreto 1710 de 1963 donde se consolidan los programas de ciencias sociales, su currículo y los medios educativos, al que los docentes denuncian por carecer de una teoría social. Nuevamente, integrar la Historia con otras disciplinas se constituye en una estrategia gubernamental para apaciguar e invisibilizar la Historia como disciplina fundamental para la formación de la nación, que se ocupa de esquivar el fantasma de la izquierda en el contexto mundial de la guerra ideológica. Con el Decreto 1419 de 1978, la reforma curricular reforzó como estrategia central la tecnología educativa, que fue vista por los sectores más informados del magisterio como modelo técnico-conductista, carente de sustento y argumentación, que se presentaba como una clara imposición de las políticas norteamericanas, particularmente a través de la OEA, con el argumento de que se iba a modernizar la educación en Colombia. Fue entonces a través de

---

59 Yves Chevallier, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (Buenos Aires: Aique, 1998).

este modelo que se hizo explícito el control de los conocimientos que se estaban impartiendo en las aulas de clase y el trabajo pedagógico de los docentes a través del denominado “diseño instruccional”. Allí, el docente perdió completamente su autonomía y el Estado ganó poder sobre el proceso de producción masiva de conductas deseables, monopolizando la elaboración de instrucciones y controlando los resultados<sup>60</sup>.

En resumen, la política pública educativa logró enfrentar los brotes ideológicos de izquierda en los contenidos, metodologías y tendencias historiográficas de la mano con las recomendaciones y la intervención estadounidense, para garantizar la estabilidad en el hemisferio, al costo de mantener la enseñanza de una historia oficial, tradicional, militar repetitiva y memorística que preparaba el terreno para pasar a una integración disciplinar sustentada en rasgos y métodos del conductismo y que anulaba, estigmatizaba e invisibilizaba por completo a la enseñanza de la Historia.

### La era del Imperio: el control y la imposición en las políticas educativas

En 1968 se creó el programa de educación media diversificada -INEM a través de planteles piloto<sup>61</sup>, el Instituto de Construcciones Escolares, ICCE y la implementación de las dos o tres jornadas paralelas en las mismas instalaciones<sup>62</sup>, reduciendo sensiblemente las horas lectivas y

---

60 Estas apreciaciones son recogidas de la Revista *Tribuna Pedagógica*, Publicada por la Comisión pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores ADE n°4, mayo de 1985 en la cual critica abiertamente la reforma curricular realizando un seguimiento al proceso realizado durante el decenio 1975-1985 en su artículo “La historia de la reforma curricular ¿de dónde viene... para dónde va?”, 3-9.

61 Durante el Gobierno de Carlos Lleras Restrepo, según Decreto 1962 de 1969, el Ministro de Educación Nacional, Gabriel Betancourt Mejía, puso en marcha el proyecto de los INEM con la consigna de que “en la Educación Diversificada el centro del proceso educativo no es el plan de estudios, sino el alumno”. Al respecto ver: Víctor Manuel Gómez, *La educación media en Colombia, un estudio del Modelo INEM* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1995).

62 Aunque el desmonte de la Jornada única venía desde 1965 en las grandes ciudades, fue mediante el Decreto 150 de 1967 que se generalizó, mediante el llamado Plan de Emergencia, implantado con asesoría de la llamada Misión Pedagógica Alemana. Esto permitió al gobierno de Carlos Lleras Restrepo aumentar sensiblemente la cobertura disminuyendo sensiblemente la calidad. En muchas instituciones se crearon no solo dos sino tres jornadas, incluyendo las nocturnas de cuatro horas y siete años lectivos de bachillerato.

haciendo vinculación masiva de docentes por jornadas laborales atiborradas pero empobrecidas de contenido e integralidad, donde la gran sacrificada sería nuevamente las Ciencias Sociales y en este campo, obviamente, la Historia, dando espacio y tiempo a las nuevas asignaturas vocacionales. A partir de 1974 temas como la masificación de la educación con el aumento de la cobertura, la implementación de la tecnología educativa y la integración disciplinar, nos remitirán a un contexto mundial dinámico y cambiante que establecía un nuevo orden mundial, y que a su vez empezaba a intervenir y a direccionar lo que se debía enseñar en diferentes lugares del mundo. La implementación de dichas reformas generaría un impacto en los docentes y en el aula de clase, evidenciando fallas y falta de coherencia en la argumentación de la reforma, así como en su implementación y seguimiento.

Inicialmente, en 1975 se realizó una experimentación curricular, que ya para los años de 1979-1984 se denunciaron fallas esenciales en los cimientos de la reforma: por un lado, a nivel estructural, se instauró una reforma educativa sin tener claridad ni precisión a partir de un diagnóstico sobre las deficiencias y problemas específicos de los programas que estaban vigentes, haciéndola débil en sus argumentos, justificaciones y principalmente en sus objetivos. En los análisis realizados por los académicos se afirma que el nuevo currículo de las Ciencias Sociales se sustentó en un modelo sociológico norteamericano denominado estructural-funcionalista (que abordaba el sistema social desde la interdependencia funcional entre las estructuras social, económica, política y cultural). En su interior, los programas adquirieron un enfoque funcional e institucional (familia, escuela, barrio) y también lo acompañaba una realidad administrativa (el municipio, el departamento) donde se abordaba la realidad como una fragmentación y yuxtaposición de instituciones<sup>63</sup>.

Pese a las fallas denunciadas por los docentes, en 1980 la reforma se aplicó en todas las escuelas de Bogotá y en 1984 el Ministerio de Educación Nacional generalizó en todo el territorio su aplicación con el Decreto 1002 de 1984, decretando la integración de la Historia en las Ciencias

---

63 Juan Francisco Aguilar Soto y Jesús Antonio Rodríguez, "Historia, pedagogía y política", *Tribuna Pedagógica*, n° 3 (abril de 1984): 23.



Sociales emanado del gobierno de Belisario Betancur y su ministro Rodrigo Escobar Navia.

Cabe anotar que, durante la transformación curricular la teoría de Jean Piaget cumplió un papel decisivo, porque consolidó una tercera fuerza que le hace contrapeso al conductismo y a la tecnología educativa. Se plantearon los marcos conceptuales, metodológicos desde la pedagogía activa, que se basó en el modelo de la Escuela Nueva y la psicología cognitiva derivada de la mencionada teoría. Con esta reforma, se buscaba descartar la memorización que imperó en el mayor número de escuelas, al tiempo que se asignó al estudiante por primera vez un papel activo en el proceso pedagógico, valorando la cotidianidad en los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales mediante una nueva estructuración de los contenidos<sup>64</sup>. El resultado en el aula de clase fue, un híbrido entre el antiguo y el nuevo currículo en las prácticas pedagógicas. Durante el proceso de aplicación de la reforma, los docentes fueron receptores de múltiples versiones, que poco a poco se legitimaban integrando el Decreto 1710 de 1963, pero permanecían los programas tradicionales. Simultáneamente, la información que circulaba al interior de los docentes frente a la reforma provenía de diferentes fuentes: en algunos, era producto de lecturas, estudios y conferencias, en otros era de experiencia en su práctica pedagógica, charlas informales o comentarios de conocedores. La generalidad de la reforma era un conocimiento fragmentado, difuso, improvisado y heterogéneo que no permitía ver la totalidad de los programas, ni comprender la totalidad de las transformaciones. La reforma no contaba con los planes o programas de área y por lo tanto no podía comprenderse aplicada al aula de clase, pues se desconocía el funcionamiento del sistema, sus fundamentos y la secuencia de contenidos.

De este modo, paulatinamente la teoría piagetiana junto a los académicos de la enseñanza de la Historia como Rodolfo De Roux, Fals Borda, Salomón Kalmanovitz, entre otros, y el posicionamiento de los docentes con el “Movimiento Pedagógico” impulsado por FECODE, revitalizaron la reforma curricular, empoderando los procesos investigativos y colocando los debates educativos en el centro de la actividad gremial, para

---

64 Jairo Gómez, “De lo cognitivo a lo social”. Investigación en desarrollo (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002).

lo cual funda en 1984 el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes-Ceid<sup>65</sup>.

Con la reforma curricular de 1984 el gobierno estableció que el área la integraba Historia, Geografía y Cívica, bajo el nombre de Ciencias Sociales, pero con gran confusión, orientaba en sus disposiciones por cuanto debían enseñarse de manera separada<sup>66</sup> asignando la mal llamada carga horaria a cada una de las disciplinas. Es así como en el aula de clase permanecía la vieja separación entre historia y geografía, manteniendo un contenido general, informativo, en el cual las fechas, los hechos, los lugares y las cifras se dirigían a la memoria de un pasivo receptor y se volvían a afirmar rasgos de la historia tradicional que se resistían a dejar el escenario escolar. Se seguía imponiendo un modelo tradicional de la historia académica en el que

[...] los actores sociales abrumadoramente predominantes son los “grandes personajes” militares y políticos (...) Estos grandes personajes, presentados como verdaderos “motores de la historia”, son blancos y masculinos. Su descripción verbal y gráfica sugiere fuerza, poder, casta, nobleza hidalguía, elegancia, coraje (...) Así estos héroes son vistos no sólo como fundadores de la patria, sino también como arquetipos a los que hay que volver permanentemente para encontrar el camino recto y la norma de conducta, convirtiéndose en ejes de una religión patriótica sobre la que sustenta la comunidad nacional (...) Fuera de las élites gobernantes, blancas y masculinas el resto de actores sociales (indios, negros, mujeres, obreros, campesinos..) es irrelevante.<sup>67</sup>

Durante este trasfondo de reformas educativas, los docentes activos participantes de la elaboración de un “currículo alternativo” adquirie-

---

65 Alfonso Tamayo Valencia, “El Movimiento Pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía”, *Revista HISTEDBR On-line Articulo*, n°24, 102 –113, dez. 2006 ISSN: 1676-2584, acceso el 15 de enero de 2019, [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09\\_24.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf)

66 Los decretos que designaban la intensidad horaria reflejan la confusión del Ministerio de Educación Nacional ordenando la integración de las ciencias sociales, manteniendo la división en su carga horaria, información que puede ser ampliada en Ministerio de Educación Nacional, *Legislación para la Educación, 4ª edición Actualizada a 1998*. Julio Báez Fonseca, comp. (Bogotá: 1999), 661-362.

67 Rodolfo de Roux, “Catecismos patrios”, *El Espectador. Magazin Dominical*, Bogotá, 4 de junio de 1989, 4-10.

ron un cuerpo propio a través de la consolidación del magisterio, ahora con capacidad de incidir en las políticas educativas y principalmente con una conciencia del papel del docente, de sus experiencias en el aula, de su poder investigativo y de sus derechos. Las facultades de educación y la pedagogía habían logrado un alto grado de madurez y liderazgo formando maestros críticos, apropiados de los más eficientes paradigmas teóricos o experimentales y dueños de un contra-poder-saber con capacidad de respuesta a las políticas oficiales. Su agremiación sindical, FECODE, confluyó en una variedad de actividades académicas que lograron dar cuenta del impacto, aciertos y desaciertos del proceso de la reforma y las fuertes exigencias y requerimientos mundiales –especialmente por parte de Estados Unidos– constituyéndose en un elemento esencial para abordar analíticamente una crítica sustancial e integral del sistema docente, yendo más allá de las reivindicaciones económicas y laborales del magisterio y convirtiéndose en un movimiento intelectual. Es así como a partir de 1982 con el XII Congreso de FECODE se inicia un camino de logros e impactos en la política educativa que culmina con la aprobación de la Ley General de Educación de 1994, con una amplia participación de las comunidades educativas y pedagógicas y de las facultades formadoras de maestros<sup>68</sup>. Es así como tras 10 años de transformaciones y logros parciales, la Ley General de Educación abrió las puertas para que diferentes actores educativos y académicos realizaran propuestas alternas. Y aunque muchas no prosperaron debido a que, aparte de no contar con presupuesto, se convertirían en actividades aisladas y esporádicas o adolecían de impulsos voluntaristas o no contaban con sustentos epistemológicos, teóricos e investigativos que garantizaran procesos a largo plazo, permitieron una renovación de formas y contenidos dando vía libre a la innovación.

En resumen, el Movimiento Pedagógico colocó en el centro del debate las grandes inconsistencias de los currículos y las prácticas educativas, en especial del área de Ciencias Sociales, ubicó en el centro del debate al maestro y lo convirtió en un actor participante y crítico en los análisis pedagógicos, involucrando a las facultades de educación.

---

68 Tamayo Valencia, “El Movimiento Pedagógico, 102.

No obstante los avances, no hubo una respuesta contundente a las transformaciones introducidas en el Decreto 1002 de 1984, que creó e integró las áreas en grupos interdisciplinarios de asignaturas, porque tampoco hubo claridad ni consenso. Muchos maestros consideraron, y aún consideran, un avance contra el “asignaturismo” como se denominó a los necesarios enfoques disciplinares que debieron mantenerse en algunos espacios curriculares. Se hablaba de bondades como haber introducido elementos como el de formación de ciudadanía y las pedagogías activas que abrieron camino a la innovación, facilitando los proyectos de aula, entre otros aspectos positivos, pero desdibujando aspectos esenciales para la formación del sujeto y de la nacionalidad como la historia y la geografía, reduciendo los tiempos a generalidades superficiales que llevaron a la formación de un sujeto sin contextos, sin noción o con conocimientos vagos y confusos de los grandes procesos de la sociedad colombiana, latinoamericana y mundial.

### La enseñanza de la Historia en el siglo XXI

En el 2002 el Ministerio de Educación Nacional completó la serie de “lineamientos curriculares” que preveía la Ley General de Educación para cada una de las áreas fundamentales y obligatorias. Las correspondientes a las Ciencias Sociales fueron construidas por un grupo de académicos, investigadores y docentes de diferentes universidades del país. Los lineamientos buscaron consolidarse como puntos de apoyo y orientación a los docentes. En el análisis de los lineamientos se visualizan planteamientos importantes para el proceso educativo como la construcción de conocimiento donde interactúan pre-teorías del estudiante, el conocimiento científico y el escolar<sup>69</sup>. Se establece la educación como un proceso reflexivo en espiral y no evolutivo, lleno de “ires y venires”, de adquisición y pérdida de conocimientos. Si bien, se presentaron los argumentos epistemológicos, metodológicos y evaluativos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, se avizoró un predominio del presentismo, que impedía el proyecto de formar sujetos con la capacidad de “pensar históricamente”, no obstante que se gestaron importantes discusiones y alternativas para la enseñanza de la historia. El problema era claro: el re-

---

69 Jairo Gómez, “De lo cognitivo a lo social”. Investigación en desarrollo. (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002).

ducido espacio curricular y el atiborramiento de contenidos, entre otros factores, además del desprestigio de la disciplina como resultado de las consignas de fin de siglo, especialmente el debate sobre la consigna de “el fin de la Historia”<sup>70</sup> que impedía un espacio adecuado para aprender a pensar el pasado como fundamento de presente y de futuro.

Para los años posteriores, el trabajo de “Rutas Pedagógicas de la Historia en la Educación Básica de Bogotá”<sup>71</sup>, brindó una radiografía del impacto de los lineamientos curriculares en la enseñanza de la Historia en la educación básica en la ciudad. Allí se identificaron tres tensiones en las prácticas pedagógicas. La primera, dentro del saber disciplinar (si es historia o geografía lo que debe enseñarse); la segunda, está relacionada con las políticas educativas en relación con su aplicación en las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, es en el aula, donde se concentran permanentes exigencias a los docentes en torno a la eficacia y a la calidad, generando confusión por la multiplicidad de funciones asignadas al docente de Ciencias Sociales y a la escuela. Como última tensión, aparece el saber pedagógico entendido como una práctica social de creación de conocimiento y no un ejercicio meramente técnico como se ha venido asumiendo con la transformación educativa. Se identifican dos rutas pedagógicas: una que se construye desde el discurso histórico y la otra desde la interacción en el aula. El impacto de la reforma educativa en la enseñanza de la Historia ha difuminado los contenidos epistemológicos, especialmente en las aulas de la educación pública, donde son sustituidos por temas inmediatos sobre el gobierno escolar, ética y valores y resolución de problemas cotidianos que distorsionan el papel de las Ciencias Sociales en la escuela y específicamente el papel del conocimiento histórico y de las demás disciplinas del área. En resumen, la tendencia ha sido a un excesivo pragmatismo, enfatizando en los conocimientos

---

70 Un debate importante sobre este tema está en: Javier Guerrero, comp., *Colombia y América Latina después del fin de la historia* (Tunja, Ed. de la Univ. Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1997) También: Josep Fontana i Lázaro, *La historia después del fin de la historia: reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica, 1992).

71 Investigación realizada con el financiamiento del Instituto de Investigación Educativa y de Desarrollo Pedagógico –IDEP–, en convenio con la Universidad Nacional de Colombia y el Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media –RED–. José Gregorio Rodríguez. 2004.

“útiles”, como si las Ciencias Sociales fueran un conocimiento superfluo, quitándole tiempo y espacio y reduciéndolas a su mínima expresión.

En el 2007 como un ejercicio distrital, bajo la alcaldía de Luís Eduardo Garzón, la Secretaría de Educación encabezada por Francisco Cajiao Restrepo, se presentaron las orientaciones curriculares para la enseñanza del campo del pensamiento histórico, desde edades tempranas como una manera diferente de entender la historia, reflexionando sobre su función en la sociedad y el papel que cumple en la escuela. La propuesta reivindicó a la historia entendiéndola como un conocimiento holístico, de diálogo disciplinar y complejo que permitía enriquecer y resignificar los conocimientos construidos en cada disciplina y podía ser abordada desde la primera infancia<sup>72</sup>, por lo tanto, este constituiría un aporte para que la educación pública tuviera la posibilidad de acceder a una educación de un alto nivel intelectual, científico y artístico.

En 2008, la Asociación Colombiana de Historiadores y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, junto con numerosos investigadores del país y los directores de programas de pregrado, maestrías y doctorados en Historia del país lanzaron la propuesta de volver a enseñar historia y realizaron en el marco del IX Congreso Colombiano de Historia, el Pre-congreso para la Enseñanza de la Historia con centenares de maestros de todo el país y se realizaron cerca de una veintena de talleres sobre la enseñanza de la disciplina. Simultáneamente el Ministerio de Educación Nacional lanzó su programa “Colombia Hoy: Aprendiendo con el Bicentenario”, abriéndose una época de luchas legislativas para que la historia regrese a las escuelas, lo cual constituye nuestra reflexión final.

### ¿La historia vuelve a las escuelas?

Finalmente después de mucho trasegar, de promover una reforma de la Ley General de Educación para que se permitiera que la enseñanza de la Historia vuelva a ser obligatoria, por iniciativa conjunta de la Aso-

---

72 “(...) la Historia se estudia en la universidad y como forma de pensamiento se debe desarrollar en el medio escolar, es decir, enseñar a pensar la sociedad como un todo en devenir para comprender, desenvolverse y solucionar problemas del presente”. Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C., *Colegios Públicos de excelencia*, 51.

ciación Colombiana de Historiadores y la Academia Colombiana de Historia y coincidentes con la voluntad de algunos parlamentarios, el 27 de diciembre del 2017, se aprobó la Ley 1874, donde se decretó la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la educación básica y media<sup>73</sup>. La ley, de manera excepcional fue aprobada en las cuatro vueltas reglamentarias lo que indica que enseñar Historia en Colombia tiene una alta legitimidad. No obstante, el hecho de que diga “integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales” haría pensar que nada va a cambiar. Este “mico” introducido a última hora en el acto de conciliación de los ponentes de Cámara y Senado por presión del Ministerio de Educación, le quitó posibilidades reales de tener un mayor impacto; sin embargo, representación de las diferentes instituciones, facultades, academias y en especial las entidades promotoras, trabajaron en las mesas relatoras del decreto reglamentario de la comisión asesora que la misma ley establece, con la frustrante noticia de que hasta la escritura de este artículo, el Gobierno Nacional no ha expedido el respectivo decreto, siendo una nueva burla a las aspiraciones de los colombianos. A pesar de ello, creemos que la ley no requiere esa reglamentación para entrar a regir y es la reglamentación de los Proyectos Educativos Institucionales-PEI de cada establecimiento educativo los que en últimas harán que la ley se aplique o no, es decir, corresponde a los maestros y directivos docentes quienes tienen la potestad, el acto de restaurar el derecho a conocer el pasado por parte de los niños y jóvenes de Colombia.

Esta ley constituye un nuevo reto para la enseñanza de la Historia, pues establece que es obligatoria en todos los grados de enseñanza básica y media y en todos los planteles públicos y privados. Por tanto, debe exigírsele a las instituciones educativas la revisión y ajuste de los PEI para que en un corto plazo se esté enseñando Historia en todo el país. Y es uno de los retos que afronta el país en materia de memoria, paz y

---

73 La ley, estableció como objetivos: “a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana. b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial. c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país”, República de Colombia, 1.

reflexiones de reparación en el cierre de un conflicto. Elementos que deberán ser analizados con mayor profundidad en otros documentos.

Hoy cuando una oleada de “negacionismo histórico” nos quiere obstaculizar nuevamente el conocimiento del pasado e impedir el uso de la memoria para la reconstrucción del largo conflicto colombiano como herramienta de comprensión, reconciliación y construcción de paz estable y duradera, es necesario oponer la fuerza de las ideas para que no vuelva a suceder, como en otras épocas que hemos relatado en este escrito, por la vía del silencio, o el semi-vacío que se ha dado desde 1984 hasta hoy, que jamás se vuelva a dar en nuestro país. Que real y efectivamente La historia vuelva a las escuelas por la fuerza de la ley, pero sobre todo, por la fuerza de la necesidad de comprender nuestro pasado.

Nuestra invitación es a que Colombia conmemore el Bicentenario de su existencia como nación moderna pensando y comprendiendo históricamente sus orígenes y su evolución para poder recuperar la República como proyecto democrático incluyente.

## Bibliografía

### Fuentes primarias

#### *Leyes, decretos y resoluciones*

República de Colombia, Congreso de Colombia. “Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación”, *Diario Oficial*, n° 41.214. Bogotá, 8 de febrero de 1994.

República de Colombia, Congreso de Colombia. “Ley 72 de 1936 (abril 6) por la cual se aprueba una Convención sobre la enseñanza de la Historia”. *Diario Oficial*, n° 2318. Bogotá, 19 de mayo de 1936.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 2388 de 1948 (julio 15). Por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”. *Diario Oficial*, n° 26779. Bogotá, 28 de julio de 1948.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 3408 de 1948 (octubre 1º) por el cual se modifica el plan de estudios de



Bachillerato y se dictan otras providencias para intensificar la enseñanza de la Historia Patria”. *Diario Oficial*, n°26851. Bogotá, 22 de octubre de 1948.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 0075 de 1951 (enero 17) Por el cual se adopta el Plan de Estudios para la enseñanza secundaria y se dictan otras disposiciones”. *Diario Oficial*, n° 27518. Bogotá, 27 de enero de 1951.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 2550 de 1951 (diciembre 11) por el cual se introducen algunas modificaciones en el Plan de Estudios de Enseñanza Secundaria, y se deroga una disposición”. *Diario Oficial*, n° 27807. Bogotá, 19 de enero de 1952.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 2433 de 1959 (11 de septiembre) Por el cual se modifican los planes de estudios para la enseñanza industrial y comercial”. *Diario Oficial*, n° 30076. Bogotá, 19 de octubre de 1959.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 486 de 1962 (27 de febrero) por el cual se establece el Ciclo Básico de Enseñanza Media y se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato de los establecimientos nocturnos, tanto oficiales como privados, y se dictan otras disposiciones”, *Diario Oficial*, n° 30747. Bogotá, 16 de marzo de 1962.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 1903 de 1969 (13 noviembre) por el cual se aprueban los tres (3) años de estudio del Instituto superior de Historia de Colombia”, *Diario Oficial*, n° 32944. Bogotá, 28 de noviembre de 1969.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 080 de 1974 (enero 22), por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media”.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 088 de 1976 (enero 22), por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional”.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 1167 de 1989 (6 de junio)”.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 1002 de 1984 (abril 24), por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana”.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 1419 de 1978 (julio 17), por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional”.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Resolución 17489 de 1984 (noviembre 7)”.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Resolución 12058 de 1986 (octubre 3)”.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Resolución 4707 de 1988 (mayo 15)”.

República de Colombia, Presidencia de la República. *Constitución Política de Colombia 1991*. Impreandes, S.A Santafe de Bogotá, 1993.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Resolución 2343 de 1996 (5 de junio)”.

República de Colombia, Gobierno Nacional. “Ley 1874 de 2017 (Diciembre 27) por el cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, n.º. 50.459. Bogotá, 27 de diciembre de 2017.

### Documentos publicados

Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C., Secretaría de Educación. “Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico”. *Serie Cuadernos de Currículo*. Bogotá, abril de 2008.

Departamento de Ciencias Sociales y Economía. “Propuesta Curricular para la carrera de Ciencias Sociales”. *Conjeturas*, Año 1, n° 1 (mayo de 1995).

ICFES. Nuevo examen de Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI. Bogotá: ICFES, 1999.

Ministerio de Educación Nacional. *Ciencias Sociales. Marco general y programa curricular*. Bogotá: MEN, 1988.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales. Bogotá: Editorial Delfín Ltda., 2002.

Ministerio de Educación. *Legislación para la educación. Edición actualizada a 1998*. Bogotá: MEN, 1999.

Moura Castro, Claudio. *Reforma de la Educación Primaria y Secundaria en América Latina y el Caribe*. Washington: BID, 2000.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. *Manual de administración curricular: educación básica primaria*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1979.

#### *Documentos y artículos en periódicos*

“Nuestra historia a propósito de una polémica”. *El Tiempo*. Bogotá, 31 de octubre de 1985.

“Textos de historia colombiana provocan batalla académica”. *El Colombiano*. Medellín, 7 de marzo de 1989.

“A propósito de una polémica”, Folleto de Editorial Estudio, Bogotá, 1985 colección de artículos sobre historia.

“Necesidades, sentido histórico y tareas en la formación en Ciencias Sociales en el contexto escolar antioqueño”. Mesa de trabajo de Ciencias Sociales del Departamento de Antioquia. Documento borrador, Medellín, julio de 2001.

“La gallina Nicaragua”. *El Tiempo*. Bogotá, 14 de noviembre de 1985.

Roux, Rodolfo de. "Catecismos patrios". *El Espectador*. Magazín Dominical. Bogotá, 4 de junio de 1989.

### Publicaciones periódicas

Resumen Analítico en Educación (1986-2002).

Revista Educación y Cultura (1998).

Revista Educación y Cultura (2001).

Revista internacional Magisterio Educación y Pedagogía (2005).

Tribuna Pedagógica (1985).

### Fuentes secundarias

Aguilar Soto, Juan Francisco y Rodríguez, Jesús Antonio. "Historia, pedagogía y política". *Tribuna Pedagógica*, n° 3 (abril de 1984).

Aguilera, Miguel. *La enseñanza de la historia en Colombia*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1951.

Beltrán Peña, Francisco. "Libros del club de lectura". Hojas Universitarias, Universidad Central. Acceso el 23 de marzo del 2010, <http://www.encolombia.com/educacion/unicentral4799lib-rodolfo.htm>. .

Bermúdez Vélez, Ángela. "El aprendizaje en dominios específicos: el caso de la historia". *Memorias IX Congreso de Historia de Colombia*, vol 3: *Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia*, comp. Javier Guerrero Barón. Tunja: Universidad Pedagógica / Archivo General de la Nación / Asociación Colombiana de Historiadores, 1995.

Betancourt Echeverry, Darío. *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1993.

Betancourt Echeverry, Darío. "Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo", en: *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*, Rafael Ávila Penagos et al. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

- Bloch, Marc. *Historia e historiadores*. Madrid: Akal Ediciones, 1999.
- Bloch, Marc. *Introducción a la Historia*. México: FCE, 1957.
- Blythe, Tina. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- Braudel, Fernand. *Las ambiciones de la historia*. Barcelona: Crítica, 2002.
- Bravo Molina, Carlos Ramiro. “Planes y programas académicos de Ciencias Sociales en la Universidad Tecnológica de Pereira: Estudio de educación comparada: Área de historia. 1971-1984”, *Revista de Ciencias Humanas*. Universidad Tecnológica de Pereira (julio de 2001).
- Burgos, Campo Elías. “Flexibilización del proceso curricular”. *El Educador frente al Cambio*, n° 17 ( noviembre de 1991).
- Burke, Peter. *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- Cabrera, Miguel Ángel. *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Cátedra / Valencia Universitat, 2001.
- Camilloni, Alicia N. *Pensar, descubrir y aprender*. Buenos Aires: Editorial Aique, 1991.
- Cárdenas García, Jorge. *Crítica y polémica*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1972.
- Caro, Blanca Lilia et al. *Autonomía y calidad: ejes de la reforma de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de los Andes / Universidad Nacional de Colombia, 1993.
- Carretero, Mario. *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique, 1995.
- Carretero, Mario. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1989.

Casali Fuentes, Aldo. “Una adaptación del estructuralismo a la historia. ‘La larga duración histórica’: clave metodológica de las diferentes temporalidades”. *Analecta: Revista de Humanidades*, n° 2 (2007).

CEPAL, *Globalización y desarrollo*. Santiago de Chile: CEPAL, 2002.

Colmenares, Germán. “La batalla de los manuales en Colombia”. *Historia y Espacio*, n° 15 (abril de 1994).

Cuesta F., Raimundo et al. *Propuestas de secuencia ciencias sociales, geografía e historia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

Díaz Castañeda, Jaime y Jaime Ospina Ortiz. *La enseñanza de la historia como estrategia de integración*. Bogotá: Secretaria Ejecutiva del Convenio Andrés Bello —SECAB—, 1995.

Dogan, Matei y Robert Pahre. *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*. México: Grijalbo, 1993.

Edelman, Gerald M. *Wider than the Sky. A Revolutionary View of Consciousness*. London: Penguin, 2005.

Edelman, Gerald M. y Giulio Tononi. *El universo de la conciencia. Cómo la materia se convierte en imaginación*. Barcelona: Crítica, 2002.

Fauconnier, Gilles y Mark Turner. *The Way We Think. Conceptual Bending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FES. *Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Cali: Tercer Mundo, 1994.

Fontana, Josep. “¿Para qué enseñar historia?”. *XIV Congreso de Historia de Colombia*, Tunja, agosto 11-16 de 2008.

Fontana, Josep. *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica, 1992.

Fukuyama, Francis. “Debate sobre ¿el fin de la historia?”. *Revista Facetas*, n° 81 (1990).

García, Julio César. *Historia de Colombia: respuesta oficial para el primer año de bachillerato*, 8ª ed. Medellín: Editorial Bedout, 1953.

Gómez, Alberto Luis. *La enseñanza de la historia ayer y hoy*. Sevilla: Diada, 2000.

Gómez, Jairo et al. *El concepto de competencia*, vol. 2: *una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Socolpe / Alejandría Libros, 2002.

Gómez, Jairo y Piedad Ramírez. *Conocimiento social y enseñanza de la historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2000.

Gómez, Jairo. “De lo cognitivo a lo social”. Investigación en desarrollo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002.

Gómez, Jairo. *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002.

Gómez, Víctor Manuel. *La educación media en Colombia, un estudio del Modelo INEM*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1995.

Granados, Rafael María. *Historia de Colombia. La independencia, la república*, 12ª ed. Bogotá: Graf. Halar, 1966.

Guerrero, Javier y Weisner, Luis. *Para qué enseñar la historia: Ensayos para educar aprendiendo de la historia de las ciencias sociales*. Medellín: La Carreta. & Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011.

Guerrero, Carolina. “La enseñanza de la Historia en el contexto de las Ciencias sociales en Colombia: de la tecnología educativa a las inteligencias múltiples (1970-2008)”. En: *Para qué enseñar la historia: Ensayos para educar aprendiendo de la historia de las ciencias sociales*. Guerrero, Javier y Weisner, Luis. Medellín: La Carreta. & Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011.

Henao, Jesús María y Arrubla, Gerardo. *Historia de Colombia: para la enseñanza secundaria*, 7ª ed. Bogotá: Voluntad, 1952.

Henaó, Myriam y Castro, Jorge Orlando comp. *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: ICFES / Colciencias / Socolpe, 2001, 2 vols.

López, Néstor y Tedesco, Juan Carlos. “Desafíos a la educación secundaria en América Latina”. *Revista de la CEPAL*, n° 76 (abril de 2002).

Molina Saucedo, Carlos Hugo. *Manuela, mi Amable loca. Intercambio epistolar entre Manuela Saénz y Simon Bolívar*. 6ª edición. Bolivia: Grupo Editorial la Hoguera, 2017.

Ocampo López, Javier. “Identidad de la realidad nacional colombiana e hispanoamericana a través de los textos de historia de la escuela primaria en Colombia”. *Educación y Ciencia*, 5ª época, año 1, n° 1 (febrero de 1985).

Ramón, Justo. *Historia de Colombia: significado de la obra colonial. Independencia y República*, 9ª ed. Bogotá: Librería Stella, 1963.

Ramos Reyes, Javier A. Gabriel Restrepo y Josué Sarmiento Lozano. “Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media”. Bogotá, julio 31 de 2000. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Acceso el 3 de febrero de 2019: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/educar2/indice.htm>

Restrepo, Gabriel et al. *Orientaciones curriculares para Ciencias Sociales en Educación Media*. Bogotá, octubre de 2000, documento inédito.

Rodríguez, José Gregorio y Minana Blasco, Carlos. “Poder neoliberal y mercado en la formación”. *Colombia Revista Trans*, n° 3 (abril de 2003).

Rodríguez, José Gregorio, ed. *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia / Programa RED / Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico —IDEP—, 2004.

Rodríguez, Juan Manuel. “Marginalidad y pobreza en la familias del área poblacional de Ciudad Bolívar”. Tesis de grado, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1998.



Russell, Jacoby. *The End of Utopia. Politics and Culture in an Age of Apathy*. New York: Basic Books, 1999.

Salama, Pierre. *Riqueza y pobreza en América Latina. La fragilidad de las nuevas políticas económicas*. México: FCE, 1999.

Swaan, Abram de. *A cargo del Estado*. Barcelona: Ediciones Pomares, 1992.

Tamayo Valencia, Alfonso. “El Movimiento Pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía”. *Revista HISTEDBR On-line* Artículo, n° 24,dez. 2006 - ISSN: 1676-2584, acceso el 15 de enero de 2019, [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09\\_24.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf)

Torres Carrillo, Alfonso. “La enseñanza de la historia en Colombia: aproximación historiográfica y búsquedas actuales”. *Memorias IX Congreso de Historia de Colombia*, vol. 3: *Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia*, comp. Guerrero Barón, Javier. Tunja: Universidad Pedagógica / Archivo General de la Nación / Asociación Colombiana de Historiadores, 1995.

Torres, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ed. Morata, 1994.

Tovar Zambrano, Bernardo. *La colonia en la historiografía colombiana*. Medellín: Editorial Lealón, 1984.

Tovar Zambrano, Bernardo et al. *La historia al final del milenio: Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Bogotá: Univ. Nacional, 1995.

Vasco, Carlos E. *Integración curricular. Documento de apoyo a la renovación curricular*. Bogotá: MEN, s.f.

Velandia, Roberto. *Un Siglo de Historiografía Colombiana: Cien años de la Academia Colombiana de Historia*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia, 2001.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. *Historia de la Educación en Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C. / Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico —IDEP—, 1999.



## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA HOY. RETOS Y POSIBILIDADES PARA LA COLOMBIA DEL “POS-ACUERDO”

*José Manuel González Cruz\**

La historia al interior del currículo escolar en la Colombia actual es difícil de hallarla o no se encuentra allí, ya sea por la forma como se ha abordado, por estar invisibilizada o domeñada, o porque en lo que se enseña no se permite concebir ni problematizar los problemas del pasado en relación con el presente y el futuro.

En ese sentido, es inviable al interior de las Ciencias Sociales escolares constituidas como currículo oficial desde 1984 por cuanto los acontecimientos y su comprensión no logran asirse a las prácticas sociales, ni logran desarrollar el entendimiento de los procesos sociales, propios de la reflexión histórica. Allí el presentismo es campeante, y la enseñanza de la Historia no logra en los estudiantes interiorizar, concebir ni percibir los hechos a la luz del significado que se adquirieron por sus efectos, tampoco vincular a los pasados lejanos las vivencias del presente o conectar las experiencias transmitidas de las generaciones anteriores. En este sentido, afirmó que hay una imposibilidad para la historia escolar, ya que excluye las herencias de las memorias colectivas, dejando espacios para lograr en los estudiantes olvidos y recuerdos permanentes que impiden lograr una mejor comprensión en el presente del pasado, y poder incorporar la memoria, la conciencia social a las relaciones de sus vidas sobre lo que nos ha acontecido de manera colectiva. Por lo cual, se pro-

---

\* Doctor (c) en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en educación Universidad Pedagógica Nacional. Profesor Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación. josemanuelhistory@gmail.com - jmgonzalez@pedagogica.edu.co

pone la necesidad de incorporar una cátedra de Historia independiente de las Ciencias Sociales.

Esta afirmación se deriva luego de generar algunas reflexiones sobre lo que podría ser la enseñanza de la Historia desde una cátedra como posibilidad de incidir en los contextos y problemas reales de la escuela, de los sujetos actuales, en sus espacios de formación y donde sea posible la integración de una pedagogía crítica a los desarrollos metodológicos, analíticos e investigativos de la historia. Aún más, esta cátedra podría ser viable al interior de las Ciencias Sociales, para lo cual sería necesario vincularla a la enseñanza de la *historia reciente*, tomando como recurso la historia oral, la memoria y la memoria histórica (subjetividad y derechos humanos) como una posibilidad real de la enseñanza crítica. Situación necesaria para poder comprender y resistir el incremento de la guerra y del conflicto armado, y lograr acercar *otras* explicaciones y concepciones diferentes de las verdades oficiales, desde una perspectiva de paz y convivencia.

De esta manera, se presenta una contextualización general y ágil de los desarrollos investigativos de la escritura de la historia en relación con su enseñanza en los últimos 35 años, definiendo en este sentido una problematización de los sistemas educativos relacionada con las formas de enseñanza. Se relacionarán y contrastarán los contextos de tres apuestas educativas a las políticas educativas y los desarrollos de la historiografía, evidenciando en esta comparación el poder de intereses políticos y académicos, especialmente de las herencias *tradicionales* y *patrióticas* realizadas desde la Academia Colombiana de Historia en la primera mitad del siglo XX. Posteriormente las disociaciones que se crearon por la salida de la Historia y el ingreso en la enseñanza de unas Ciencias Sociales particulares a mediados de la década de 1980. Finalmente y recientemente, cómo se está re-configurando el pasado con la implementación de memorias hegemónicas, negacionistas que hacen del desconocimiento del conflicto armado en Colombia una realidad en la enseñanza de la Historia.

En la tercera parte, se expresarán reflexiones sobre las posibles implicaciones de enseñar historia en la actualidad desde su pertinencia y sus posibles alcances en el contexto de los procesos de pos-acuerdo (2012-2018) y de una esperada transición política, que hicieron emerger

feroces luchas por las memorias, la búsqueda de verdad, justicia, reparación y no repetición, además de la configuración de una cultura de la memoria con sentido ético y político. Se plantearán alternativas de esta enseñanza en contraposición de la historia dada desde marcos historicistas que reflejan un pasado sin conflicto, de acontecimientos lineales, con preponderancia de memorias y sujetos colectivos hegemónicos y dominantes de las élites políticas. Posteriormente se relacionarán estas reflexiones con la emergencia de la Ley 1478 de Enseñanza Obligatoria de la Historia (de 27 diciembre de 2017), sobre su inclusión en el currículo escolar como una asignatura independiente y complementaria de las Ciencias Sociales.

El desarrollo de la historiografía en la Academia Colombiana a finales de los años noventa tomó un viraje diferente al enfoque que fue predominante desde la década de 1960, caracterizado por un marcado énfasis de la historia económica y social y de rigor empírico. Algunos de los historiadores del momento, caracterizaron este periodo como de *abandono* o de *crisis* de la historia, por la disminución de este tipo de investigaciones, y que correspondía a una *falta de profundidad crítica* con respecto a las causas estructurales que determinaban los cambios en el estudio histórico, y por otro lado sus quejas estaban atravesadas por una notoria apertura en el estudio de la Historia Cultural y el énfasis en investigaciones sobre mentalidades o temas culturalistas, que esbozaron no ser *proprios* del país sino del mundo occidental, y *por el abandono del carácter científico del conocimiento del pasado y las orientaciones posmodernas de esta investigación*<sup>1</sup>.

Ahora bien, situándonos en la perspectiva de esta producción historiográfica llamada en ese momento como *posmoderna*, marcaba un énfasis fuerte en la cultura, lo simbólico y las mentalidades, abandonando la Historia política del siglo XIX<sup>2</sup> que da pie a la corriente de la Historia de la Educación.

---

1 Jorge Orlando Melo. “Medio Siglo de historia colombiana: Notas para un relato inicial”, *Discurso y Razón. Una Historia de las Ciencias Sociales en Colombia*. Bogotá (2000), 284.

2 Jesús Antonio Bejarano: “Guía de perplejos. Una mirada a la historiografía colombiana”. *Anuario Colombiano de historia social y de la cultura* n° 24 (1997), 284.

En este sentido, quedaba en ciernes un ciclo de investigación histórica iniciado en la década del sesenta del siglo XX y sobre la base de este, otros motivos, enfrentar la llamada *historia tradicional* en cabeza de la Academia Colombiana de Historia, consolidando una revista de historia, el *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* y la profesionalización en las universidades con la creación de cursos y una especialización en la Universidad Nacional<sup>3</sup>. En este desarrollo, también fue importante la aparición de la Asociación Colombiana de Historiadores que permitía una lucha frontal contra la producción y enseñanza de la historia tradicional y anecdótica, agenciada por la *Academia* Colombiana de Historia, que había asumido una posición tradicionalista de la disciplina desde 1903, y que supeditaba la narrativa histórica al campo de las *historias* de los militares y de políticos, una educación cívica y moralista a través de manuales escolares, fortaleciendo de esta forma el discurso y la dominación de las élites aristocráticas y terratenientes. Esta perspectiva histórica se desplegará a continuación.

La consolidación de la disciplina histórica del país en el siglo XX, está vinculada a cuatro periodos que la anteceden y se definen cada uno por sus desarrollos historiográficos: el primero entre 1902 y 1962, con la emergencia de una historia sin campo disciplinar agenciada por la Academia Colombiana de Historiadores, sobre la base de una historia anecdótica, elitista con claros tintes positivistas, romanticismo, historia heroica y con arraigo moralista y hagiográfica. El segundo va entre 1963 y 1974, y se consolida con el afianzamiento de la denominada Nueva Historia como referente historiográfico, y la institucionalización de una historia académica que se desarrolla en las universidades, permitiendo el ingreso de corrientes del marxismo, las teorías sociales y el predominio de la Economía. La Universidad Nacional se sitúa a la cabeza de estos enfoques desde la introducción de formas científicas y rigurosas de abordar la investigación histórica, especialmente con el afianzamiento institucional, inicialmente con la publicación del *Anuario Colombiano de Historia* en 1963 y la creación del Departamento de Historia en 1966.

---

3 Mauricio Archila. *La disciplina histórica en la Universidad Nacional, sede Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia, (Bogotá: Editorial Facultad de Ciencias Humanas U. Nacional de Colombia, 2006), 185.

Indiscutiblemente es a partir de la segunda mitad del siglo XX que la tendencia de la historia académica fue confrontada y paulatinamente disminuida por estas nuevas corrientes historiográficas, las cuales tuvieron un importante origen en espacios de formación como la Escuela Normal Superior y especialmente en la Universidad Nacional que se convirtieron en los referentes teóricos y metodológicos provenientes de Annales, de la cliometría, del marxismo francés y alemán, es decir de la historia vinculada o atrapada en unas Ciencias Sociales explicativas.

En este orden de ideas, Jaime Jaramillo Uribe y Germán Colmenares, entre otros, logran el afianzamiento y la institucionalización de la disciplina histórica a través de investigaciones, publicaciones, congresos y la formación académica de las nuevas generaciones desde finales de 1970 adoptando y creando un paradigma de investigación definido como *Nueva Historia*, con métodos, fuentes, formas de explicación y de una narración del pasado diversa y desde abajo.

En el tercer periodo la disciplina histórica trascendió públicamente su labor, a sectores más amplios y buscando una trascendencia nacional con la organización de los congresos de historia y, como ya se mencionó, la creación de la Asociación Colombiana de Historiadores (1987), y así, lograr mantener y difundir la publicación del Manual de Historia de Colombia. Estos avances estuvieron acompañados de trabajos de investigación que adoptaron los paradigmas historiográficos de la tercera generación de la escuela de Annales, el marxismo británico y la microhistoria, así como la incursión en el estudio histórico de la violencia en el país y en el problema de la enseñanza de la Historia, en lo que se denominó como la lucha de los manuales.

Finalizando estos procesos y periodos, definimos la década de 1990 como el cuarto periodo, y como un *parte aguas* de uno de los aspectos esenciales para el desarrollo de la disciplina histórica en el país: la lucha contra la historia tradicional y anecdótica, agudizando de esta forma la tensión entre la denominada nueva historia y la historia académica, desde donde se relativizó el carácter científico del saber histórico y al parecer se develaron las contradicciones estructurales del país con miras a su posible transformación. Es decir, la historia militante presenta un reflujo en sus investigaciones y alcances.

De esta forma estos cuatro (4) periodos de la disciplina histórica están enmarcados en una tensión entre la tendencia tradicionalista de la historia por y el ingreso de la Nueva Historia que venía desde la Escuela Normal Superior<sup>4</sup>. Es decir que la investigación histórica venía de la mano de una enseñanza con pretensiones críticas.

Ahora bien, la llamada *crisis de los paradigmas* entre 1991-2005, se enmarca en el contexto de una consolidación institucional, pero a la vez sobre la crisis de los paradigmas historiográficos y de la intensificación de las formas de violencia en el país. Esta paradoja evidencia una consolidación de la disciplina histórica a nivel institucional, pero a la vez un avance de corrientes historiográficas enfocadas en la cultura y la vuelta al sujeto, la subjetividad y la memoria que permite también una perspectiva de investigación de la Historia de la Educación.

En esta situación se evidencian dos perspectivas antagónicas; primero como agotamiento y/o como renovación de los referentes de la Nueva Historia y la apertura de otros campos investigativos. En este sentido, afirma Archila<sup>5</sup> que el departamento de Historia de la Universidad Nacional asumió el debate historiográfico, sopesando las inquietudes que suscitó el posmodernismo y los ingresos de la memoria, la historia oral y la subjetividad en general para la disciplina, pero también se sometió a que con los aportes que ofreció, se posibilitó el descentramiento y la renovación de la investigación y la ampliación de nuevos horizontes de estudio con el fortalecimiento de su capacidad crítica y la construcción colectiva. Así esta historiografía permitió a los investigadores de la Historia de la Educación tener nuevas y pertinentes herramientas y argumentos para empezar a desarrollar una enseñanza de la Historia de manera diferente.

En este contexto, se esperaría que el lugar que ocupa la enseñanza de la Historia en el sistema educativo colombiano estuviera en directa consonancia con el desarrollo investigativo del campo disciplinar; sin embargo, esto no ha sido así, la enseñanza de la Historia no trascendió el historicismo tradicional de la Academia Colombiana de Historia,

---

4 Mauricio Archila. *La disciplina histórica en la Universidad Nacional*, 178-179.

5 Mauricio Archila. *La disciplina histórica en la Universidad Nacional*, 192.



dejando claro que la investigación de la Historia de la Educación y la generación de propuestas de enseñanza de la Historia diferentes a estas corrientes tradicionalistas son recientes y alternativas. Desde comienzos de la década de 1990 han ido combinando los derroteros dados desde una enseñanza de las Ciencias Sociales con otras acciones que buscan métodos, formas de enseñar e investigar para lograr la comprensión desde propuestas analíticas, teóricas y metodológicas de la Historia, pero sin desvincularse de las tendencias historiográficas. Situaciones que no son masivas ni generales, y que se describirán a continuación.

### Contextos y apuestas educativas; análisis histórico a las políticas educativas y los desarrollos de la historiografía

En esta segunda parte se describirán algunas de las principales propuestas educativas basadas en una enseñanza de la Historia que provienen desde las perspectivas historiográficas más sobresalientes de la década de 1990, en relación con las apuestas de formación de sujetos.

A mediados de los años 90 el profesor Darío Betancourt propuso una enseñanza de la Historia alternativa desde la Universidad Pedagógica Nacional en el contexto de la realización de su Maestría en Historia en la Universidad Nacional de Colombia, pero también para enfrentar las propuestas neoconservadoras del llamado *fin de la historia* y buscando además desarrollar el Programa de Historia del MEN planteado por grados, para lo cual se definió por una enseñanza desde *tres niveles*. En ella se proponía “*reivindicar las categorías desarrolladas por E. P. Thompson para avanzar en la elaboración de una propuesta metodológica para la enseñanza de la historia que aquí he dado en llamarse “Enseñanza de la historia a tres niveles”*”<sup>6</sup>. Fundamentada en ocho diferentes corrientes historiográficas del siglo XX, a su decir pueden integrarse en la enseñanza de la Historia. De esta forma establece una tipología particular que vinculó diferentes versiones del marxismo, a los *nuevos desarrollos* de la historia social, y separando como si fuese un enfoque particular historiográfico, la Historia de las mentalidades, pero también integrando diferentes versiones de la historia popular, para terminar con un ingreso de la historia oral y testimonial, que le sirvió para fundamentar su propuesta de enseñanza.

---

6 Darío Betancourt. *Enseñanza de la Historia a tres Niveles* (Bogotá, Editorial Magisterio, 1993), 37-39

Aquí podemos ver cómo busca crear unas funciones *en y para* la sociedad desde las nuevas corrientes de la historiografía, como posibilidad para comprender las realidades, enriquecer el conocimiento, elevar la comprensión, desarrollar una identidad con visión hacia a lo social que permita comparar diferentes sociedades, épocas y comportamientos contextualizados en la realidad actual (documentos, archivos, películas, grabaciones, salidas de campo, etc.).

Los *tres niveles* se inician con una reflexión teórica, conceptual y metodológica de las corrientes historiográficas, incluyendo y enfatizando en lo cultural; el segundo dado como un programa que logró asumir críticamente las experiencias de los sujetos<sup>7</sup>, una estructura curricular que incluya la filosofía de la historia, los métodos, el énfasis y los contenidos, en relación con los hechos y las vivencias concretas de los sujetos, y finalmente el tercero que es el desarrollo de una crítica a los textos abordados: de erudición, con fichas temáticas y analíticas.

Para el año 2000, desde la Universidad Nacional se recopilan prácticas pedagógicas en 4 colegios de Bogotá, reflexionando sobre la enseñanza de la Historia, afirmando la imposición de un vínculo al proyecto moderno de la educación en Colombia en torno al saber desde dos perspectivas: las disciplinas científicas y académicas (ciencias). En la práctica estos textos son manuales, y la historia se presenta como una posibilidad que ha tenido a bien el educar ciudadanos ilustrados, desde donde logran hacer acuerdos racionales, con la finalidad de un bien común como verdad universal en la construcción de ciudadanía<sup>8</sup>.

En consecuencia, encuentran que los docentes han enseñado Historia, pero desde diferentes caminos y sin rutas pedagógicas o en ausencia de criterios definidos desde la Historia, por lo cual cada vez van perdiéndose en la incapacidad de comprender y explicar la aparición de nuevos contextos, o la pérdida de legitimidad de los principios del orden social moderno, pero así y deseosos de relacionar a los nuevos procesos

---

7 Darío Betancourt. *Enseñanza de la historia*, 55-57

8 Mauricio Archila. El historiador y la enseñanza de la historia, en: *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Rodríguez, José Gregorio Ed. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED e Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP, 2006). 70-71 Programa RED e IDEP. Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales, de los textos a los contextos.

sociales las identidades quedan sin brújula, con el único camino de tener que recurrir a los lineamientos curriculares, como guía orientadora y en muchos casos en contraposición al PEI de cada institución.

En otro orden de reflexión, *El historiador y la enseñanza de la historia*, traza una ruta metodológica para los profesores centrada en tres contextos: primero del conocimiento histórico, que les permitirá preservar y construir la memoria de los pueblos con una temporalidad definida; en el diálogo entre presente-pasado buscando lograr una conciencia histórica y apertura al futuro. Segundo, llegar a conocer la trayectoria de la disciplina en Colombia desde las propuestas de la Academia Colombiana de Historia expresada en los Manuales de Historia, en los de la llamada *Nueva Historia*; también en sus publicaciones que incluyeron manuales, y los planteamientos en la Ley 115 de 1994, en el Plan Decenal de Educación 1996-2002 y en los lineamientos curriculares. Y tercero, tratar de comprender las tensiones que subyacen a la enseñanza de la Historia, entre las cuales destaca la superación monolítica de la disciplina para poder incluir lo pluriétnico y multicultural, entre tradiciones orales y escritas, buscando generar un sentido de pertenencia y de comparación en la Historia<sup>9</sup>.

Así mismo, la propuesta educativa *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá, Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*, coordinado por Darío Campos y otros<sup>10</sup>, define la enseñanza de la Historia en ciclos más largos que los establecidos de un año, buscando de esta forma una enseñanza que integre en forma continua el preescolar, con el bachillerato, y con posibilidades hacia la universidad, desde la implementación de un trabajo que busca desde los campos de conocimiento la formación del pensamiento, en este caso el histórico. Exploran específicamente formar en colectivo y en forma relacional, teniendo en cuenta la experiencia del mundo real, los intereses de los niños y jóvenes, sin desconocer el modelo de estándares y competencias pero intentando ir más allá de estos fines educativos.

---

9 Mauricio Archila, *La disciplina Histórica*, 83-84.

10 Darío Campos Rodríguez y José Manuel González et al. *Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento Histórico*. (Bogotá: Editorial SED, 2007).

Esta propuesta se manifiesta como una manera de repensar el conocimiento que se enseña en Historia, bajo un componente que propone la construcción paulatina y procesual del enfoque socio-histórico, consolidando espacios de reflexión curricular y pedagógica.

En la construcción del pensamiento histórico se resaltan diferentes teorías pedagógicas que en conjunción con las corrientes historiográficas de la historia del siglo XX hacen hincapié en el acercamiento a otras disciplinas, donde la temporalidad histórica está articulada e integrada a las otras disciplinas, vinculando a los sujetos con sus realidades, desde sus edades y contextos cercanos. Busca la propuesta confrontar la reforma curricular del Decreto 1002 de 1984, y ampliar la Ley General de Educación de 1994, convirtiendo a la Historia en una asignatura del currículo, desdeñando la idea que solo debía enseñarse en un nivel superior, y en el segundo caso reducir la cantidad de asignaturas que los estudiantes ven en los diferentes niveles educativos, atiborrados de contenidos, para también descentrar las imposiciones totalizantes de la disciplina del control académico, desde edad temprana (niños), recuperando el tiempo social y desarrollando el campo de pensamiento histórico al comprender globalmente la historia de manera inter y trans-disciplinar (holístico).

Desde esta perspectiva, durante este periodo ha habido un desarrollo pero a la vez tensiones dentro de la enseñanza de la Historia, que finalmente se zanjó por la vía de la imposición desde el Ministerio de Educación Nacional y que se presentará en la tercera parte.

Así, José G. Rodríguez presenta las propuestas para la enseñanza de la Historia, las cuales se han centrado al interior de tres enfoques diversos y enlazados: los enfoques *cognitivos*, *curriculares* y *didácticos*<sup>11</sup>. El primero centrado en investigaciones sobre procesos de los sujetos en las prácticas de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales particularmente desde corrientes de la Psicología y la Sociología. Un segundo enfoque que desea transformar desde lo curricular, centrado en inves-

---

11 José Gregorio Rodríguez y Juan Carlos Garzón. *Rutas pedagógicas en la enseñanza y el estudio de la historia*, en: *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. José Gregorio Ed. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED e Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP). 2006, 55.

tigaciones que toman de la enseñanza de la Historia, en su selección y finalidad disciplinaria para llegar a formar desde contenidos, criterios metodológicos, didácticos, que se ligan a lo interdisciplinar de las Ciencias Sociales. Y el enfoque didáctico: centrado en investigaciones de sistematización de innovaciones educativas y prácticas de enseñanza que incluyen contenidos, procesos de enseñanza-aprendizaje y condiciones de los docentes.

En forma alterna a finales del milenio y comienzos del 2000 el Ministerio de Educación Nacional desarrolla todo un proceso de institucionalización de las Ciencias Sociales en aras de apartarse de las propuestas de la Historia, enfatizando esta tendencia con la publicación institucional de los Indicadores de logros curriculares en 1996, los Lineamientos Curriculares para las áreas básicas en 1998, los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales en 2002 y finalmente los Estándares Básicos en Competencias en Ciencias Naturales y Sociales en 2004.

En este contexto, las propuestas que vienen desde el MEN cada vez dificultan la enseñanza de la Historia; sin embargo, como un tercer conjunto de análisis presentaré unas reflexiones sobre las posibles implicaciones que acarrea la enseñanza de la Historia en la actualidad desde la pertinencia y sus alcances en el contexto de los procesos de negociación y acuerdos políticos con las insurgencias, pero sobre todo en la implementación de una cátedra de Historia obligatoria al interior o por fuera de las Ciencias Sociales desde los posibles alcances de la ley de Enseñanza Obligatoria 1874 de 2017 que salió del Congreso de la República.

### **Desarrollos investigativos de la escritura de la historia y su enseñanza**

Los estudios realizados sobre la enseñanza de la historia al interior de las Ciencias Sociales por lo general se han quedado en sus contenidos, estructuras curriculares o los fines y propósitos de formación; sin embargo, han descuidado o no han abordado los contextos históricos que han permitido la elaboración de estas políticas públicas educativas; así la implementación del Decreto 1002 de 1984 se desarrolló bajo los procesos de negociación con la insurgencia, la Ley General de Educación es consecuencia o está en el contexto de la desmovilización de guerrillas y la creación de la Constitución de 1991, los Lineamientos Curriculares

(2002), Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Sociales (2004), son el fundamento de una política agresiva de guerra y cambio político en Colombia, que antecedieron las negociaciones con los paramilitares en 2004-2005. A continuación se ampliará históricamente.

### De la Historia a las Ciencias Sociales. El pasado en el ámbito escolar

Existen dos grandes periodos de reformas macro educativas que modelan el sentido, el currículo y la formación de sujetos desde la educación en nuestro país. Así, el primero va desde el periodo de la posguerra, de 1950, hasta la década de 1970, y el segundo desde la década de 1990 al presente, se introducen grandes reformas educativas encaminadas a configurar un modelo educativo basado en primer lugar en fundamentaciones economicistas, definidas como *tecnología educativa*, y el segundo del modelo de competencias, calidad educativa y evaluación<sup>12</sup>. Es en este contexto donde se formaliza la salida de la historia del currículo oficial.

El primero de estos periodos define la implantación de discursos provenientes de los EUA sobre la crisis mundial educativa, sirvió para enmarcar problemas relacionados con la racionalización, expansión y por un supuesto mejoramiento de los sistemas educativos, estableciendo un vínculo entre educación y desarrollo en estos países definidos en este contexto como de Tercer Mundo.

La tecnología educativa se presenta como una respuesta y alternativa de solución a esta crisis, sustentada en la “búsqueda de optimización del proceso educativo a costa de una instrumentalización de la práctica pedagógica, entendida como una restricción del trabajo del docente a la mera ejecución de unos programas -currículos- diseñados por un grupo de expertos, por un lado, y a la consideración del conocimiento como una sucesión de eventos dispuestos de tal manera que implicaran un cambio de conducta, por otro”<sup>13</sup>.

---

12 Alberto Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. (Bogotá: editorial Anthropos, 2004) 83-84.

13 Alberto Martínez Boom, *De la escuela...*199.

El ideario de desarrollo que provenía de los EUA y de los organismos bilaterales se basó en la suposición de un crecimiento económico exponencial en los llamados países subdesarrollados, que presuponía que el logro condicionaba el seguir las etapas previas de países industrializados pero en forma acelerada.

Así, se pusieron en marcha una serie de estrategias como la cooperación internacional, préstamos internacionales, planificación, reforma a la educación, y la ejecución de técnicas para controlar la eficacia y el rendimiento de las personas. Esta asistencia financiera y técnica internacional partió de una identificación de problemas que habían de superarse para alcanzar el desarrollo; problemas que fueron atacados con fórmulas homogeneizadoras y de planificación entendida como “aplicación del método científico al tratamiento de los fenómenos naturales y sociales, siendo su finalidad aumentar el campo de previsión humana e intervenir en el proceso de desarrollo social, acelerándolo o modificándolo”<sup>14</sup>.

La educación y la escuela comienzan a adquirir una dimensión fundamental y central para participar en la construcción del tipo de sujeto que se requería para alcanzar el objetivo del desarrollo. *La escuela del desarrollismo* como se denominó, debía garantizar y lograr el ingreso, la retención y la calificación de la población, en un contexto de *expansión* de cobertura y de ampliación de edades y niveles. Esta modernización también incluyó una inserción en “la práctica pedagógica” dotada de un andamiaje tecnológico que permitiera “racionalizar la acción educativa mediante el diseño y la operacionalización de los aprendizajes con el objeto de volverlos eficaces y eficientes”<sup>15</sup>, es decir, el conductismo.

Ahora bien, estas acciones implicaron la imposición de políticas de modernización educativas, entre las que se encuentran la elaboración de los *Planes Quinquenales de educación* y la introducción de apuestas homogeneizadoras a nivel curricular que se concretaron en el establecimiento de currículos integrados y homogéneos, a mediados de la década del ochenta.

---

14 Alberto Martínez Boom, *De la escuela...* 83.

15 Alberto Martínez Boom, *De la escuela...* 105.

Es de agregar que los resultados proyectados durante la década de los setenta, no coincidieron con los esperados teniendo la necesidad de hacer ajustes con respecto a varios tópicos, entre los cuales sobresalía la deserción escolar cada vez más alta y no garantiza la tasa de retorno esperada; también y como consecuencia lógica, persistía el analfabetismo, desajustando la relación educación/trabajo y con una escasa o nula articulación de la educación con el desarrollo económico y social esperado. Rápidamente se priorizó la administración educativa, la formación de personal docente, y la generación de una redefinición de las finanzas para la educación haciéndolas más racionales, y enfatizando en la implementación de la educación informal.

Por otro lado, la situación interna de la política de Colombia vivía la expresión del conflicto social, que fue protagonizado por el enfrentamiento entre las guerrillas y Estado por un lado, pero también de proyectos sociales y políticos de sectores sociales que postularon y se enfrentaron al modelo dominante. Propuestas que fueron rechazadas con una violencia inusitada. Así, para Leal Buitrago se propusieron dos modelos de resolución de este conflicto, que contribuyeron al agravamiento de la crisis del establecimiento y la exacerbación de la violencia<sup>16</sup>.

El primero de ellos fue desarrollado por el gobierno de Belisario Betancur, quien desde 1982 propuso generar las condiciones para finalizar el conflicto a partir de la negociación con los insurgentes. Esta postura fue contraria tomando distancia respecto al modelo represivo de Julio César Turbay, por lo cual Betancur incluyó un ambiguo reconocimiento político de las guerrillas, junto a la ejecución de una serie de reformas sociales y políticas que pretendieron desactivar las “condiciones objetivas” del conflicto, pero mantuvo acciones permanentes de guerra. La opción por negociar se tradujo en tímidos y problemáticos avances como la amnistía de 1982 y la tregua con algunas guerrillas durante 1984; sin embargo, un sinnúmero de obstáculos y oposiciones, agravamiento de las desapariciones, encarcelamientos y asesinatos de los líderes, provenientes de diferentes sectores de las élites terratenientes, los paramilitares y de los militares y policía, finalmente acabaron con la negociación en

---

16 Francisco Leal Buitrago, *Estado y política en Colombia* (Bogotá: Siglo XXI, 1986), 299-301.



una situación dramática y violenta con la toma y retoma del Palacio de Justicia en 1985 y la masacre de Tacueyó.

Así mismo, la violencia radicalizada del narcotráfico en anuencia con la creación de ejércitos privados paramilitares, financiados y apoyados por el Estado colombiano y norteamericano, que además de enfrentar a las guerrillas también lo hacían con los movimientos y organizaciones sociales que venían en alza de sus demandas, manifestados en el incremento de la protesta social, se vio complementada y articulada con el accionar del poder mafioso de los terratenientes, comerciantes y sectores de la fuerza pública, que en las regiones con la complacencia del Estado, la desataron con gran demencia hacia la población en general. Las formas que adoptaron estas acciones van desde el asesinato selectivo, masacres, amenazas, desapariciones, torturas y el accionar institucional que pretendía además de acabar con el sujeto físicamente destruir o desaparecer el proyecto político que los impulsaba.

Este contexto marca asimismo el crecimiento de las luchas sociales desde la acción de los movimientos cívicos (búsqueda de soluciones particulares en las ciudades), del movimiento campesino (buscaban erradicar la violencia de los campos y modificar las malas condiciones de la vida rural con una reforma agraria) los movimientos de los asalariados, obreros y pobladores urbanos. Estas movilizaciones se fueron cristalizando en proyectos sobre experiencias comunes concretando en proyectos políticos alternativos.

### **Enseñanza de la Historia y el Currículo integrado**

Es en este contexto en que la enseñanza de la Historia en Colombia, es expulsada del currículo oficial, con la expedición del Decreto 1002 de 1984, cuyos fundamentos propiciaron la elaboración de marcos curriculares integrados para cada grado de la educación secundaria. Esta política se fundamentó en una estrategia que se argumentó en la renovación del currículo, con fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos.

Este proceso de renovación curricular re-impulsado con el Decreto 1002, tuvo como base argumentativa distintas perspectivas disciplinares de las Ciencias Sociales, con el fin de proveer al sistema educativo un currículo integral fundado en mejorar la calidad de la educación. En

materia legal, el nuevo currículo tomó como referente la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional que se había realizado en 1976, los fines para la educación establecidos en el Decreto 1419 de 1978, y la creación de los Centros Educativos Piloto expresados en el Decreto 1816 de 1978. La integración curricular también incluyó principios de la descentralización y de las condiciones socioeconómicas de cada región bajo el argumento del desarrollo tanto del alumno como de la sociedad colombiana en forma integral. Situación que fue posicionando la emergencia de las Ciencias Sociales en detrimento de la Historia.

Como ya se ha dicho, el currículo además de las directrices generales a nivel social, filosófico y epistemológico, bebía más de las fuentes de corrientes particulares de la Psicología y de una Pedagogía Social fundada en el conductismo norteamericano. Se pretendió incorporar elementos del llamado desarrollo humano, especialmente los relacionados con la estimulación de capacidades motrices, intelectuales y socio-afectivas, así como de la evaluación sobre el estímulo - respuesta.

Este modelo de aprendizaje incluyó recomendaciones puntuales en las prácticas en los docentes para elaborar el currículo en forma integral, desde los postulados de Piaget, y en particular prestaba atención a la generación de experiencias sociales tales como proyectos y trabajos en grupo y discusiones. Muy cercano a los lineamientos de las Ciencias Sociales de 2002, como ya lo explicaré.

Retomando este currículo integral de las Ciencias Sociales se fundamentó en la Psicología de B. F. Skinner<sup>17</sup>, que sugería hacer planeación de *objetivos* en función de conductas observables, con el fin de hacer un seguimiento a los errores y aciertos en el proceso de aprendizaje, en clara alusión a la Escuela Activa, donde metodológicamente se diseñarían experiencias de aprendizaje con énfasis en los trabajos colectivos tales como discusiones, mesas redondas y exposiciones, para lo cual eran pertinentes las Ciencias Sociales.

Es así que, esta reforma curricular de la década del ochenta estuvo marcada por dos grandes objetivos: el primero que vino de tiempo atrás,

---

17 Benjamín Bloom. *Evaluación del Aprendizaje* vol. 2. (Buenos Aires: Editorial Troquel, 1975), 272-274.

y correspondió a la necesidad de lograr la integración de la educación con el fin de atender las exigencias que imponía el proyecto de desarrollo económico-social; subjetivar al estudiante desde una perspectiva general, estructural y sin los problemas particulares. Y por el otro buscó el fortalecimiento de una democracia, que debía dejar atrás el conflicto y olvidar lo sucedido para enfocarse en un presente muy cercano. Es decir, sacar el pasado y la experiencia (memoria) de la educación para concentrarse en el presente y en un pasado sin el conflicto social y político, visto desde las ciencias del desarrollismo. Esta propuesta curricular se terminó de concretar con la incorporación de la convivencia escolar como complemento a la formación política en la década del noventa y en el nuevo siglo (2000). El segundo objetivo se convirtió en una de las estrategias más eficaz para alcanzar el primero, a saber: la integración del conocimiento hacia el desarrollo económico en relación con el proyecto democrático y desarrollista o neoliberal desde la perspectiva de integrar algunas construcciones de lo social al economicismo.

Ahora bien, para la década de 1990 la necesidad de implementar el modelo neoliberal se expresa en los discursos de la apertura económica y la globalización, concretados como liberalismo social con la Constitución de 1991. Década también llena de contradicciones que se expresaron en la agudización de los conflictos sociales y una mayor fragmentación social con incidencia en la educación. Lo que nos interesa aquí es resaltar cómo en la Constitución de 1991, las ideas de la democracia participativa y de desarrollo socioeconómico tuvieron un papel importante en el proyecto de nación que se concretó. Estos conceptos incidieron de una u otra forma en la configuración de la política educativa que venía desde la década del setenta, convirtiéndose en los objetivos más importantes para el Estado. Así, este contexto social, político y económico fue el telón de fondo que coincidió con el diseño y puesta en marcha de una serie de reformas educativas que llevaron a la creación de las Ciencias Sociales Integradas como un área importante para la apropiación y promoción de comportamientos democráticos y actitudes favorables hacia el desarrollo económico.

## La Contra Reforma Educativa y la estandarización de la educación

En el contexto del primer gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez (2002 - 2006), tiene lugar varios acontecimientos educativos de gran envergadura, donde el establecimiento del Estatuto Docente, Decreto 1278 del 19 de junio de 2002, genera el proceso de desprofesionalización de la docencia por la adopción de un nuevo escalafón docente que recorta garantías sociales y profesionales adquiridas históricamente por los maestros. Sumado a ello, se restringió la autonomía de los maestros por los continuos procesos de evaluación con el fin de certificar su permanencia en el ejercicio docente<sup>18</sup>. Así mismo buscó la atomización del gremio docente relacionada al ingreso al servicio educativo de profesionales distintos a las licenciaturas y la continua evaluación despojada de su carácter pedagógico y formativo para verificar el desempeño de los docentes<sup>19</sup>. Se definió una educación sobre las definiciones neo-tecnistas que carentes de contenido pedagógico apropiaron el concepto de calidad como instrumento eficiente, de racionalización de los recursos, funcionamiento de los maestros y bajo la supuesta optimización de los resultados se implementó el neoliberalismo<sup>20</sup>.

Así esta implementación del concepto de calidad fue derivando cada vez más en una cascada de política pública educativa, con un uso indiscriminado en “sentido estricto”, e implementado en la evaluación masiva de los profesores y en la estandarización de los contenidos. Afirmación que coincide con la postura de Abel Rodríguez, donde la instrumentalización del concepto de calidad, encuentra su soporte en el establecimiento de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y en la implementación masiva de la evaluación a los maestros en el Decreto 1278 que buscó el establecimiento de patrones de medición presentando la educación como un “proceso de producción que puede ser normatizado”<sup>21</sup> buscando “uniformidad, y homogeniza-

---

18 Abel Rodríguez, *La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma* (Bogotá: Editorial magisterio, 2002) 52-53

19 Abel Rodríguez, *La educación después*, 52 - 53.

20 Abel Rodríguez, *La educación después*, 21-73.

21 Jairo Estrada, *La Contra “revolución educativa”. Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez* (Bogotá: Editorial Unibiblos, 2003) 77.

ción del proceso educativo representando el fin de la poca autonomía escolar que existía, pues “le impone a las instituciones educativas unas condiciones que determinan su quehacer”<sup>22</sup>.

Ahora bien, en otra dirección la investigación de Londoño y otros que reconocen como muy importante la implantación de los Lineamientos en Ciencias Sociales y los Estándares de Ciencias Naturales y Sociales, afirmando su importancia y en una consulta realizada en el marco del Congreso de Historia de 2015, en el que el 95% de los maestros consultados reconocen estos referentes institucionales del Estado como muy importantes para su conocimiento, comprensión y aplicación además por la forma de llegar al maestro por lo que se usa un lenguaje no técnico especializado, sino “sencillo técnico coloquial, simplificado y básico” y que allí se encuentran con una “continuidad entre las Ciencias Sociales y Naturales”.

Considero que, el método científico quedó re-instalado en la práctica y hacer del maestro por la imposición en la búsqueda de habilidades que a la postre serían las competencias a desarrollar y evaluar; la indagación y exploración de hechos y fenómenos para posteriormente analizar problemas, observar, recoger y organizar información, utilizar métodos de análisis, evaluar los métodos y compartir los resultados tal como quedó establecido en los Estándares, que dejan por fuera la realidad. Esta medida por los datos e impulsada por los estándares es un retroceso histórico, escondido en un marco de cientificismo donde la historia se reduce a la relación entre pasado, presente y futuro, construido a través de los datos e información empírica y demostrable.

En este mismo orden, la Sociedad Colombiana de Pedagogía Socolpe, menciona que la estandarización curricular promovida por el MEN pretende hacer ajustes a una lógica de evaluación del sistema educativo desde una perspectiva homogenizante, en aras de estabilizar la comparabilidad interna y externa.

Según este modelo, el trabajo docente y lo que acontece en las prácticas pedagógicas se reducen a un asunto cognitivo que puede ser determinado mediante pruebas estandarizadas, lo cual se constituye en una

---

22 Jairo Estrada. *La Contra “revolución educativa”*, 81.

estrategia de deslegitimación del saber del maestro. Este propósito de la evaluación como instrumento de homogenización, es fórmula de las políticas educativas durante la Revolución Educativa, de los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez.

### **Historia investigada e historia enseñada**

La Historia como disciplina que desarrolla y produce un conocimiento importante y necesario para toda sociedad, también brinda diferentes comprensiones de los hechos y acontecimientos del pasado en la que se incluyen teorías, métodos y técnicas (conocimiento histórico), y a su vez permite desarrollar formas de transmitir y enseñar ese saber por medio de la educación formalizada, para poder enfrentar los problemas del presente, con una mejor comprensión del pasado, y poder incorporar la memoria, la conciencia social a las relaciones de sus vidas, sobre lo que nos ha acontecido de manera colectiva.

La Historia permite la construcción de la identidad individual y colectiva al interior de las sociedades, logrando codificar vivencias y memorias en su propio tiempo, preservando del olvido sus sucesos y acontecimientos más importantes ocurridos para construir la memoria de los pueblos. El olvido fundamental para la existencia humana está allí presente, siendo útil para la re-construcción de ese saber histórico.

La Historia enseñada generalmente en nuestro país ha concebido a los educandos como objetos (pasivos), los cuales sirven de depositarios de conocimientos por parte del educador, de la institución escolar y del mismo Estado, siendo el método generalizado la memorización de datos, de nombres y fechas, especialmente las acaecidas en el periodo de la Independencia. Esta forma de enseñanza espera que los educandos conciban el pasado como algo petrificado y estático, y logren implantar por ello una interpretación única y válida del pasado. Esta forma de enseñar niega a los estudiantes la capacidad de comprensión y creación de versiones alternativas de su pasado y además el poder comprenderlos de una manera crítica y reflexiva.

Por otro lado, esta forma de enseñar historia que se ha incrustado en nuestra educación, se fundamenta especialmente desde los contenidos. Estos son los que definen que los estudiantes sean promovidos o que

sean considerados inteligentes. Situación causada entre otros factores, en gran medida por la separación o la poca relación entre la investigación histórica (disciplina) y su enseñanza, desde donde se ha evitado de alguna manera ampliar en la escuela nuevas miradas del pasado colectivo y de allí la participación activa de sujetos anteriormente ocultados por la Historia Oficial<sup>23</sup>.

Algo muy contrario a lo pretendido en este proyecto, en tanto se busca que a partir de incluir la Historia en el currículo escolar, lograr la vinculación entre la escritura, la enseñanza de la Historia y el desarrollo del pensamiento crítico, como posibilidad de fundamentar en los educandos la comprensión de ellos mismo como sujetos *para sí*<sup>24</sup>, la visualización de la utilidad que tiene la historia para sus vidas, donde ellos se convierten en los creadores de sus propias versiones del pasado y que se unen a los de los historiadores, vinculando sus experiencias y su memoria colectiva a un gran relato del pasado, pero también de esta forma poder incidir en su contexto desde el presente en la medida que busquen y logren generar las transformaciones necesarias que este demande.

Igualmente lograr la inserción de la Historia en el ámbito escolar en forma autónoma, posibilitaría y desarrollaría potencialidades para enseñar la Historia en las facultades de educación, cambiando el centro de esta enseñanza en las didácticas de las Ciencias Sociales, o enfrentar la enseñanza de la Historia Patria, donde la memorización de datos y fechas ha sido lo central. En este sentido fundamentar y fomentar el pensamiento histórico e historiográfico en los estudiantes, permitirá profundizar en el sentido de la comprensión de cualquier problema, sea académico o de la vida cotidiana desde una visión histórica y crítica en la medida que está ubicado en un contexto temporal, espacial, social y cultural, los cuales permiten entender que estos no salen de la nada y que los procesos en el tiempo permiten su desarrollo.

El pensamiento historiográfico permitirá desarrollar capacidades para buscar otras fuentes, para conocer un suceso o hecho de su vida o de la sociedad enmarcado en procesos históricos, permitiéndoles además

---

23 Renán Vega Cantor. *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. (Bogotá: Editorial Colección pedagogía S. XXI, 1998). 26-27.

24 Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*. (Montevideo: Siglo XXI editores, 1970) 100.

relacionar y establecer sus propias narrativas unidas a las de la nación y del país, constituyendo la construcción de su propia versión del pasado, o por lo menos estar en capacidad de poder leer un periódico, y cuestionar cualquier información consignada en él<sup>25</sup>, donde puede comprender que los procesos o hechos no son *accidentales*, ni verídicos en sí mismos, sino que corresponden a procesos dinámicos y relacionales que les permitan que la escritura de la Historia Oficial esté dotada de conjeturas e intereses diversos, por lo general, de sectores dominantes que la escriben.

### Implicaciones

Asistimos hoy a una nueva configuración del saber o de los saberes debido en gran parte a los grandes desafíos de lo diverso, del saber científico y social, así como de las crisis de las disciplinas. Y así, las últimas décadas han producido grandes rupturas a las explicaciones uni-causales y/o dadas desde verdades absolutas, que admiten otras perspectivas concomitantes a la explicación histórica. Las voces silenciadas, otras comprensiones de lo social y del sujeto, las posibilidades de construir sociedad y vivir en comunidad, han y están irrumpiendo con fuerza en la sociedad expresadas en subjetividades emergentes, cuya diversidad es visible en las cotidianidades, especialmente en la escuela y el aula de clase. La indisciplina de las disciplinas evidencia que los conocimientos en Ciencias Sociales no deben, ni pueden ser desestimados en su totalidad, pero tampoco seguir manteniéndolos como homogéneos o únicos.

Estas formas de expresión y de conocimiento se vinculan a la memoria, las memorias, las subjetividades y a una comprensión del conflicto y la violencia. Para ello, en el Sur se ha desarrollado con gran fuerza el enfoque de Historia Reciente, o de las epistemologías del sur, propuestas investigativas referidas a relacionar el establecimiento del pensamiento *plural* en las relaciones sociales posibles entre historia, cultura y política, para la construcción de subjetividades en la sociedad.

Este descentramiento ocurrido al interior del campo de las Ciencias Sociales incluye a la Historia y a las Ciencias Humanas que requieren en su enseñanza superar el historicismo como posibilidad y ruptura. Esta ruptura que se enuncia desde una reconfiguración de la forma como se

---

25 Darío Campos Rodríguez y José Manuel González et al. *Orientaciones curriculares...*



concebe el sujeto y sus capacidades, en nuevas lecturas del mundo y sus posibles formas de historizarlo, también requiere una comprensión y explicación de cómo se ha vinculado con “otros” en sus saberes en diferentes momentos y contextos, como elementos importantes para la construcción del conocimiento definido como *diferente* o *diverso* y sus efectos.

### Memoria y Memoria Histórica

Sin la memoria no hay posibilidad de experiencia y esta ligada al esfuerzo que todos hacemos por recordar. En este orden, la memoria que nos trae el pasado al presente pero que no lo reproduce tal cual, debe ser incluida y desarrollada al interior de la enseñanza. La memoria, que es considerada como la constructora de las realidades sociales, se ha convertido en una obsesión cultural e histórica en el presente, con gran relevancia y despliegue, donde se considera que cualquier hecho del pasado es memoria y que por tanto crea experiencia en el hombre<sup>26</sup>.

Sin embargo, se puede decir que hay una memoria individual, que indefectiblemente está vinculada a una colectiva y social, que corresponde a unos marcos sociales, donde se configura una memoria interior a una exterior al individuo que lo constituye y define. Así muchas memorias que al ser llevadas al campo de la memoria histórica se convierten en historia social y no de las élites y sus narrativas, donde se permite una nueva escritura y explicación del pasado. En este sentido, se trata de encadenar estas construcciones y explicaciones de las memorias particulares, enfrentadas a las dominantes, en el tiempo desde y para el presente, especialmente para darle unos usos diferentes y posibles en la educación y particularmente en el aula de clase a la historia desde el mismo sujeto.

En este orden, *el presente* será vehiculado y entendido como *vivo* en las experiencias compartidas de la generación que la vive, de los estudiantes. Aquí radica la importancia de la memoria en la educación. El poder comprender cómo historiar estas experiencias en y desde la memoria y la experiencia colectiva, no se puede lograr desde las Ciencias Sociales. Así también, acercarnos a los procesos pedagógicos y didácticos que desde

---

26 Julio Arostegui. “Retos de la memoria y trabajos de la historia”, en: *Pasado y Memoria. Revista de historia contemporánea* n° 3 (2004), 9.

la Memoria Histórica y la Historia del Tiempo Presente se han realizado y sus posibles aplicaciones en la escuela.

### Historia Reciente

Es un enfoque historiográfico en construcción en Colombia que se define por la cercanía en el tiempo, pero fundamentalmente por historizar la guerra vivida, permitiendo hacer Historia desde la memoria de los sobrevivientes y los testigos, historiar experiencias y testimonios de las víctimas, de los hechos que han transformado y configurado nuestro pasado reciente, para comprender esos pasados traumáticos del conflicto social y armado que hemos padecido, así como también lograr una comprensión de la memoria social, de la memoria pública y de las luchas contra las políticas de la memoria hegemónicas, así como las políticas del recuerdo contribuyen a la necesidad de comprender la actualidad y sus distintas formas de cómo gestionarlo.

Es así que, conocer y apropiarse esta revolución historiográfica al campo de la educación es muy pertinente y necesaria, ya que además de haberse enmarcado en la llamada *historia reciente*, del *tiempo presente* o de la *historia vivida* como diversos enfoques en que se ha configurado, permite construir o vincular las memorias disidentes a las Memorias Históricas para poder enfrentar o disputar a la escritura y la explicación de la historia de los sectores dominantes, generando posibilidades de emergencia y de nuevas formas de pensarnos y explicarnos. La enseñanza de este enfoque es posible desde el abordaje de procesos de encuentro, para entender las memorias de los sujetos en una comprensión de la memoria de la guerra y el conflicto, donde los escenarios políticos de lucha, las expectativas y los sentidos que se presentaron en la guerra pueden ser integrados al aula preguntándonos ¿por qué no fueron incluidos? ¿Cuál es su sentido histórico? así también ¿Cuál es su validez? Abordar el tema de la memoria y sus procesos como arte de dinámica educativa, social, cultural y política desde una perspectiva histórica, teniendo como referente las elaboraciones de los sentidos que los actores le dan al pasado ya sea de conflicto político y/o de oposición, permite reconocer que el pasado es una construcción cultural hecha en él y desde el presente. Por lo cual la reconstrucción de la memoria y de la historia en sí mismas tiene responsabilidades éticas y políticas, y estas deben reconocer los culpa-

bles del conflicto armado, igualmente las resistencias a esas formas de dominación, que por lo general las comparten los movimientos sociales.

### Subjetividad Política

En lo cotidiano de los seres humanos emergen preguntas desde reflexiones éticas, políticas y epistémicas que buscan comprender quienes somos los sujetos de la actualidad, atravesados por nuevas formas de saber, nuevas formas de poder y nuevos discursos moralizantes que hacen de estos pensamientos una cuestión ontológica en la constitución del sujeto contemporáneo. ¿Somos sujetos en constante devenir que como una manta de retazos nos vamos constituyendo en nuestras experiencias? ¿Somos sujetos construidos desde la lógica del mercado y producto del consumo desenfrenado? ¿Somos sujetos producidos por dispositivos panópticos, visibles al mundo social para ser vigilados y disciplinados? ¿Somos sujetos seducidos por el sinóptico? O ¿Somos sujetos capaces de transformar nuestras realidades y constituir otros mundos posibles?

En este sentido, el sujeto como la política son dos categorías complejas, históricas y cambiantes posibles de ser transformadas, y se sugieren dos perspectivas y premisas a la vez para el abordaje de este módulo: “la noción de sujeto y de sujeto político requiere ser pensada históricamente y ampliarse más allá de la noción moderna”. Desde donde se sugiere la tensión entre lo instituido y lo instituyente que producen al sujeto dentro de contextos sociales específicos. Y “pensar la categoría de subjetividad política, exige establecer otros vínculos con la noción de la política y lo político”<sup>27</sup>.

Como reto es importante llegar a incluir la experiencia de las víctimas, el tema de la verdad de la violencia política y la reparación. De esta forma se podrá abrir paso al abordaje pedagógico, reflexivo y crítico de la violencia política que ha estado presente a lo largo y ancho de la historia reciente y que se correlaciona con el conflicto político armado y las ecologías violentas. Es tratar de acabar con la negación que se presenta como

---

27 Juliana Cubides, María Cristina Martínez. “Acercamientos al uso de la categoría subjetividad política en procesos investigativos” en, *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (Bogotá: Editorial Clacso- Bogotá Humana, 2012) 173.

una constante en nuestra historia reciente, donde se ha privilegiado la enseñanza de la historia remota y de la instrucción cívico-moralizante.

Es así que, debemos tomar distancia de los compromisos políticos de la historiografía y la hegemonización de sus usos públicos en el campo pedagógico. Como se vio, no existe una relación directa entre los avances de la historiografía y las prácticas de enseñanza que acontecen en la escuela, puesto que su relacionamiento está mediado por las correlaciones de poder que le confieren sentido, lo activan y ponen en funcionamiento a favor de un determinado modo en razón de ciertos intereses. Una de las formas en la que se expresan tales correlaciones de poder es la de la legalización de las formalidades de la política pública que ordenan el discurso y la práctica concreta de enseñanza de la Historia (sus tiempos, contenidos, duraciones, etc.), así como sus usos y funcionalidades de cara a la estructuración, legitimación ideológica de un determinado modo de organización social y de cultura política que lo soporte<sup>28</sup>.

Debemos incluir como un tema recurrente la violencia política, ya que su ocultamiento no es un olvido, sino una apuesta deliberada y sostenida en el tiempo con la pretensión de producirlo (inscribirlo en la memoria colectiva) y con ello reproducir las condiciones asimétricas de poder que la sostienen e impulsan.

### Conclusiones

Es posible incluir temas que hoy no tienen existencia en el currículo, que fueron desalojados en 1984, también es posible incluir la memoria en el currículo que fue establecido en Colombia en el marco de la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, mantener los avances en estos procesos, y potenciar lo disciplinar, las asignaturas y la pedagogía de las Ciencias Sociales. La mirada al pasado se mantuvo relegada, pero el presente, también se encapsuló en las Ciencias Sociales cercanas a las Ciencias Naturales

Se deben integrar los saberes fundados o en relación con las memorias en una dimensión espacial, física y contextualizada, es decir, pasar

---

28 Piedad Ortega, et al. *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas* (Bogotá: Editores ARFO, 2009) 22.

de los espacios educativos donde se conceptualiza pero no se hace memoria con vínculos en los procesos acontecidos y en los proyectos de sociedad que los amparaban, donde las experiencias cotidianas de la comunidad son fundamentales en el aula de clase. Es necesario dotar el pasado de presencialidad, profundidad y continuidad, no quedándonos únicamente en la institucionalización de los lugares y sitios proyectados como lugares de la memoria, ya que a pesar de ser fundamentales, no son suficientes. Debemos pasar de enseñar la memoria emblemática (institucional) a las memorias individuales-colectivas, locales, territoriales, etc. que no han sido siquiera incluidas en los relatos de la “verdad” y desde allí ir configurando memorias colectivas que integren a la mayoría de la población y no a grupos reducidos que no la representan o las de los vencedores y las élites.

### Bibliografía

Campos Darío y González, José Manuel. “Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico”. Alcaldía Mayor de Bogotá, SED-Bogotá. 2008.

Archila, Mauricio, *La disciplina histórica en la Universidad Nacional, sede Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.

Bejarano, Jesús Antonio “Guía de perplejos. Una mirada a la historiografía colombiana”. *Anuario Colombiano de historia social y de la cultura*, n° 24. Bogotá: U. Nacional de Colombia (1997).

Betancourt, Darío. *Enseñanza de la Historia a tres Niveles*. Bogotá, Editorial Magisterio. 1993.

Bloom, Benjamín. *Evaluación del aprendizaje*. Vol. 2. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1975.

Campos R. Darío y Rodríguez, Nelly, *La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela*. Colección textos, Bogotá: Editorial U. Nacional de Colombia. Colombia, 2004.

Campos R. Darío, y González, José Manuel y otros. *Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento Histórico*. Bogotá: Editorial SED-Bogotá, 2007.

Cubides, Juliana y Martínez, María Cristina. “Acercamientos al uso de la categoría subjetividad política en procesos investigativos”. En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Editorial Clacso, 2012.

Estrada, Jairo. *La Contra “revolución educativa”. Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*, Colección Espacio crítico. Bogotá: Editorial Unibiblos, 2003.

Henaó, Myriam y Castro, Jorge Orlando. *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: ICFES/ Colciencias/ So-colpe, 2001.

Herrera, M.C. y Pinilla, A.V. “El campo de la Educación en Colombia en las últimas décadas del Siglo XX”. En *Discurso y Razón. Una Historia de las Ciencias Sociales en Colombia*. Bogotá: TM Editores, 2000.

Ortega, Piedad y otros. *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Editores ARFO, 2009.

Melo, Jorge Orlando. Medio Siglo de historia colombiana: Notas para un relato inicial. En *Discurso y Razón. Una Historia de las Ciencias Sociales en Colombia*. Bogotá: TM Editores, 2000.

Abel Rodríguez. *La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2002.

Rodríguez, José Gregorio. *Programa RED e IDEP. Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales, de los textos a los contextos*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004.

Rodríguez, Sandra. “Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia 1990-2011. En *La Investigación en Enseñanza de la Historia en América Latina*. ed. Pla, Sebastian y Pagès, Joan. México: UPN México D.F., 2014.

Leal Buitrago, Francisco. *Estado y política en Colombia*. Bogotá: Siglo XXI, 1986.

# LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA: SU APROXIMACIÓN A LA HISTORIA LOCAL

*Claudia Liliana Monroy Hernández\**

*La Historia es una de las materias escolares más complicadas y difíciles de enseñar, tanto por su propia naturaleza de ciencia formal como su uso y abuso por parte de los poderes públicos, especialmente por los políticos que la afectan en tanto ciencia social “débil” y vulnerable.*

*Joaquim Prats Cuevas.*

## **Problemáticas en la enseñanza de la Historia en Educación Básica Secundaria**

Para hablar de la enseñanza de la Historia en Educación Básica secundaria, debemos hablar de la enseñanza de las Ciencias Sociales, teniendo en cuenta que la Ley 115 de 1994 la declaró como área obligatoria, integrando a ella las asignaturas de Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia. Lo anterior ha conducido a que en nombre de la interdisciplinariedad, se haya llegado a ocasionar una grave problemática de desarticulación de contenidos, donde la historia ha perdido su carácter disciplinar y su función en la construcción de pensamiento histórico, para convertirse en un conglomerado de temas dentro de las Ciencias Sociales, además de tener que sobrevivir a la reducción de in-

---

\* Licenciada en Ciencias Sociales, Magíster en Historia, candidata Doctorado en Historia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de Ciencias Sociales, Institución Educativa Silvino Rodríguez.

tensidad horaria llegando a cuatro, tres y hasta dos horas a la semana, según el criterio de cada Institución Educativa.

Según Carolina Guerrero, la Ley General de Educación no avanzó lo suficiente en una consolidación epistemológica de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Las dificultades entre la historia, la geografía, la pedagogía y la didáctica no permitieron definir unas estrategias metodológicas apropiadas para la enseñanza del área,<sup>1</sup> más bien terminaron por agudizar el problema y llevar a una serie de inconvenientes, en el sentido de asignación académica, perfiles de los docentes, definición de planes de estudio, entre otros, para los que las instituciones no estaban preparadas.

Es evidente que las políticas públicas de las últimas décadas han afectado la enseñanza de la Historia en Educación Básica Secundaria. Es necesario partir desde los Lineamientos Curriculares, los cuales fueron vistos inicialmente como una innovación por cuanto proponían preguntas problematizadoras que le daban una estructura y organización a los planes de estudio, sin perder la autonomía y la posibilidad de contextualizar el conocimiento. Luego llegaron los Estándares Básicos en Ciencias Sociales fundamentados en el ser, saber y saber hacer, alejándose de lo que pretendían los lineamientos, con orientaciones precisas sobre los contenidos temáticos y sus logros e indicadores, los cuales son imposibles de alcanzar a lo largo de un año, dividido en cuatro periodos académicos y con la intensidad horaria que hemos mencionado. De acuerdo con Arias Gómez, los estándares desconocieron lo contextual de lo social, es decir, el papel de los sujetos que intervienen en el acto educativo y la importancia del entorno; acabaron con la autonomía escolar al predeterminar los contenidos y las intencionalidades<sup>2</sup>, e hicieron que la enseñanza de la Historia volviera a adquirir un carácter cronológico, descontextualizado y tradicionalista que se había pensado superar con lo que proponían los lineamientos curriculares.

---

1 Carolina Guerrero G., *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Tesis de Maestría, (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011).

2 Diego Arias, Gómez “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber”. *Revista de Estudios Sociales* n°. 52. Bogotá, (2015), 134-146.



Después de vivir las consecuencias de los estándares básicos, llegaron los Derechos Básicos de Aprendizaje - DBA, que estructuran los aprendizajes grado por grado y aunque se supone que “por sí solos no constituyen una propuesta curricular”, es posible, que se adopten sin la discusión y debate necesario en las instituciones educativas del país, descontextualizando aún más la educación y llevándola a una metodología conductista, por cuanto se especifica los temas que se deben abordar en el aula, de acuerdo a los grados y periodos de clase. Y aunque los estándares y los DBA han lesionado la calidad de la educación, el Ministerio de Educación Nacional, no ha tenido presente que estos y otros documentos que se producen deben ser el resultado de un trabajo articulado entre quien administra la educación, con los maestros y académicos, y seguimos observando una política destinada al cumplimiento de los indicadores y estándares internacionales.

En este sentido aparecen “las mallas de aprendizaje” cuyo propósito, según el MEN, es ofrecer una herramienta pedagógica y didáctica a los establecimientos educativos y a los docentes para favorecer el fortalecimiento y la actualización curricular, centrada en los aprendizajes de los estudiantes grado a grado<sup>3</sup>. El Ministerio las presenta como “sugerencias didácticas que orientan los procesos curriculares”, cuando realmente es la alineación de las actividades que debe desarrollar el docente en el aula de clase. Así, que si hacemos un recorrido desde los lineamientos curriculares, pasando por los estándares básicos, los DBA y llegando a las mallas de aprendizaje, podemos ver cómo la educación se ha convertido en un vehículo de instrumentalización de las políticas que los gobiernos quieren imponer, sin tener en cuenta las necesidades reales de la sociedad y los retos que debemos asumir en la construcción de ciudadanía.

Acompañado de la problemática anterior, vienen todas aquellas cátedras entre las que mencionamos la de afrocolombianidad, derechos humanos, género, competencias ciudadanas, cátedra de la paz y un sin número de proyectos transversales como el de derechos humanos, de democracia, educación sexual, entre otros, que han logrado hacer de las Ciencias Sociales un mar de temas, tareas y actividades que efectivamen-

---

3 Colombia Aprende. Mallas de Aprendizaje. Acceso el 11 de mayo de 2018, <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/89839>.

te conducen a que la historia se reduzca a un listado de contenidos por grados como lo plantea el MEN a través de los estándares, los DBA y las mallas de aprendizaje.

La adaptación de estas políticas educativas se evidencia muy bien en los textos escolares, los cuales contienen de manera muy específica los estándares y ahora los DBA, ajustándolos a los contenidos que ofrecen grado por grado. Alcira Aguilera retoma el tema de los textos escolares a partir de un estudio que Medófilo Medina<sup>4</sup> realizó para el Convenio Andrés Bello, tomando las tres editoriales quizá más importantes: Educar, Norma y Santillana. El autor encuentra que en los textos de la editorial Educar se da especial atención a la construcción de ciudadanía, la educación cívica, la formación en valores y los derechos humanos. En el caso de la serie Santillana, hay una importante dedicación a la formación en los conocimientos disciplinares de la Historia, la Geografía, la Economía y la Sociología. En el caso de las series publicadas por el Grupo Editorial Norma, menciona que se reconoce el trabajo en valores, derechos y formación ciudadana, a la vez que la historia se percibe bien delimitada en los contenidos.<sup>5</sup> Es necesario tener en cuenta que, aunque en las instituciones educativas oficiales está prohibida la solicitud obligatoria de cualquier texto escolar, estos no dejan de ser un referente en la enseñanza de la Historia, lo cual merece un mayor análisis por parte de los historiadores, en el sentido de reflexionar sobre cuál es la historia que se enseña en educación básica y media.

Lo que podemos ver es que la enseñanza tanto de las Ciencias Sociales en general como de la Historia en particular, sigue siendo de carácter tradicionalista, acudiendo a la memoria, los contenidos cronológicos y un desencuentro entre la historia nacional y la historia tanto latinoamericana como mundial. Se continúa favoreciendo la exaltación de personajes, de fechas, de lugares y de acontecimientos sin mayor estudio y evidencia del proceso histórico del cual hacen parte.

---

4 Medófilo Medina Pineda, *La enseñanza de la historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones*. Informe Colombia, (Bogotá: Convenio Andrés Bello, Universidad Andina Simón Bolívar, Secretaría General de la Comunidad Andina, 2008).

5 Alcira Aguilera Morales “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades”. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades, *Folios* n° 46, Bogotá, (2017).

## Didáctica de la Historia aplicada a la Educación básica y media

Uno de los problemas más grandes de la enseñanza de la Historia es el relacionado con la didáctica, pues es evidente que las carreras de Historia y de Ciencias Sociales se enfocan más en su formación disciplinar que en el cómo enseñarla, sobre todo en el nivel de básica donde es un reto, por cuanto gran parte del éxito depende del interés que logre despertar en los estudiantes y lo significativo que resulte para ellos. De acuerdo con Pagés “No es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de su alumnado como profesores de enseñanza secundaria. Ni tan siquiera que tengan inquietudes y preocupaciones didácticas”<sup>6</sup>. Esto es el reflejo de muchas universidades no solo colombianas, sino en todo el contexto internacional. Cuando los docentes empiezan su labor como maestros, pueden tener muy buenas bases conceptuales; sin embargo, se enfrentan a un mundo totalmente desconocido para el que no fueron formados.

En este punto nos centramos en el tema de la didáctica como el eje central en la enseñanza de la Historia, teniendo en cuenta la forma en que contribuye al fortalecimiento en el proceso de aprendizaje y de formación de pensamiento histórico. Aquí el aporte del maestro depende de su grado de dinamismo, de las buenas prácticas que se logran construir en el aula y de la manera como involucre a los estudiantes en el proceso pedagógico. El aula es un espacio de formación, no de transmisión de conocimiento, de tal forma que tienen la misma importancia los argumentos de los maestros como de los estudiantes, los cuales deben estar en una permanente interacción y diálogo. En este mismo sentido Lima, Bonilla y Arista, referenciados por Pantoja, reconocen como una de las dimensiones de la enseñanza de la Historia en la educación básica el aprender a pensar históricamente, lo que significa que hay que preguntarse el porqué de la situación actual y cómo se sitúan los sujetos en la sociedad<sup>7</sup>.

---

6 Joan Pagés. “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”, en: *Universidad Autónoma de Barcelona. Ponencia, XIV Simposium dedicado al “Patrimonio y didáctica de las ciencias sociales”*. España: campus de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha.

7 Paula Pantoja Suárez, “Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia”, *Universidad de Caldas Diálogo Andino* n° 53, (2017) 59-71

Por lo anterior, podemos mencionar algunas características que pueden priorizarse en torno a la enseñanza de la Historia, contemplada dentro de las Ciencias Sociales, teniendo en cuenta que es la realidad que se vive en las instituciones educativas. Una formación y planeación pensada en el contexto en el que se desenvuelve, mediada por estrategias que promuevan la relación con el medio y la participación activa de los estudiantes, es decir, una conexión escuela - comunidad, la promoción de la Investigación como estrategia pedagógica a fin de desarrollar metodologías que fomenten el interés de los estudiantes por el conocimiento histórico, para que desde allí puedan contribuir a su formación ciudadana, el fortalecimiento de la identidad, el rescate de la memoria y su función como individuo social y político, el manejo de conceptos históricos que le permita al estudiante tener la posibilidad de asumir una posición crítica, con reflexiones y discusiones coherentes y bien argumentadas, producto del análisis de procesos históricos, alejados de la forma tradicional de enseñanza en donde prima la memorización y la acumulación de fechas, personajes y datos sueltos y la posibilidad de su ubicación en el contexto tiempo y espacio, reconociendo los hechos históricos desde lo global y su relación con lo local.

De este modo, el aula se convierte en un escenario de construcción del pensamiento histórico, alejándose del conductismo al que pueden llevar las prácticas tradicionalistas orientadas por los estándares, los DBA y en general las políticas educativas a las que les interesa competir en resultados de pruebas de evaluación externa, más que mejorar la calidad de la educación en sus diferentes aspectos. De acuerdo con Carretero, “más allá de la transmisión de la memoria colectiva y del patrimonio cultural, tiempo, espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para comprender el presente en el que viven, para interpretarlo críticamente.”<sup>8</sup> Esto ha implicado una lucha en contra de la enseñanza tradicional y memorística, para dar paso a la interpretación, la crítica y la autonomía tanto de las instituciones de educación como de sus estudiantes y maestros, dando como resultado una serie de experiencias exitosas producto de investigación, de metodologías y enfoques significativos.

---

8 Mario Carretero, Manuel Montanero, “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales” en: *cultura y educación*, (2008) 133-142.

Al respecto encontramos experiencias basadas en la historia oral, la historia reciente, la memoria colectiva y la historia social, las cuales deben ser más difundidas, más reconocidas y sobre todo más puestas en práctica. El objetivo debe estar orientado hacia el desarrollo de habilidades mediante metodologías adecuadas, dependiendo la edad y el contexto de los estudiantes, alejándose de prácticas como la acumulación de contenidos, fechas y personajes, y más bien dándole cabida a la reflexión, la crítica y la interpretación de procesos, favoreciendo las iniciativas y argumentos de los educandos.

### **La Historia Local como experiencia significativa en la enseñanza de la Historia en Educación básica secundaria**

La apropiación de lo local como estrategia para la enseñanza de la Historia es una propuesta que se ha diseñado para abordar algunas problemáticas referentes al currículo como son las metodologías tradicionales que dejan ver la necesidad de proponer y reflexionar nuevas formas de acercarnos al desarrollo de la educación en el aula, al igual que el desinterés de los estudiantes por el aprendizaje del área.

A partir de lo local, generamos la excusa que promueve la búsqueda del conocimiento, es decir, una investigación colectiva sobre los lugares familiares, propios y cotidianos que los mismos estudiantes recorren. Se busca generar estrategias a través de las cuales potenciar las capacidades de los estudiantes, relacionándose con procesos de investigación que transformen la vida escolar, una investigación que haga parte de los intereses y necesidades de cada uno, donde haya un verdadero consenso frente a los temas y problemas que se intentan poner en evidencia y que a partir de ellos, se logre que los jóvenes sean más independientes, autónomos, recursivos, analíticos y creativos, con posibilidades de superación, liderazgo y formación.

La Historia Local se preocupa por el estudio y análisis de la vida cotidiana, por recuperar la memoria de los hombres y mujeres que no han sido objeto de investigación histórica o que no pertenecen a grupos o clases privilegiadas, sino que han pasado al olvido y al desconocimiento de la historia universal. En este sentido, las investigaciones y experiencias en historia local contribuyen a la construcción de un sujeto histórico, un ciudadano que se responsabiliza de la cultura y la tradición de su

entorno, que valora el papel de su gente y rescata del olvido los lugares de memoria, que son propios y que los identifican para convertirlos en testimonio vivo de sus raíces.

La Historia Local y la Memoria han tomado gran importancia dentro de la enseñanza en educación básica secundaria, teniendo en cuenta que indaga por las costumbres, tradiciones, los saberes populares, el patrimonio, la arquitectura de los lugares, entre otros aspectos que no han sido valorados y pasan por el olvido y la desprotección por parte de los sectores oficiales y de la ciudadanía en general.

### Memoria Histórica

Trabajar la Memoria Histórica con los estudiantes plantea a los docentes de básica y media un reto desde la investigación llevada al aula y planteada dentro de la didáctica, como una relación entre lo local con lo nacional y universal. Al entrar en el tema de la memoria los investigadores hacen grandes distinciones entre memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica; sin embargo, se hace manifiesta una conexión e interdependencia entre ellas.

Autores como Darío Betancourt afirman que la memoria individual se enfrenta a la memoria colectiva, como una condición necesaria y suficiente para llamar al reconocimiento de los recuerdos. Nuestra memoria se ayuda de otras, pero no es suficiente para que ellas nos aporten testimonios<sup>9</sup>. En ese mismo sentido concuerda con Halbwachs quien menciona que “La memoria individual no se encuentra completamente cerrada y aislada. Un hombre para evocar su pasado tiene necesidad de apelar a los recuerdos de otros, se pone en relación con puntos de referencia que existen fuera de él y que son fijados por la sociedad”<sup>10</sup>.

La memoria colectiva: es la que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden legar a un individuo o grupos de individuos y la memoria

---

9 Darío Betancourt Echeverry. *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo*, 2004. Acceso el 29 de julio de 2018 <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>

10 Maurice Halbwachs. *La memoria colectiva*, (Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004).

histórica supone la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado<sup>11</sup>.

Según Olga Acuña, la memoria individual está sujeta a las vivencias, al significado de un hecho y a las experiencias de cada sujeto social, de su historia de vida. Mientras que la memoria colectiva se refiere a las formas de representación en que se plantean las vivencias y las experiencias colectivas<sup>12</sup>. Por lo anterior, tanto el papel de los individuos, como el de las comunidades a las que pertenecen son la fuente viva para construir la memoria histórica, como respuesta a una serie de desapegos y vacíos producto de un mundo globalizado por la tecnología, los medios y las tendencias que nos alejan cada vez más de nuestra cultura, valores e identidades.

Como lo plantea Marañón<sup>13</sup>, el conocimiento de la memoria histórica es imprescindible en el fortalecimiento de valores, sentimientos y la identidad cultural de una comunidad, la recuperación de la memoria colectiva constituye un elemento indispensable para vencer el fantasma del positivismo y la amnesia histórica.

### Tradición Oral

La tradición oral, como una de las principales fuentes en el estudio de lo local, ha sido en los últimos años valorada como fuente en la investigación histórica, sin embargo, durante mucho tiempo fue rechazada por la historia oficial, en donde solo se aceptaban las fuentes escritas como fuente primaria. Mauricio Archila menciona que la tradición oral es cambiante y flexible e insiste en que hay una serie de elementos fijos en la tradición oral, porque si se sale de dichos elementos se pasa a otro

---

11 Darío Betancourt Echeverry. *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo*, (2004), acceso el 23 de noviembre de 2018 <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>

12 Olga Yanet Acuña Rodríguez, “El Pasado: Historia o Memoria”. *Revista Historia y Memoria*, n° 9 (2014) 57-87.

13 José Luis Marañón Rodríguez. “Reflexiones teóricas acerca de la interrelación entre memoria histórica e imaginarios sociales”, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2011), acceso el 19 de octubre de 2018 [www.eumed.net/rev/cccss/12/](http://www.eumed.net/rev/cccss/12/)

tipo de tradición<sup>14</sup>. Lo que señala es que la tradición oral permite una continua recreación, lo que le da una apariencia más circular o espiral; lo escrito podría ser más cuadrangular, más estático. En este sentido la historia oral como fuente primaria, viene a llenar una serie de vacíos que las fuentes documentales no han logrado abordar, una serie de silencios históricos, especialmente de los sectores populares y vulnerables, de quienes no ha quedado un testimonio escrito.

Por lo anterior, es clave comprender la necesidad de vincular a nuestros procesos de investigación la tradición oral, como una fuente primaria de gran importancia, recobrando su papel en la construcción de la historia. Es así que, la historia oral ha tenido que abrirse camino a lo largo del tiempo, y al respecto David Mariezkurrena menciona que algunos historiadores, preocupados por la veracidad de los testimonios, renunciaron a las fuentes orales, por considerarlas subjetivas, variables e inexactas, situación que condujo a descalificar la validez de los relatos contados por la gente común.<sup>15</sup> A pesar de las frecuentes críticas a la historia oral, desde aspectos como la fiabilidad, las omisiones, la selección que puede hacer la memoria, es evidente e innegable que esta ha sido abordada bajo metodologías exitosas, que corroboradas y cotejadas con fuentes documentales ha logrado trabajos de gran relevancia y seriedad y cada día son más las investigaciones que recurren a ella como fuente de primera mano.

### Lugares de memoria – Experiencia significativa en la enseñanza de la Historia

Hace parte del proyecto desarrollado en la Institución Educativa Silvino Rodríguez y titulado “Lugares de memoria en Tunja. Una historia de la gente común y corriente” con una trayectoria de varios años, en que los estudiantes se convierten en actores principales de investigación y logran resultados significativos en la construcción de una historia más

---

14 Mauricio, Archila Neira. *La tradición oral como fuente de la Historia*, (2013) acceso el 23 de marzo de 2018 <http://oraloteca.unimagdalena.edu.co/wp-content/uploads/2013/01>

15 David, Mariezkurrena Iturmendi. “La historia oral como método de investigación histórica” *Gerónimo de Uztariz*, n° 23/24 znb., 227-233. acceso el 11 de octubre de 2018 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3264024.pdf>



pertinente, en contexto y empoderada de la cultura y patrimonio de la ciudad.

Teniendo en cuenta que Tunja representa un gran valor histórico que ha sido abordado desde la historia oficial, rescatando el papel de los grandes personajes y los lugares emblemáticos con los que cuenta la ciudad, somos conscientes del descuido que ha sufrido la construcción histórica de los sectores populares y los espacios que estos han ocupado y que representan su memoria y tradición.

Por lo anterior, esta investigación está encaminada hacia el rescate de lugares olvidados o no reconocidos como históricos de la ciudad de Tunja, para que a través de ellos se puedan establecer nuevas estrategias y metodologías que nos lleven a mejorar las prácticas pedagógicas en las Ciencias Sociales y a fortalecer la historia de la ciudad. El propósito se centró en hacer un balance de cinco lugares que guardan memoria histórica en la ciudad y que no aparecen reseñados por la historia oficial, con la intención de fortalecer los procesos de identidad y pertenencia por lo local.

### **Reconocimiento de lugares de memoria histórica de la ciudad de Tunja**

El grupo de investigación conformado por 35 estudiantes de grado noveno, emprendió un proceso de definición de los lugares de memoria que serían objeto de estudio.

*Fuente Chiquita. Tradición, memoria y oralidad de las lavanderas de Tunja*



*Historias sobre Rieles y Parajes de Estaciones: un monumento que puede volver a andar*



*Casa Arte. Lugar de encuentro de la historia y la cultura*



*Plaza Real. Lugar de encuentro de campesinos boyacenses*



## *Pasaje de Vargas. Una calle que encierra historias de ciudad*



Fotos: Julián Camilo Ríos y Claudia Monroy. Archivo Casa Arte.

Estos cinco lugares de memoria histórica de la ciudad de Tunja, *Fuente Chiquita*. Tradición, memoria y oralidad de las lavanderas de Tunja; *Historias sobre Rieles y Parajes de Estaciones*: Un monumento que puede volver a andar; *Casa Arte*. Lugar de encuentro de la historia y la cultura; *Plaza Real*: Lugar de encuentro de campesinos boyacenses y *Pasaje de Vargas*. Una calle que encierra historias de ciudad, son historias que representan a su gente, su cultura y se convierten en reflejo de su identidad. Desde estos cinco escenarios históricos se planteó el proyecto de investigación que lleva en primera instancia a comprender los conceptos de historia, memoria y tradición oral, pero también a aportar en la transición de esa historia oficial y tradicionalista de Tunja a una historia de la gente común y corriente.

El proyecto sigue la ruta metodológica de Ondas, desarrollando un proceso de exploración, observación, e interrogación, para proponer temas y problemas reales y contextualizados de los estudiantes, que a diario se asombran y sorprenden con las acciones que desarrollan.

Dicha investigación está inscrita bajo un enfoque histórico, con una metodología cualitativa, enfocada en la observación y análisis de la información, en donde se utilizan diferentes técnicas de recolección como: entrevistas, talleres, salidas pedagógicas y académicas, reconocimiento de lugares de memoria, documentos escritos, fotografía, entre otros a los cuales se les analiza y confronta con la fuente bibliográfica.

Dentro de la metodología propuesta se desarrollaron una serie de fases que se describen a continuación: 1) Análisis de los conceptos de historia, memoria, historia oficial, tradición oral, historia de Tunja, 2) Revisión bibliográfica en la biblioteca del Banco de la República, biblioteca municipal y bibliotecas personales, para reconocer el tipo de historia que se ha escrito de la ciudad de Tunja. Una comparación entre la historia oficial y la historia de la gente común y corriente, 3) Recolección de información de los lugares escogidos para la investigación (libros, crónicas, folletos, documentos históricos, prensa), 4) Entrevistas a personas que reconocen y hacen parte de los lugares objeto de investigación, que fueron protagonistas de las historias que ahí se vivieron o que a través de la oralidad pueden aportar con sus testimonios, 5) Análisis de las entrevistas, los documentos hallados como escrituras, fotos, folletos, prensa, entre otros, así como la bibliografía relacionada con el tema, 6) Elaboración de material didáctico y de divulgación de los lugares de memoria como videos, folletos, fotografías y página web, 7) Redacción y escritura de crónicas y reseñas 8) Elaboración de informe escrito del proyecto, 9) Socialización en distintos escenarios de carácter nacional e internacional, en distintas comunidades educativas.

## Resultados

Producto de la revisión bibliográfica de la ciudad de Tunja, en donde se evidencia un predominio de la historia oficial y la exaltación de las élites, de personajes ilustres, de lugares emblemáticos y sobre todo la presencia hispana en la ciudad. Se caracteriza por ser una historia fundacional, que pretende reproducir su carácter tradicional y positivista, desconociendo el papel de las clases populares y sus lugares de memoria.

El fortalecimiento del pensamiento histórico desde la investigación en historias locales, bajo el desarrollo de metodologías más contextualizadas, cultivando el interés y la imaginación de los estudiantes, para entender que los aprendizajes más significativos no se realizan necesariamente en el aula, ni son una acumulación de conocimientos, sino producto de nuevos enfoques, experiencias y reconstrucciones del grupo.

La apropiación de la investigación histórica como metodología que potencia las capacidades de análisis, interpretación, reflexión y construcción histórica. Se convirtió en una apuesta metodológica en el sen-

tido que los estudiantes problematizan no solo los lugares de memoria, objeto de investigación, sino el proceso de enseñanza – aprendizaje en sí y buscan las estrategias para dar respuesta a dichas situaciones, mediante un proceso sistemático: partiendo de preguntas, construyendo hipótesis, verificadas a partir de fuentes primarias y secundarias y formulando conclusiones.

La historia oral como técnica de investigación, a partir de la formulación y estructuración de entrevistas, planteadas como un diálogo constante y casualx entre los estudiantes y personajes relacionados con los lugares de memoria, buscando construir historias, relatos y reseñas. Se evidencia como un resultado por la interacción que tienen los estudiantes con la comunidad y con la búsqueda de testimonios que les muestran nuevas fuentes de conocimiento y de construcción histórica.

Mediante la escritura de crónicas y reseñas de cada uno de los lugares de memoria se logró valorar el papel de la gente común y corriente en la historia de la ciudad; hablar de la importancia que habían tenido los lavaderos de Tunja y que además había sido la primera fuente de agua desde el periodo Muisca, para llegar a convertirse en acueducto municipal, allí donde las mujeres se reunían para cumplir con su trabajo, pero además para socializar y tejer historias; se dio a conocer Casa Arte, que funciona hace más de 20 años, regalándole sonrisas y oportunidades a los niños y jóvenes de sectores vulnerables de la ciudad a través de la pintura, el teatro, la danza, entre otros; se caminaron las calles de la Plaza Real, antigua plaza de mercado, que aún recibe a los campesinos boyacenses para quienes este sector de la ciudad sigue siendo su lugar de encuentro; se observó el Pasaje de Vargas y se escucharon relatos de políticos, pensionados y de cualquier desprevenido ciudadano que visita sus cafeterías y negocios muy típicos para hablar de todo lo que se ocurra, y por último, se hizo un recorrido en el tiempo viendo los rieles de las estaciones del tren, escuchando que había sido el primer medio de transporte y todo lo que ocurría a su alrededor. Cada uno de estos lugares no solo fueron objeto de investigación, también dejaron grandes experiencias y sentimientos frente a la historia de Tunja.

## Conclusiones

La enseñanza de la historia en educación básica y media, ha sido por años y años un mecanismo para formar la conciencia nacional y moldear el pensamiento de los niños y jóvenes a intereses de gobiernos y estados que tienen unos objetivos claramente trazados. En este sentido, los lineamientos curriculares se enfocan cada vez más en cumplir con políticas y estándares internacionales, copiando modelos y proyectos que no están pensados dentro de nuestras problemáticas, necesidades y contextos tan particulares en cada una de las regiones y comunidades que componen el territorio nacional. Uno de los ejemplos más puntuales es el que tiene que ver con la integración de las Ciencias Sociales, en donde converge la Historia, la Geografía y la Democracia, llevando a la historia a un campo ambiguo y condenándola a una serie de limitaciones y dificultades de carácter pedagógico, disciplinar y social.

Uno de los problemas que más recobra importancia en la enseñanza de la Historia es el que tiene que ver con la didáctica, por cuanto, se constituye en uno de los saberes básicos de un docente y sin embargo, el enfoque se ubica más en lo disciplinar, en los conocimientos específicos del área, dejando de lado, el cómo enseñar historia, las estrategias pedagógicas y metodológicas que deben mediar entre el conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, en gran medida, su enseñanza sigue siendo de carácter tradicionalista, recurriendo a la memoria, la exaltación de héroes, de fechas y acontecimientos, que no logran contener gran significado para los estudiantes; sin embargo, no se deben desconocer estrategias y experiencias que han resultado exitosas en incorporar nuevas formas de hacer y enseñar historia.

La investigación histórica ha sido incorporada en el aula como un proceso que debe llevar a cuestionarse constantemente con el único objetivo de mejorar las prácticas académicas y contribuir al desarrollo de las habilidades e intereses de los estudiantes. Inicialmente se detectan algunas problemáticas en la enseñanza – aprendizaje, las cuales se evidencian en la desmotivación, la apatía en algunos casos, la falencia en el análisis, crítica y reflexión sobre los procesos sociohistóricos, desconocimiento, entre otros que conducen a plantear estrategias y metodologías sobre las cuales dialogar, proponer y construir un tipo de conocimiento más participativo, significativo y autónomo.

El estudio de lo local como estrategia pedagógica se aborda desde la investigación histórica y social, como una oportunidad para reconocer y fortalecer las habilidades de los estudiantes y la apropiación del contexto y la comunidad a la que pertenecen, en el sentido de volverlo objeto de estudio y reafirmar su papel de ciudadano comprometido con sus problemáticas y necesidades. Lo anterior, permite transformar prácticas tradicionalistas y memorísticas en procesos significativos, que permiten que la enseñanza de la Historia adquiera un valor importante en el aula y recobre su papel crítico, reflexivo y orientador de la sociedad.

### Bibliografía

Acuña Rodríguez, Olga Yanet. “El Pasado: Historia o Memoria”. *Revista Historia y Memoria*, n° 9, (2014) 57-87.

Aguilera Morales, Alcira. “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades”. *Folios Segunda época*, n° 46, (2017) 15 - 27.

Archila Neira, Mauricio. *La tradición oral como fuente de la Historia*. (2013), acceso 23 de marzo del 2018, <http://oraloteca.unimagdalena.edu.co/wp-content/uploads/2013/01>

Arias, Gómez Diego. “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber”. *Revista de Estudios Sociales* n° 52, (2015), 134-146.

Betancourt Echeverry, Darío. *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo*. (2004), <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>

Carretero, Mario y Montanero, Manuel. “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”. *Cultura y Educación* 20 n° 2, (2008), 133-142.

Colombia Aprende. *Mallas de Aprendizaje*, (2016), acceso el 21 de septiembre de 2018, <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/89839>.

Guerrero, Carolina. “La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007.” (Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2011).

Halbwachs, Maurice. *La memoria colectiva*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

Marañón Rodríguez, J.L., “Reflexiones teóricas acerca de la interrelación entre memoria histórica e imaginarios sociales”, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2011), acceso mayo 2011, [www.eumed.net/rev/cccss/12/](http://www.eumed.net/rev/cccss/12/)

Mariezkurrena Iturmendi, David. “La historia oral como método de investigación histórica”. *Gerónimo de Uztariz* n.º. 23/24 znb., 227-233, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3264024.pdf>

Medina Pineda, Medófilo, *La enseñanza de la historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones. Informe Colombia*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Universidad Andina Simón Bolívar, Secretaría General de la Comunidad Andina, 2008.

Pagés, I Blanch Joan. “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. Universidad Autónoma de Barcelona”. En *XIV Simposium dedicado al “Patrimonio y didáctica de las ciencias sociales”* España: campus de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.

Pantoja Suárez, Paula. “Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia”. *Diálogo Andino* n.º 53, (2017), 59-71.



## ANEXOS

# 1. Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017

LEY No. **1874** **27 DIC 2017**

**POR LA CUAL SE MODIFICA PARCIALMENTE LA LEY  
GENERAL DE EDUCACIÓN, LEY 115 DE 1994, Y SE DICTAN  
OTRAS DISPOSICIONES.**

**EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA.**

**DECRETA:**

**Artículo 1°. Objeto.** La presente ley tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media, con los siguientes objetivos:

- a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana.
- b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial.
- c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.

**Artículo 2°.** Adiciónese un literal al artículo 21 de la Ley 115 de 1994. Objetivos específicos de la educación básica primaria, el cual quedará como literal "O" así:

- o) La iniciación en el conocimiento crítico de la historia de Colombia y de su diversidad étnica, social y cultural como Nación.

**Artículo 3°.** Modifíquese el literal "H" del artículo 22 de la Ley 115 de 1994: Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria, el cual quedará así:

- h) El estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales de nuestro país en el contexto continental y mundial.

**Artículo 4°.** Adiciónese un párrafo al artículo 23 de la Ley 115 de 1994: Áreas obligatorias y fundamentales, el cual quedará así:

Parágrafo. La educación en Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, sin que se afecte el currículo e intensidad horaria en áreas de Matemáticas, Ciencia y Lenguaje.

**Artículo 5°.** Adiciónese un párrafo al artículo 30 de la Ley 115 de 1994: Objetivos específicos de la educación media académica, el cual quedará así:

Parágrafo. Los estudios históricos de Colombia integrados a las Ciencias

Sociales, a que se refiere el literal h) del artículo 22, pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera.

**Artículo 6°.** Adiciónense dos párrafos al artículo 78 de la Ley 115 de 1994: Regulación del currículo, el cual quedará así:

Parágrafo 1°. Establézcase la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, como órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de todos los colegios del país. La comisión estará compuesta por un representante de las academias de Historia reconocidas en el país, un representante de las asociaciones que agrupan historiadores reconocidos y debidamente registrados en el país, un representante de facultades de educación, específicamente de las licenciaturas en ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia y un representante de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas de Historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades y un representante de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media, escogido a través de las organizaciones de maestros. El Gobierno nacional reglamentará la composición y funcionamiento de esta comisión en un plazo no mayor a seis meses después de entrar en vigencia la presente ley.

Parágrafo 2°. En un plazo máximo de 2 años, a partir del inicio de la Comisión Asesora de que trata el párrafo anterior, el Ministerio de Educación Nacional y la Comisión revisarán y ajustarán los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada para que cada establecimiento educativo organice, a partir de los lineamientos, los procesos de evaluación correspondientes a cada grado en el marco de la autonomía propuesta en el Decreto 1290 de 2009.

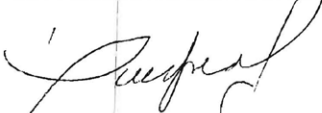
Los referentes de calidad del MEN serán obligatorios para la elaboración de las pruebas que deben presentar los estudiantes como parte del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación a los que se refiere el artículo 80 de la Ley 115 de 1994.

**Artículo 7°.** Adiciónese un párrafo al artículo 79 de la Ley 115 de 1994: Plan de estudios, el cual quedará así:

Parágrafo. En desarrollo de su autonomía, los establecimientos educativos adecuarán sus Proyectos Educativos Institucionales para el cumplimiento de lo preceptuado en esta ley, en relación con la enseñanza de la historia de Colombia como disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales, que elabore el Ministerio de Educación Nacional.

**Artículo 8°.** *Vigencia.* Esta ley rige a partir de su promulgación y deroga todas las normas que le sean contrarias.

EL PRESIDENTE DEL H. SENADO DE LA REPUBLICA



EFRAIN JOSE CEPEDA SARABIA

Continuación texto ley: POR LA CUAL SE MODIFICA PARCIALMENTE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, LEY 115 DE 1994, Y SE DICTAN OTRAS DISPOSICIONES

EL SECRETARIO GENERAL DEL H. SENADO DE LA REPUBLICA

  
GREGORIO ELJACH PACHECO

EL PRESIDENTE DE LA H. CÁMARA DE REPRESENTANTES

  
RODRIGO LARA RESTREPO

EL SECRETARIO GENERAL DE LA H. CÁMARA DE REPRESENTANTES

  
JORGE HUMBERTO MANTILLA SERRANO

LEY No. 1874

"POR LA CUAL SE MODIFICA PARCIALMENTE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, LEY 115 DE 1994, Y SE DICTAN OTRAS DISPOSICIONES"

REPÚBLICA DE COLOMBIA -- GOBIERNO NACIONAL

PUBLÍQUESE Y CÚMPLASE

Dada en Bogotá, D.C., a los

**27 DIC 2017**

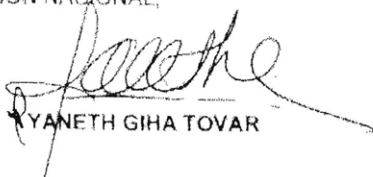


EL MINISTRO DE HACIENDA Y CRÉDITO PÚBLICO,




MAURICIO CÁRDENAS SANTAMARÍA

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN NACIONAL,



YANETH GIHA TOVAR

2. Decreto “Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia”.

REPUBLICA DE COLOMBIA		SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
		Revisado: <i>gdp</i>
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL		<i>C M G</i>
DECRETO No 1660 DE 2019		
<b>12 SEP 2019</b>		
"Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, y se adiciona un artículo al Título 3, Parte 1, Libro 1 del Decreto 1075 de 2015"		
EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA		
En ejercicio de las facultades constitucionales y legales, previstas en el numeral 11 del artículo 189 de la Constitución Política, en los artículos 45 de la Ley 489 de 1998 y 6 de la Ley 1874 de 2017, y		
CONSIDERANDO		
Que el artículo 148 de la Ley 115 de 1994, dispone que el Ministerio de Educación Nacional cuenta, entre otras, con las funciones de diseñar los lineamientos generales de los procesos curriculares; fomentar las innovaciones curriculares y pedagógicas; asesorar y apoyar a los departamentos, a los distritos y a los municipios en el desarrollo de los procesos curriculares pedagógicos; establecer el sistema descentralizado de información para la adecuada planeación y administración de la educación y para ofrecer información oportuna a la sociedad y a los padres de familia para que puedan elegir la mejor educación para sus hijos, entre otros.		
Que el numeral 5.5. del artículo 5 de la Ley 715 de 2001, señala que a la Nación le compete, entre otras, "establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional".		
Que el artículo 1 de la Ley 1874 de 2017 establece como objeto de la ley, "restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media, con los siguientes objetivos: a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana. b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial. c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país2.		
Que, de igual forma, el parágrafo 1º del artículo 6 de la ley en cita, establece que el Gobierno nacional reglamentará la composición y funcionamiento de la Comisión		

Continuación del Decreto: "Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, y se adiciona un artículo al Título 3, Parte 1, Libro 1 del Decreto 1075 de 2015"

Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia.

Que el Gobierno nacional expidió el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, con el objetivo de compilar y racionalizar las normas de carácter reglamentario que rigen ese sector, y contar así con instrumentos jurídicos únicos para el mismo.

Que por lo anterior, es necesario reglamentar la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, con el objetivo y funciones señaladas en el artículo 6 de la Ley 1874 de 2017, particularmente lo relacionado con la revisión y ajuste de los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada, para que cada establecimiento educativo organice, a partir de los lineamientos, los procesos de evaluación correspondientes a cada grado en el marco de la autonomía propuesta en la Sección 3, Capítulo 3, Título 3, Parte 3, Libro 2 del Decreto 1075 de 2015. Todo lo anterior sin perjuicio de las funciones y competencias constitucionales, legales y reglamentarias atribuidas al Ministerio de Educación Nacional.

Que así mismo, es necesario adicionar el artículo 1.1.3.7 al Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, con el objetivo de incluir a la Comisión Asesora para la enseñanza de la historia de Colombia como un órgano de asesoría y consulta para el Ministerio de Educación Nacional.

Que de conformidad a lo establecido en el numeral 9º del artículo 3º y el numeral 8º del artículo 8º del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo y el artículo 3 de la Resolución 07651 de 2017, modificada por la Resolución 11967 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, el proyecto de decreto fue publicado y socializado entre el 31 de mayo y el 16 junio de 2018, en un primer momento, y entre el 21 de junio y el 5 de julio de 2019, en una segunda publicación para observaciones de la ciudadanía.

Que la presente norma se expide con fundamento en la potestad reglamentaria del Presidente de la República.

Que, en virtud de lo expuesto,

#### DECRETA

**Artículo 1. *Naturaleza.*** La Comisión Asesora para la enseñanza de la historia de Colombia, es un órgano consultivo del Ministerio de Educación Nacional que realizará recomendaciones para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de las Ciencias Sociales, con la historia de Colombia como disciplina integrada para los establecimientos educativos del país, correlacionada con la ética y la ciudadanía.

Continuación del Decreto: "Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, y se adiciona un artículo al Título 3, Parte 1, Libro 1 del Decreto 1075 de 2015"

**Artículo 2. *Integrantes.*** La Comisión Asesora estará conformada por los siguientes miembros:

1. Un (1) representante de las academias de Historia reconocidas en el país.
2. Un (1) representante de las asociaciones que agrupen historiadores reconocidos y debidamente registrados en el país.
3. Un (1) representante de facultades de educación, específicamente de las licenciaturas en ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia.
4. Un (1) representante de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas de historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades.
5. Un (1) representante de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media, escogido a través de las organizaciones de maestros. El docente escogido deberá cumplir las siguientes características:
  - a. Ejercer el cargo de docente de aula en el sector oficial con derechos de carrera.
  - b. Haber desempeñado el cargo docente en el área de Ciencias Sociales durante los últimos tres (3) años de servicio contados a partir la fecha de la primera posesión.
  - c. Poseer alguno de los siguientes títulos académicos de pregrado:
    - Licenciatura en Ciencias Sociales (solo o con otra opción o con énfasis),
    - Licenciatura en Historia (solo, con otra opción o con énfasis),
    - Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (solo o con otra opción)
    - Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales (solo o con otra opción)
    - Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Ciencias Sociales (solo o con otra opción)
    - Licenciatura en Etnoeducación con especialidad en Ciencias Sociales
    - Licenciatura en etnoeducación para Básica con énfasis en Ciencias Sociales y Cultura.
  - d. Poseer título de maestría o doctorado en áreas afines a su título profesional o al área de Ciencias Sociales.
  - e. Certificar participación en proyectos de investigación educativa en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, y/o contar con publicaciones en revistas indexadas con temas relacionados con ciencias sociales, enseñanza de la historia y/o el objeto de la Ley 1874 de 2017, en los últimos tres (3) años.
6. Un (1) representante del Ministerio de Educación Nacional, designado por el Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media.

Los miembros serán elegidos por un único periodo de dos (2) años, y tendrán voz y voto. Cada uno de los miembros tendrá un (1) suplente, quien estará facultado para actuar en la Comisión Asesora solo cuando reemplace al titular respectivo por faltas temporales o absolutas.

**Artículo 3. *Elección de Miembros.*** La elección de los miembros de la Comisión Asesora y de sus suplentes será convocada por el Ministerio de Educación Nacional, dentro de los diez (10) días calendario siguientes a la expedición del presente decreto.

La elección será realizada por cada una de las organizaciones, asociaciones o academias, según sea el caso, de conformidad con los mecanismos y normas internas



Continuación del Decreto: "Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, y se adiciona un artículo al Título 3, Parte 1, Libro 1 del Decreto 1075 de 2015"

que éstas determinen, dentro de los treinta (30) días calendario siguientes a dicha convocatoria.

El resultado de tales elecciones deberá ser comunicado de manera oficial al Ministerio de Educación Nacional, máximo el día hábil siguiente a la elección, informando los resultados de la elección, el procedimiento adelantado y la participación de las demás organizaciones, asociaciones, facultades o academias, según sea el caso.

La Comisión Asesora será instalada por el Ministerio de Educación Nacional dentro de los quince (15) días calendario siguientes al cumplimiento del plazo dispuesto para la elección de que trata el presente artículo.

La falta de designación de representantes en el plazo establecido o la ausencia de cualquiera de ellos no impedirá la instalación de la Comisión ni la realización de sus sesiones.

**Artículo 4. Funciones.** Son funciones de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia, las siguientes:

1. Definir su reglamento interno dentro de los treinta (30) días siguientes a su instalación.
2. Diseñar y desarrollar un plan de trabajo anual para emitir recomendaciones de actualización de las orientaciones curriculares vigentes del área de Ciencias Sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada (Lineamientos Curriculares) e identificar claramente metas, responsabilidades y cronograma de actividades.
3. Realizar recomendaciones al Ministerio de Educación Nacional, para ajustar los lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada, para que cada establecimiento educativo organice, a partir de los mismos, los procesos de evaluación correspondientes a cada grado propuestos en la Sección 3, Capítulo 3, Título 3, Parte 3, Libro 2 del Decreto 1075 de 2015.
4. Desarrollar sesiones presenciales, sin perjuicio de la posibilidad de realizarlas de manera virtual cuando las circunstancias así lo ameriten. De cada una de las sesiones se levantará un acta, la cual será firmada por el presidente y la secretaria técnica.
5. Presentar al Ministerio de Educación Nacional informes trimestrales de avances en su ejercicio consultivo.

**Parágrafo.** La función señalada en el numeral 3 del presente artículo debe ser ejecutada dentro de los dos (2) años siguientes a la instalación de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia.

**Artículo 5. Presidencia.** La Presidencia de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia será ejercida por uno de los miembros de la Comisión establecidos en el artículo 2 del presente decreto, quien será escogido por voto mayoritario en la primera sesión de la misma. En caso de no lograrse el voto mayoritario por uno de los candidatos, la presidencia será escogida por el Ministerio de Educación Nacional.

Continuación del Decreto: "Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, y se adiciona un artículo al Título 3, Parte 1, Libro 1 del Decreto 1075 de 2015"

El periodo de ejercicio de las funciones de la presidencia será determinado por la Comisión Asesora en la primera sesión y quedará establecido en el reglamento interno. En ningún caso el periodo de ejercicio de las mencionadas funciones podrá ser superior al institucional de dos (2) años.

**Artículo 6. Funciones de la Presidencia de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia.** Son funciones del Presidente (a) de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia, las siguientes:

1. Ser el vocero (a) público de la Comisión Asesora.
2. Dirigir y coordinar las actividades conducentes al cumplimiento del objetivo de la Comisión Asesora.
3. Presidir las sesiones, señalar el orden del día y dirigir los debates de acuerdo con lo establecido en el presente decreto y con el reglamento interno.
4. Emitir las recomendaciones, en nombre de la Comisión Asesora, para ser presentadas al Ministerio de Educación Nacional.
5. Solicitar por conducto de la Secretaría Técnica de la Comisión Asesora, la convocatoria a las sesiones que se requieran.
6. Las demás funciones que le sean asignadas de acuerdo con su naturaleza.

**Artículo 7. Secretaría Técnica.** La secretaría técnica de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia será ejercida por el Ministerio de Educación Nacional, a través del (la) Director (a) de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media o quien haga sus veces, quien no tendrá voto.

**Artículo 8. Funciones de la Secretaría Técnica de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia.** Son funciones del Secretario (a) Técnico (a) de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia, las siguientes:

1. Convocar a las reuniones de la Comisión Asesora, previa solicitud del Presidente.
2. Coordinar logísticamente las sesiones de trabajo de la Comisión Asesora.
3. Elaborar y socializar las actas de las sesiones de trabajo de la Comisión Asesora.
4. Organizar la información física o digital que se recopile como producto de las sesiones de trabajo de la Comisión Asesora.
5. Las demás funciones que le sean asignadas de acuerdo con su naturaleza.

**Artículo 9. Sesiones.** La Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia se reunirá de manera ordinaria y extraordinaria cuando el Presidente (a) de la Comisión Asesora lo solicite, previa convocatoria escrita del Secretario (a) Técnico (a) a todos sus miembros, con un (1) día de antelación, como mínimo.

Las reuniones de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia se llevarán a cabo, por regla general, de manera presencial. Sin embargo, se podrán celebrar reuniones no presenciales cuando por cualquier medio todos los miembros puedan deliberar y aprobar por comunicación simultánea o sucesiva inmediata los temas a tratar.

Continuación del Decreto: "Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, y se adiciona un artículo al Título 3, Parte 1, Libro 1 del Decreto 1075 de 2015"

La comisión Asesora se reunirá por lo menos cuatro (4) veces por cada anualidad de manera presencial.

**Parágrafo.** La Comisión Asesora podrá invitar, de forma permanente o para algunas de sus sesiones a funcionarios públicos o particulares, representantes de las agremiaciones u organizaciones sectoriales, así como a las demás personas y sectores de la sociedad civil que estimen necesario, de acuerdo con los temas específicos a tratar, quienes participarán con voz, pero sin voto. El procedimiento para esta invitación se definirá en el reglamento interno de la Comisión.

En todo caso, la Comisión garantizará escuchar y recoger los intereses de comunidades multiculturales, étnicas y grupos de organizaciones educativas, de tal forma que se vean expresadas y representadas en los lineamientos curriculares señalados en el presente decreto, garantizando una visión multiétnica y pluricultural de acuerdo con la Constitución Política.

**Artículo 10. Actas.** De las sesiones de la Comisión Asesora se dejará constancia en actas que serán aprobadas por todos sus miembros y suscritas por el Presidente (a) y el Secretario (a) Técnico (a). El acta aprobada será la base constitutiva para expedir las recomendaciones a que haya lugar.

El proyecto de acta será enviado por la Secretaría Técnica a los miembros de la Comisión Asesora para su revisión y aprobación, dentro de los cinco (5) días hábiles siguientes a la realización de la respectiva sesión.

Los miembros de la Comisión Asesora podrán efectuar las observaciones que consideren oportunas o manifestar por escrito y en forma expresa que imparten su aprobación, dentro de los cinco (5) días hábiles siguientes al recibo del proyecto de acta. La ausencia de manifestación dentro del término señalado será interpretada como aprobación por el miembro respectivo. El medio y forma de presentación de observaciones será definida en el reglamento interno de la Comisión

En el evento de recibir observaciones, estas deben ser atendidas por el Secretario (a) Técnico (a) dentro de los tres (3) días hábiles siguientes al recibo de las mismas, al cabo de los cuales debe poner en consideración de los miembros de la Comisión Asesora el proyecto de acta que contenga dichas observaciones para su aprobación, la cual debe efectuarse dentro de los tres (3) días hábiles siguientes a su recibo. La ausencia de manifestación dentro del término señalado será interpretada como aprobación por parte del miembro respectivo.

**Artículo 11. Sede.** Para todos los efectos, la sede de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia será la ciudad de Bogotá D.C.

**Artículo 12. No remuneración.** Todos los miembros de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia actuarán *ad-honorem*.

Continuación del Decreto: "Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, y se adiciona un artículo al Título 3, Parte 1, Libro 1 del Decreto 1075 de 2015"

**Artículo 13. Adición del artículo 1.1.3.7 al Decreto 1075 de 2015.** Adiciónese al Título 3 de la Parte 1 del Libro 1 del Decreto 1075 de 2015, el artículo 1.1.3.7, el cual quedará así:

**"Artículo 1.1.3.7. Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia.** La mencionada Comisión Asesora es un órgano consultivo del Ministerio de Educación Nacional, cuyo objetivo principal es revisar y realizar recomendaciones para ajustar los lineamientos curriculares de ciencias sociales, con la historia de Colombia como disciplina integrada".

**Artículo 14. Vigencia.** El presente decreto rige a partir de su publicación.

PUBLÍQUESE Y CÚMPLASE **12 SEP 2019**

Dado en Bogotá D.C., a los

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN NACIONAL,



MARÍA VICTORIA ANGULO GONZÁLEZ

EL DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE LA FUNCIÓN PÚBLICA,



FERNANDO ANTONIO GRILLO RUBIANO

*Investigación de carácter jurídico denominado “Clínica Jurídica” en relación a la ley 1874 de 2017.*

*Por, Carolina Torres Bernal y Alexander Sierra; estudiantes de último año de Derecho y adscritos al Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho de la UPTC.*

Desde el consultorio jurídico “Armando Suescún Monroy” de la facultad de derecho y ciencias sociales de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Uptc, por parte de los estudiantes de último año en derecho Flady Alexander Sierra y Carolina Torres se ha venido desarrollando una investigación de carácter jurídico en relación a la ley 1874 de 2017.

En el marco de ejecución de esta investigación denominada Clínica Jurídica, la cual aborda la línea de investigación de posconflicto y que se fundamentó en el supuesto según el cual la garantía de no repetición y reparación integral de las víctimas, están ligadas con el conocimiento de las causas históricas que generaron el conflicto se propuso indagar sobre el estado actual de ejecución de la ley 1874 mediante el requerimiento al Ministerio de Educación Nacional MEN, en dos oportunidades.

La primera de ellas a través de un derecho de petición de información radicado 2018-ER-204814 (Fecha de solicitud 27/08/2018. Fecha de Respuesta 26/09/2018) respuesta según la cual, el Ministerio ha concertado con las diversas organizaciones mencionadas en el Art 6 de la ley 1874 con el objetivo de establecer la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora para la enseñanza de Historia de Colombia y se tiene el proyecto de decreto reglamentario que desarrollara el artículo 6 Parágrafo N°1 la ley 1874 de 2017. La segunda ocasión con la cual se hizo un llamado al MEN, para promover la movilización institucional encaminada a darle efectividad a la norma, fue a través de un derecho de petición de constitución de Renuencia con radicado 2019-ER1077692 (Fecha de solicitud 26 /04/ 2019. Fecha de Respuesta 20/05/2019) con el cual, tal cartera ministerial niega la renuencia y considera que se encuentra en termino para ejecutar tres mesas con la participación de docentes del área de sociales, siendo el procedimiento a seguir la expedición del Decreto que reglamenta la Comisión del cual se espera su divulgación nacional. Estas acciones se encuentran a continuación descritas.

### 3. Derecho de Petición y respuesta - Información sobre la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia. Art. 6º, Ley 1874 de 2017

Tunja, 27 de agosto de 2018

Señores:

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**  
Calle 43 No. 57 - 14. Centro Administrativo Nacional, CAN  
Bogotá D.C.

**Ref:** Derecho Fundamental de Petición art 23 C.N / Derecho de Petición de Información Ley Estatutaria 1755 de 2015.

**Asunto:** Información sobre la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia. Art 6º, Ley 1874 de 2017.

**GLADYS CAROLINA TORRES BERNAL**, estudiante de la Facultad de Derecho Y Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC (Tunja) y adscrita al Consultorio Jurídico y Centro de Conciliación Armando Suescún Monroy; obrando a nombre propio, respetuosamente me dirijo a ustedes con fundamento en la regulación del derecho de petición incluida en el artículo 23 de la Constitución y por la ley estatutaria del derecho fundamental de petición Ley 1755 de 2015 de conformidad interpongo derecho de petición de información, por lo cual formulo el presente escrito conforme los siguientes:

#### I. HECHOS

1. Que de acuerdo al artículo 6º de La Ley 1874 de 2017, se dispuso la creación de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia.
2. Que la Comisión a la cual se hace referencia en el hecho anterior, estará integrada por un representante de las academias de Historia reconocidas en el país, un representante de las asociaciones que agrupen historiadores reconocido y debidamente registrados en el país, un representante de facultades de educación, específicamente de las licenciaturas en ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia y un representante de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas del Historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades y un representante de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media, escogido a través de las organizaciones de maestros.
3. El Gobierno nacional reglamentará la composición y funcionamiento de esta comisión en un plazo no mayor a seis meses después de entrar en vigencia la Ley.

#### II. PETICIONES

Solicito a este Ministerio lo siguiente:

**PRIMERA:** Solicito de manera principal e independiente información sobre la creación de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia, que trata el parágrafo primero del art 6º de la Ley 1874 de 2017.

**SEGUNDA:** Solicito de manera principal e independiente se me informe si el Ministerio de Educación Nacional tuvo en cuenta y mediante qué forma, a todos y cada uno de los representantes mencionados en el parágrafo primero del art 6º de la Ley 1874 de 2017, con el fin de integrarlos a la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia.

**TERCERA:** Como quiera que ya venció el termino para la creación de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia, conforme lo establecido en el parágrafo primero del art 6° de la Ley 1874 de 2017, solicito de manera principal e independiente se envíe copia del decreto que reglamenta la composición y funcionamiento de la comisión asesora en comento, anexo a la respuesta dada al presente.

### **III. FUNDAMENTOS DE DERECHO**

La petición se fundamenta en las siguientes normas: Art 23 C.N, Ley 1755 de 2015 y La Ley 1874 de 2017.

### **IV. NOTIFICACIONES**

Las notificaciones las recibiré en la siguiente dirección:

- Al Email: [gladys.torres01@uptc.edu.co](mailto:gladys.torres01@uptc.edu.co) autorizando la notificación electrónica.

Atentamente,

---

Gladys Carolina Torres Bernal



GOBIERNO  
DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN

Correo **agladys.torres01@uptc.edu.co**

Destino:

Bogotá D.C., 26 de Septiembre de  
2018

No. de radicación  
anterior:

2018-ER-204814



**2018-EE-148814**

Señora

Gladys Carolina Torres Bernal

Sin Información

GLADYS CAROLINA TORRES BERNAL

gladys.torres01@uptc.edu.co

Tunja

Boyacá

Asunto Respuesta a radicado 2018-ER-204814

:

**Respetada señora Torres, reciba un cordial saludo**

**De manera atenta y teniendo en cuenta su solicitud, amablemente nos permitimos realizar las siguientes consideraciones.**

- Frente a los hechos, estamos de acuerdo con el 1 y 2, sin embargo, es importante comentar que en este año se realizaron tres encuentros con mesas técnicas, con el fin de poder convocar a las entidades y actores que fueron citados para participar en el proceso de reglamentación, más no se constituyen en entes representativos, situación por la cual cada corporación debe hacer su proceso interno de selección de los delegados.
- Frente al hecho 3, efectivamente el decreto reglamentario se publicó para comentarios de la ciudadanía del 31 de mayo al 16 de junio, y cursa actualmente su proceso interno para firma de la oficina jurídica del Ministerio de Educación Nacional.
- Frente a la primera petición nos permitimos remitir a continuación las buenas prácticas ejecutadas para este proceso.

El equipo de currículo y disciplinar de ciencias sociales, elaboró un proceso que permitiera programar lo necesario, según los plazos previstos en la ley, entre diciembre de 2017 y el 27 de junio de 2018. Para ello se diseñaron y ejecutaron los siguientes pasos:

- Elaboración de un documento orientador
- Reuniones de convergencia equipo de profesionales MEN
- Diseño de Pilotajes previos a la realización de las mesas de trabajo
- Diseño de agendas con objetivos claros, metodología adecuada e instrumentos de trabajo
- Desarrollo logístico de cada encuentro

Calle 43 No. 57-14 Centro Administrativo Nacional, CAN, Bogotá, D.C.  
Línea gratuita Bogotá: + 057 3078079 PBX: + 057 (1) 222 2800 - Fax 222 4953  
www.mineducacion.gov.co - atencionalciudadano@mineducacion.gov.co





- Manejo de actas y relatorías
- Convocatoria y asistencia de los actores - mapeo actual y futuro
- Paso a paso del decreto reglamentario
- Elaboración de una matriz de comunicaciones
- Elaboración de un plan de acción basado en la teoría del cambio.

Seguidamente comentamos el desarrollo de los pasos indicados:

- Documento Orientador

En el documento orientador se encuentran las bases técnicas y conceptuales del proceso de reglamentación de la comisión asesora para la enseñanza de la historia de Colombia. La realización de este documento permitió tomar decisiones estratégicas y metodológicas, teniendo en cuenta que el documento planteaba un horizonte que guiaba con sentido las acciones realizadas.

El documento planteó el objetivo general y aquellos específicos, los cuales han sido un fundamento para la toma de decisiones. Contiene tres acápites (Marco normativo, marco contextual y marco conceptual) que permitieron a los participantes del proceso tener conocimientos claros acerca de la Ley 1874 de 2017, sus antecedentes e implicaciones, brindando claridad en el desarrollo del proceso de reglamentación de la comisión.

El documento permitió la identificación de actores, la generación de un cronograma de actividades y los productos esperados

- Convergencia de los equipos del MEN

La interacción de los equipos de la Dirección de Calidad del Ministerio de Educación Nacional, permitió siempre la diversidad de ideas para el diseño de las metodologías de trabajo y el borrador del decreto reglamentario, la construcción siempre fue participativa y facilitó el desarrollo de distintos puntos de vista que fortalecieron siempre el proceso. Uno de los factores más importantes de la convergencia de los equipos ha sido la anticipación a posibles escenarios de confrontación y logró depurar el discurso llevado a las mesas de trabajo. Por último, es importante citar que el compromiso de los equipos participantes permitió un trabajo de calidad que tuvo efectos en el desarrollo de las mesas de trabajo.

- Pilotaje preparatorio previo a la realización de los encuentros

Previamente a cada mesa de trabajo, con los equipos de la Dirección de Calidad que apoyaron el proceso se realizaron mesas de pilotaje con el fin de realimentar y fortalecer la metodología, instrumentos, presentaciones, logística y discurso de las mesas. Fueron espacios de debate constructivo que contaban con un alto compromiso de los equipos integrantes. Esta fue una de las prácticas más valiosas para el proceso, permitió la generación de una misma línea y la unidad como equipo de trabajo.

- Diseño de agendas con objetivos claros, metodología adecuada e instrumentos



de trabajo

Para cada mesa de trabajo se realizaron agendas que permitieron tener objetivos claros, sobre los cuales se construyeron metodologías e instrumentos, todo ello bajo un trabajo en equipo constante que realimentó lo realizado. La metodología fue una buena práctica que a través de procesos de reflexión y realimentación se fortaleció. La metodología desarrollada estuvo basada en un metaplan que permitió la síntesis del trabajo de todos los integrantes de la mesa, fue participativa y generó una interacción cercana entre los participantes.

- Desarrollo logístico de cada encuentro

El desarrollo logístico de cada encuentro fue una prioridad en las decisiones que se tomaron a lo largo del proceso. En la planeación siempre fue importante definir aspectos específicos del espacio de trabajo, requerimientos entre otros elementos logísticos que fortalecieron la metodología y la interacción de los participantes.

- Manejo de actas y relatorías

La sistematización de las mesas de trabajo por medio de actas y relatorías permitió la reflexión constante para el mejoramiento de los espacios de trabajo, los instrumentos, metodologías y discursos. El acta de las mesas de trabajo fue socializada y sus respectivos comentarios fueron sistematizados y compartidos para su aprobación en las mesas posteriores. Esta práctica ha consolidado claridad y transparencia en el proceso de trabajo construyendo confianza de los participantes en las acciones del Ministerio de Educación Nacional.

- Convocatoria y asistencia de los actores - mapeo actual y futuro

Desde la elaboración del documento orientador, la selección y convocatoria de actores ha sido prioritaria, en ellas se ha buscado representatividad de las distintas organizaciones para garantizar la legitimidad del proceso, en este sentido la convocatoria fue ampliándose para incluir otros actores sugeridos por los mismos participantes. Un elemento para rescatar es la continuidad de los participantes en las mesas de trabajo, ello permitió un mayor rango de dominio en la reglamentación y avanzar de manera positiva en los productos esperados (decreto y plan de trabajo)

- Paso a paso del decreto reglamentario

El proceso de trabajo dispuesto en la metodología permitió ir construyendo de manera participativa el decreto reglamentario, siguiendo los términos que dispuso la Ley 1874. La construcción, discusión y seguimiento del decreto reglamentario por parte de los asistentes a las mesas de trabajo permitió generar lazos de confianza que permitieron un trabajo constructivo y positivo.

- Matriz de comunicaciones

Para lograr contar con la asistencia esperada que garantizara la representatividad y legitimidad en el proceso, se realizó un seguimiento por medio de una matriz de



comunicaciones que garantizó la asistencia de los participantes en las mesas de trabajo. Este proceso fue de vital importancia para el éxito de las mesas de trabajo en su Quórum.

- Elaboración de un plan de acción basado en la teoría del cambio.

Con el fin de avanzar en el proceso de actualización de los lineamientos curriculares, el Ministerio de Educación Nacional mediante los insumos recolectados en las mesas de trabajo propuso un plan de acción. Este fue orientado desde la Teoría del cambio de Íñigo Retolaza, quien propone una ruta que parte de la identificación de un cambio deseado para definir unas áreas estratégicas en las que se centran las acciones que movilizarán dicho cambio. El plan contempla la intervención sobre tres áreas estratégicas: currículo, política pública y pensamiento histórico.

Respecto a la segunda petición nos permitimos enviar los datos de las entidades y personas representativas convocadas que participaron en los tres encuentros programados para el 2018, según lo estipulado en la ley.

<b>Institución</b>	<b>Cargo/Rol</b>	<b>Nombre Completo</b>
Asociación de facultades de Humanidades y de Ciencias Sociales	Representante	Gladys Stella López Rodríguez
Facultad de Educación universidad de Antioquia	Representante	Wilson Antonio Bolívar Buriticá
Mesa Indígenas	Secretaria Técnica CONTCEPI	Graciela Bolaños
Mesa Afro	Comisionada Pedagógica Nacional de Comunidades Negras	Farides Prite
ASCUN	Presidente (Rector Universidad Industrial de Santander UIS)	Álvaro Acevedo Tarazona
ASONEN		Cesar Rodriguez
ASONEN		Beatriz Elena Mosquera
ASONEN		Luis Fernando Sierra Muñoz
UPTC Tunja	Docente	Isidro Vanegas
Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores ASONEN		Eduardo Cortes Trujillo
FECODE	Secretario de Asuntos Educativos y Pedagógicos	Dory Capera L
Centro de Memoria Histórica	Grupo de Pedagogía y apropiación social	María Emma Wills
Centro de Memoria Histórica	Representante	Maria Andrea Rocha
Centro de Memoria Paz y Reconciliación del Distrito	Representante	Carlos Arturo Charria Hernández
Centro de investigación en Conflicto y Memoria Histórica Militar	Asesora en Educación y Pedagogía CIMHMde la Escuela	Licenciada Luz Mery Otálora Rodríguez
Alta consejería para la Paz - delegado	Alto comisionado para la Paz	Rodrigo Rivera
Licenciatura en Ciencias Sociales Universidad el Rosario	Escuela de CCHH	Natalia Hernandez.
Licenciatura en Ciencias Sociales Universidad el Rosario	Director Escuela de CCHH	Adolfo Chaparro Amaya
Mesa Indígenas	Representante	Julián Arias Mena
Universidad pedagógica Nacional	Representante	Alfonso Torres Carrillo
UNCOLI	Representante	Pedro Alejandro Cortes
Investigadora en historia y cultura	Representante	Margarita Garrido Otoyá



GOBIERNO  
DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN

Investigadora temas Afro	Representante	María Isabel Mena
Investigadora temas Afro	Representante	Pedro Rodríguez Tobón
ASOCOL HISTORIA	Representante	Javier Guerrero
Academia Colombiana de Historia	Representante	Victoria Peralta
Academia Colombiana de Historia	Representante	Luis Horacio López Domínguez
Academia Colombiana de Historia	Representante	Gustavo Altamar Laiseca
Asociación Colombiana de Historiadores	Presidente	Renzo Ramírez Baca
Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE	Representante	Guillermo Londoño Orozco
Academia Colombiana de Historia	Representante	Victoria Peralta
Academia Colombiana de Historia	Representante	Luis Horacio López Domínguez
ASOCOL HISTORIA	Representante	Jose Manuel Gonzalez
ASONEN	Representante	Diana Zuley Bernal Cuéllar
ASONEN	Representante	Pedro Mario Rodríguez

Respecto a la tercera petición, como ya se mencionó, el decreto se publicó para comentarios de la ciudadanía entre el 31 de mayo y el 16 de junio, y el texto definitivo se conocerá una vez se sancione y firme por el despacho de la señora ministra y será publicado por los medios idóneos con los efectos pertinentes.

Atentamente,

### **ULIA NADEHZDA YEMAIL CORTÉS**

Director Técnico

Dirección de Calidad Preescolar, Básica y Media

Folios: 0

Anexos 0

:

Elaboró YOHANA MYLENA RODRIGUEZ DUARTE

Revisó CARLOS ALBERTO ABDALA VERGARA

Aprobó ULIA NADEHZDA YEMAIL CORTÉS

#### 4. Derecho de Petición de Constitución de Renuencia y respuesta, Solicitud de cese de Renuencia del Ministerio de Educación Nacional frente al Art. 6º, Parágrafo 1º Ley 1874 de 2017

TUNJA, 26 de abril de 2019

Señores

Ministerio de Educación Nacional

Calle 43 No. 57 - 14.

Centro Administrativo Nacional, CAN, Bogotá.

Referencia: **DERECHO DE PETICIÓN DE CONSTITUCIÓN DE RENUENCIA.** Derecho Fundamental de Petición art 23 C.N / Derecho de Petición de Información Ley Estatutaria 1755 de 2015 / artículo N°8 de la Ley 393 de 1997.

Asunto: Solicitud de cese de renuencia del Ministerio de Educación Nacional frente al ART. 6º PARAGRAFO 1 DE LA LEY 1874 POR LA CUAL SE MODIFICA PARCIALMENTE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, LEY 115 DE 1994.

Nosotros Gladys Carolina Torres Bernal identificada & Flady Alexander Sierra Acosta identificado obrando a nombre propio, respetuosamente nos dirigimos a ustedes con fundamento en la regulación del derecho de petición incluida en el artículo 23 de la Constitución, y regulado por la ley estatutaria del derecho fundamental de petición Ley 1755 de 2015 de conformidad al artículo N°8 de la Ley 393 de 1997.

Por lo cual formulamos el presente escrito en el siguiente orden: I. Peticiones. II. Hechos. III. Fundamentos de derecho. IV. Notificaciones.

##### I. PETICIONES.

**PRIMERA:** Solicitamos de manera principal e independiente, cese la renuencia del Ministerio de Educación Nacional frente al ART. 6º PARAGRAFO 1 DE LA LEY 1874 POR LA CUAL SE MODIFICA PARCIALMENTE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, LEY 115 DE 1994.

**SEGUNDA:** De manera principal e independiente solicitamos se sancione y promulgue el Decreto Reglamentario contemplado en el ART. 6º PARAGRAFO 1 DE LA LEY 1874 POR LA CUAL SE MODIFICA PARCIALMENTE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, LEY 115 DE 1994.

##### II. HECHOS:

Las peticiones objeto de este oficio tienen como base los siguientes hechos, acciones u omisiones:

1. La Constitución Política de Colombia de 1991 define la estructura del estado colombiano con la fórmula del Estado Social de Derecho contemplando un catálogo de derechos entre ellos el derecho a la educación derivado del artículo 67 constitucional.
2. Que de acuerdo al artículo 6º de La Ley 1874 de 2017, se dispuso la creación de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia.
3. Que la Comisión a la cual se hace referencia en el hecho anterior, estará integrada por un representante de las academias de Historia reconocidas en el país, un representante de las asociaciones que agrupen historiadores reconocido y debidamente registrados en el país, un representante de facultades de educación, específicamente de las licenciaturas en ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia y un representante de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas del Historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades y un representante de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media, escogido a través de las organizaciones de maestros. El Gobierno nacional reglamentará la composición y funcionamiento de esta comisión en un plazo no mayor a seis meses después de entrar en vigencia la Ley.
4. Que a la fecha El Ministerio de Educación Nacional no ha sancionado y promulgado el decreto que reglamenta la Comisión Asesora Para la Historia de Colombia, por ende la comisión no ha iniciado ni ha entrado en funcionamiento, encontrándose en renuencia la Entidad (MEN) en razón al plazo no mayor a 6 meses desde la promulgación de la ley el 27 de diciembre de 2017 contemplado en el artículo 6 parágrafo 1 de la ley 1874 de 2017.
5. En razón al hecho N°5, el MEN tampoco ha dado cumplimiento a lo referido en el parágrafo N°2 del art.6, donde se establece que a partir del funcionamiento de la Comisión el MEN: "(...) revisarán y ajustarán los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada para que cada establecimiento educativo organice, a partir de los lineamientos, los procesos de evaluación correspondientes a cada grado en el marco de la autonomía propuesta en el Decreto 1290 de 2009"; en un plazo no mayor a dos años".<sup>1</sup>

### III. FUNDAMENTOS JURÍDICOS Y DE DERECHO.

---

<sup>1</sup> El Congreso de la República de Colombia. Diciembre 27 de 2017. Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994 y se adoptan otras disposiciones.

El fundamento jurídico y normativo es concretado en el caso bajo estudio de la siguiente manera:

1. LA RENUENCIA DE LA ADMINISTRACION VULNERA EL DERECHO A LA EDUCACION.

1.1. El derecho a la educación como garantía constitucional se encuentra contemplada en el Art.67:

**“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social;** con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”<sup>2</sup>.

1.2. Vía bloque de constitucionalidad, a través del principio de remisión, se ha desarrollado el derecho a la educación, según el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en la Observación general: El derecho a la educación (artículo 13), se conceptualiza como un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados, económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades.<sup>3</sup>

1.3. Según la Sentencia T-153/13 de la Corte Constitucional Colombiana, el derecho a la educación comporta las siguientes características: (i) Es objeto de protección especial del Estado. (ii) Es presupuesto básico de la efectividad de otros derechos fundamentales, tales como la escogencia de una profesión u oficio, la igualdad de oportunidades en materia educativa y de realización personal y el libre desarrollo de la personalidad, entre otros. (iii) Es uno de los fines esenciales del Estado Social Democrático de Derecho (iv) Está comprendido por la potestad de sus titulares de reclamar el acceso y la permanencia en el sistema educativo o a uno que permita una “adecuada formación. (v) Se trata de un derecho deber y genera obligaciones recíprocas entre todos los actores del proceso educativo.<sup>4</sup>

1.4. las obligaciones estatales derivadas del derecho a la educación, como son: (i) Obligación de respeto, que se traducen en la imposibilidad de interferir en el disfrute del derecho; (ii) Obligación de protección, que les exigen adoptar medidas para evitar interferencias de terceros. (iii) Obligación de cumplimiento, que comportan prestaciones e involucran, a su vez, obligaciones de facilitar y proveer. obligación de dar cumplimiento, dicho de

---

<sup>2</sup> Constitución Política De Colombia. (1991) Artículo 67. Capítulo II. Título II.

<sup>3</sup> Red-DESC - Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación general Nº 13: El derecho a la educación (artículo 13). Recuperado de <<https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>>

<sup>4</sup> Corte Constitucional. 20 de marzo de 2013. Sentencia T-153-2013. Magistrado Ponente: Alexei Julio Estrada.

otro modo, facilitar y proveer de alternativas positivas encaminadas a la asistencia; convergen entorno al núcleo esencial a saber (el contenido esencial el ámbito irreductible de conducta que el derecho protege)

La obligación estatal de impartir una educación integral, implica una visión holística de carácter progresivo, avanzando de manera gradual pero constante, lo cual incluye la prohibición de medidas regresivas que afecten el grado de goce del respectivo derecho , la cual debe comprender programas educativos integrales que le permitan al educando ser un miembro activo en la sociedad y que a su vez apoye la construcción de la misma; basado en la concepción de formación permanente, personal, cultural y social mediante la implementación de métodos didácticos, contenidos y procesos pedagógicos acorde con la situación de los educandos enfocados a su vez en el desarrollo practico y activo de la comunidad.

## **2. NORMATIVIDAD:**

### **2.1. NORMATIVIDAD INCUMPLIDA:**

Con fundamento en el: ART. 6º PARAGRAFO 1 DE LA LEY 1874 POR LA CUAL SE MODIFICA PARCIALMENTE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, LEY 115 DE 1994, a continuación transcrito se soporta la solicitud de cese de renuencia.

“Artículo 6º. Adiciónense dos párrafos al artículo 78 de la Ley 115 de 1994: Regulación del currículo, el cual quedará así:

Parágrafo 1. Establézcase la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, como órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de todos los colegios del país. La comisión estará compuesta por un representante de las academias de Historia reconocidas en el país, un representante de las asociaciones que agrupen historiadores reconocido y debidamente registrados en el país, un representante de facultades de educación, específicamente de las licenciaturas ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia y un representante de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas del Historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades y un representante de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media, escogido a través de las organizaciones de maestros. **El Gobierno nacional reglamentará la composición y funcionamiento de esta comisión en no plazo no mayor a seis meses después de entrar en vigencia la presente ley”.**



**2.2. NORMATIVIDAD DERECHO DE PETICION CONSTITUCION EN RENUENCIA:** Con fundamento en la regulación del derecho de petición incluida en el artículo 23 de la Constitución, la Ley 1437 de 2011 Código Administrativo (CPACA), y regulado por la ley estatutaria del derecho fundamental de petición Ley 1755 de 2015 de conformidad con lo ordenado por la sentencia C-818 de 2010 emanada de la Corte Constitucional. Específicamente en este caso, con el propósito de constituir la renuencia, encontramos razón de acuerdo al artículo N°8 de la Ley 393 de 1997, inciso segundo:

Artículo 8°.- PROCEDIBILIDAD. La Acción de Cumplimiento procederá contra toda acción u omisión de la autoridad que incumpla o ejecute actos o hechos que permitan deducir inminente incumplimiento de normas con fuerza de Ley o Actos Administrativos. También procederá contra acciones u omisiones de los particulares, de conformidad con lo establecido en la presente Ley.

**Con el propósito de constituir la renuencia, la procedencia de la acción requerirá que el accionante previamente haya reclamado el cumplimiento del deber legal o administrativo** y la autoridad se haya ratificado en su incumplimiento o no contestado dentro de los diez (10) días siguientes a la presentación de la solicitud. Excepcionalmente se podrá prescindir de este requisito, cuando el cumplirlo a cabalidad genere el inminente peligro de sufrir un perjuicio irremediable para el accionante, caso en el cual deberá ser sustentado en la demanda.

También procederá para el cumplimiento de normas con fuerza de Ley y Actos Administrativos, lo cual no excluirá el ejercicio de la acción popular para la reparación del derecho.

En síntesis, La petición se fundamenta en las siguientes normas: Art 23 C.N, Ley 1755 de 2015 y / artículo N°8 de la Ley 393 de 1997; y el art 6 parágrafo 1 de ley 1874 POR LA CUAL SE MODIFICA PARCIALMENTE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, LEY 115 DE 1994.

No siendo otro el objeto de la presente, solicito se solucione esta circunstancia en el menor tiempo posible.

Agradezco la atención dispensada.

#### **IV. NOTIFICACIONES**

Las recibiremos en:

Email: gladys.torres01@uptc.edu.co autorizando la notificación electrónica.

Atentamente,

---

Flady Alexander Sierra Acosta

---

Gladys Carolina Torres Bernal



Correo **gladys.torres01@uptc.edu.co; flady.sierra@uptc.edu.co**

Destino:

Bogotá D.C., 20 de Mayo del 2019

No. de radicado 2019-ER-107769  
anterior:



**2019-EE-063763**

Señores

GLADYS CAROLINA TORRES BERNAL

FLADY ALEXANDER SIERRA ACOSTA

Particular

gladys.torres01@uptc.edu.co; flady.sierra@uptc.edu.co

Tunja

Boyacá

Asunto Respuesta a radicado 2019-ER-107769

:

Respetados estudiantes, reciban un cordial saludo.

En atención a lo solicitado en el radicado de la referencia, en el cual da por hecho una supuesta renuencia por parte del Ministerio de Educación Nacional, para dar cumplimiento a lo dispuesto en la Ley 1874 de 2017, nos permitimos afirmar que esto no se apega a la realidad, toda vez que esta entidad ha realizado varias acciones tendientes a dar cumplimiento al postulado legal, sin alejarse del componente participativo que debe mediar una movilización de la potestad reglamentaria como ordenada. En efecto, sobre el particular debemos manifestar:

1. La Ley 1874 de 2017 la cual tiene por objeto “restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media”, en su artículo 6° parágrafo 1 establece la creación de la Comisión Asesora de Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la enseñanza de la historia que será de carácter consultivo y en el parágrafo 2 se menciona que en un plazo no mayor a dos (2) años a partir del inicio de la Comisión Asesora se revisarán y ajustarán los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada para que los establecimientos educativos del país tengan orientaciones claras para el diseño de sus planes de estudio y mallas curriculares, poniendo especial énfasis en la identidad nacional, el desarrollo de pensamiento crítico y la memoria histórica.



La educación  
es de todos

Mineducación

2. En ese marco, a partir de la expedición de la ley en mención el Ministerio de Educación Nacional realizó tres (3) mesas de trabajo con actores estratégicos miembros de instituciones idóneas a nivel nacional, que de manera reglamentaria o en calidad de invitados, fueron convocados para dialogar, discutir y aportar en el proceso de reglamentación de dicha comisión, realizando un ejercicio amplio y participativo. Se contó con la presencia de representantes de la Academia Colombiana de Historia, Asociación Colombiana de Historiadores, Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE, Asociación de Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales, Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, Federación Colombiana de Educadores FECODE, Centro Nacional de Memoria Histórica, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, Centro de Investigación en Conflicto y Memoria Histórica Militar, Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas CONTCEPI, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Unión de Colegios Internacionales UNCOLI, Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores ASONEN, Comisionada Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, Investigadores de la Universidad Nacional de Colombia e Investigadores de la Universidad de los Andes.

3. El resultado de estas mesas fue el proyecto normativo que reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión, el cual fue publicado en la página web del Ministerio de Educación Nacional para comentarios de la ciudadanía.

4. El proceso que está pendiente por surtir es la expedición del Decreto, acto que será divulgado ampliamente, y la entrada en vigor del funcionamiento de la Comisión. Entre tanto, se estarán realizando tres (3) mesas de trabajo con docentes de ciencias sociales, docentes investigadores y grupos de investigación para recoger sus aportes frente al objetivo de actualizar los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada.

Atentamente,

**LICED ANGELICA ZEA SILVA**

Subdirector Técnico

Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa

Folios: 1

Anexos: 0

os:

## 5. Acción de Cumplimiento. Ley 1874 de 2017, Artículo 6, Parágrafo N° 1

**HONORABLES**

**MAGISTRADOS**

**TRIBUNAL ADMINISTRATIVO DE BOYACÁ (REPARTO)**

**E.S.D**

**REF:** ACCIÓN DE CUMPLIMIENTO ART 87 C.N; LEY 393 DE 1997; ART. 146 CPACA.

**ACCIONANTE:** Gladys Carolina Torres Bernal.

**ACCIONADO:** Ministerio de Educación Nacional/ Nación.

Gladys Carolina Torres Bernal identificada con cedula de ciudadanía N° 1.052.407.531 de Duitama, estudiante de la Facultad de Derecho Y Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC (Tunja) y adscrita al Consultorio Jurídico y Centro de Conciliación Armando Suescún Monroy; obrando a nombre propio, respetuosamente interpongo la presente acción de cumplimiento regulada por el art 87 C.N y la ley 393 de 1997 contra el Ministerio de Educación Nacional.

Por lo cual formulo la presente acción en el siguiente orden:

- I. Pretensiones.
- II. Hechos.
- III. Fundamentos de Derecho.
  - 1- Ley que se pretende hacer cumplir. (Ley 1874 de 2017 Art. 6 Parágrafo N° 1)
  - 2- Entidad reuente (Ministerio de Educación Nacional).
  - 3- Fundamento Jurídico y Normativo.
- IV. Agotamiento de renuencia.
- V. Pruebas.
- VI. Anexos.
- VII. Manifestación Juramentada.
- VIII. Legitimación y competencia.
- IX. Notificaciones.

### I. PRETENSIONES

Honorables magistrados solicito que prosperen las siguientes pretensiones:

**PRIMERA:** De manera principal e independiente declarar la Omisión del Ministerio de Educación Nacional en el cumplimiento del art. 6º parágrafo 1 de la ley 1874 de 2017 por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación (ley 115 de 1994).

**SEGUNDA:** De manera principal e independiente se solicita ordenar el cumplimiento de lo señalado en el artículo 6 parágrafo 1 de la ley 1874 de 2017 mediante la reglamentación de la Comisión de que trata este artículo.

**TERCERA:** De forma principal ordenar el cese de la renuencia de la administración en cabeza del Ministerio de Educación Nacional frente a la reglamentación de la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del

Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia por el incumplimiento del artículo 6 parágrafo 1 de la ley 1874 de 2017.

**CUARTA:** De manera principal e independiente solicito se sancione y promulgue el Decreto Reglamentario contemplado en el art. 6º parágrafo 1 de la ley 1874 por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación (ley 115 de 1994).

**QUINTA:** Paralelamente, se pide la ejecución de las acciones materiales necesarias para cumplir las peticiones números 2, 3 y 4.

## II. HECHOS.

Las pretensiones objeto de esta acción de cumplimiento se soportan en los siguientes hechos, acciones y omisiones:

1. La Constitución Política de Colombia de 1991 define la estructura del estado colombiano con la fórmula del Estado Social de Derecho contemplando un catálogo de derechos entre ellos el derecho a la paz (Art. 22 CP) y el derecho a la educación derivado del artículo 67 constitucional.
2. Que el 27 de diciembre de 2017, El honorable Congreso de la Republica expidió la Ley 1874 de 2017 cuyo objeto es restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media, con los siguientes objetivos:
  - a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana;
  - b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial;
  - c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país (Art.1) <sup>1</sup>
3. Que de acuerdo al artículo 6º de La Ley 1874 de 2017, se dispuso la creación de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia.
4. Que la Comisión a la cual se hace referencia en el hecho anterior, estará integrada por un representante de las academias de Historia reconocidas en el país, un representante de las asociaciones que agrupan historiadores reconocidos y debidamente registrados en el país, un representante de facultades de educación, específicamente de las licenciaturas en ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia y un representante de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas del Historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades y un representante de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media, escogido a través de las organizaciones de maestros. El Gobierno nacional reglamentará la composición y funcionamiento de esta comisión en un plazo no mayor a seis meses después de entrar en vigencia la Ley.
5. Que a la fecha el Ministerio de Educación Nacional cuenta con un borrador de proyecto del decreto reglamentario de la Comisión Asesora Para la Historia de Colombia, el cual no ha sancionado ni promulgado, por ende la mencionada Comisión no ha iniciado ni ha entrado en funcionamiento, encontrándose en renuencia la Entidad accionada a saber: el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en razón al

<sup>1</sup> El Congreso de la República de Colombia. Diciembre 27 de 2017. Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994 y se adoptan otras disposiciones.



vencimiento del plazo establecido para reglamentar este órgano consultivo el cual no podía ser mayor a 6 meses desde la promulgación de la ley, es decir desde el 27 de diciembre de 2017 como lo señala el artículo 6 parágrafo 1 de la ley 1874 de 2017.

6. En razón al hecho N°5, el MEN tampoco ha dado cumplimiento a lo referido en el parágrafo N°2 del art.6, donde se establece que a partir del funcionamiento de la Comisión el MEN: "(...) revisarán y ajustarán los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada para que cada establecimiento educativo organice, a partir de los lineamientos, los procesos de evaluación correspondientes a cada grado en el marco de la autonomía propuesta en el Decreto 1290 de 2009; en un plazo no mayor a dos años".<sup>2</sup>
7. Que el 27 de agosto de 2018 se radico un derecho de petición de información radicado **2018ER204814** ante el MEN con el objeto de obtener información acerca de la creación de la Comisión Asesora para la enseñanza de la Historia de Colombia.
8. El día 26 de septiembre de 2018 se obtuvo respuesta por parte del MEN al anterior derecho de petición de información en la cual se señala las practicas ejecutadas para este proceso:

"El equipo de currículo y disciplinar de ciencias sociales, elaboró un proceso que permitiera programar lo necesario, según los plazos previstos en la ley, entre diciembre de 2017 y el 27 de junio de 2018. Para ello se diseñaron y ejecutaron los siguientes pasos:

- Elaboración de un documento orientador.
- Reuniones de convergencia equipo de profesionales MEN.
- Diseño de Pilotajes previos a la realización de las mesas de trabajo.
- Diseño de agendas con objetivos claros, metodología adecuada e instrumentos de trabajo.
- Desarrollo logístico de cada encuentro.
- Manejo de actas y relatorías.
- Convocatoria y asistencia de los actores mapeo actual y futuro.
- Paso a paso del decreto reglamentario.
- Elaboración de una matriz de comunicaciones.
- Elaboración de un plan de acción basado en la teoría del cambio.

(...) En relación a la petición sobre el envío del Decreto Reglamentario el MEN se afirmó que:

"Respecto a la tercera petición, como ya se mencionó, el decreto se publicó para comentarios de la ciudadanía entre el 31 de mayo y el 16 de junio, y el texto definitivo se conocerá una vez se sancione y firme por el despacho de la señora ministra y será publicado por los medios idóneos con los efectos pertinentes".<sup>3</sup>

9. Que pese al vencimiento del término señalado de 6 meses, el Ministerio a la fecha no ha cumplido con el mandato de reglamentar la Comisión tal como se establece en la respuesta del derecho de petición antes señalado pues no se ha surtido el trámite de promulgación y sanción del decreto.
10. Que con el objetivo de agotar el prerequisite de esta acción de cumplimiento, el día 26 de abril de 2019 se radico vía web un derecho de petición de constitución de renuencia Radicado: **2019ER107769** ante

<sup>2</sup> El Congreso de la República de Colombia. Diciembre 27 de 2017. Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994 y se adoptan otras disposiciones.

<sup>3</sup> Respuesta Derecho de petición de información. Rad: 2018FF148814

el MEN. Con el cual se solicitó el cumplimiento con la sanción y promulgación del decreto del artículo 6 parágrafo N°1 y el cese de renuencia de la entidad accionada. Agotándose en debida forma este elemento.

11. El día 20 de mayo de 2019 se obtuvo respuesta por parte de la entidad accionada, quien en principio niega la renuencia y reitera las mesas de trabajo desarrolladas con los actores estratégicos para la Comisión con los cuales se tiene como resultado el proyecto normativo de Decreto Reglamentario (borrador).
12. Que de acuerdo al MEN según la respuesta al anterior derecho de petición de renuencia: "El proceso que falta por surtirse es la expedición del Decreto, acto que será divulgado ampliamente y la entrada en vigor del funcionamiento de la Comisión"<sup>4</sup>.
13. Que posteriormente al agotamiento de la renuencia es claro que la norma que obliga al MEN a reglamentar la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la enseñanza de la Historia de Colombia en un plazo no mayor a 6 meses ( Art. 6 parágrafo 1 de la ley 1874 de 2017) está siendo incumplida por el MEN , entidad que no ha culminado el proceso de reglamentación de la comisión pues se cuenta con un proyecto normativo que no tiene aún existencia jurídica, ya que adolece de la promulgación y sanción del mismo, de allí que ante el vencimiento del plazo estipulado existe omisión del MEN.
14. El Ministerio de Educación Nacional está incumpliendo el precepto de la ley 1874 artículo 6 parágrafo 1 ya que no reglamento la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora en el plazo no mayor a 6 meses.
15. Que la respuesta del MEN ante el derecho de petición de constitución de renuencia resulta insatisfactoria en razón a que no señala cuando y en fecha se terminara el trámite de reglamentación de la Comisión.

### III. FUNDAMENTOS DE DERECHO.

#### 1- LEY QUE SE PRETENDE HACER CUMPLIR.

Se pretende dar cumplimiento a la Ley 1874 de 2017 "Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994 y se adoptan otras disposiciones", concretamente el artículo N°6 parágrafo N°1. A continuación se transcribe la literalidad del texto normativo incumplido. De igual forma se anexa como archivo adjunto en medio magnético (CD) y en físico el texto completo de la ley 1874 de 2017.

ART. 6º PARAGRAFO 1 DE LA LEY 1874 POR LA CUAL SE MODIFICA PARCIALMENTE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, LEY 115 DE 1994, a continuación transcrito se soporta la solicitud de cese de renuencia.

"Artículo 6°. Adiciónense dos párrafos al artículo 78 de la Ley 115 de 1994: Regulación del currículo, el cual quedará así:

Parágrafo 1. Establézcase la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, como órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de todos los colegios del país. La comisión estará compuesta por un representante de las academias de Historia reconocidas en el país, un representante de las asociaciones que agrupen historiadores reconocido y debidamente registrados en el país, un representante de facultades de educación, específicamente de las licenciaturas ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia y un representante de las

<sup>4</sup> Derecho de petición de constitución de renuencia Rad: 2019EE063763



facultades y/o departamentos que ofrecen programas del Historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades y un representante de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media, escogido a través de las organizaciones de maestros. **El Gobierno nacional reglamentará la composición y funcionamiento de esta comisión en no plazo no mayor a seis meses después de entrar en vigencia la presente ley**". (Resaltado fuera del texto original).

## 2- ENTIDAD RENUENTE.

El mandato señalado por la ley 1874 es incumplido por la parte pasiva de la presente acción, es decir el Ministerio de Educación Nacional.

## 3- FUNDAMENTO JURIDICO Y NORMATIVO:

El fundamento jurídico y normativo es concretado en el caso bajo estudio de la siguiente manera:

### 3. LA RENUENCIA DE LA ADMINISTRACION VULNERA EL DERECHO A LA EDUCACION:

- 3.1. El derecho a la educación como garantía constitucional se encuentra contemplada en el Art.67 constitucional:  
**"La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social;** con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. **La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia;** y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente"<sup>5</sup> (Resaltado fuera del texto original).
- 3.2. Vía bloque de constitucionalidad, a través del principio de remisión, se ha desarrollado el derecho a la educación, según el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en la Observación general: El derecho a la educación (artículo 13), se conceptualiza como un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos.<sup>6</sup>
- 3.3. Según la Sentencia T-153/13 de la Corte Constitucional Colombiana, el derecho a la educación comporta las siguientes características: (i) Es objeto de protección especial del Estado. (ii) Es presupuesto básico de la efectividad de otros derechos fundamentales, tales como la escogencia de una profesión u oficio, la igualdad de oportunidades en materia educativa y de realización personal y el libre desarrollo de la personalidad, entre otros. (iii) Es uno de los fines esenciales del Estado Social Democrático de Derecho (iv) Está comprendido por la potestad de sus titulares de reclamar el acceso y la permanencia en el sistema educativo o a uno que permita una "adecuada formación. (v) Se trata de un derecho deber y genera obligaciones recíprocas entre todos los actores del proceso educativo.<sup>7</sup>
- 3.4. las obligaciones estatales derivadas del derecho a la educación, como son: (i) Obligación de respeto, que se traducen en la imposibilidad de interferir en el disfrute del derecho; (ii) Obligación de protección, que les exige adoptar medidas para evitar interferencias de terceros. (iii)

<sup>5</sup> Constitución Política De Colombia. (1991) Artículo 67. Capítulo II. Título II.

<sup>6</sup> Red-DESC - Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación general Nº 13: El derecho a la educación (artículo 13). Recuperado de <<https://www.escribnet.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>>

<sup>7</sup> Corte Constitucional. 20 de marzo de 2013. Sentencia T-153-2013. Magistrado Ponente: Alexei Julio Estrada.



Obligación de cumplimiento, que comportan prestaciones e involucran, a su vez, obligaciones de facilitar y proveer. Esta última obligación implica facilitar y proveer de alternativas positivas encaminadas a la asistencia; convergen entorno al núcleo esencial a saber (el contenido esencial el ámbito irreductible de conducta que el derecho protege).

- 3.5. Se contempla la afectación y vulneración al derecho a la educación (Art. 67 CP) debido a que la ley tiene como objeto "restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media."<sup>8</sup> y en razón a la ausencia de reglamentación del funcionamiento de la Comisión Asesora, se constituye una violación al derecho a la educación, puesto que este último, es considerado un proceso integral de formación implica entre otros un ámbito obligacional por parte del Estado, quien en cabeza del Ministerio de Educación Nacional debía reglamentar mediante un decreto en un plazo no mayor de 6 meses el funcionamiento y composición de la Comisión estando renuente a cumplir con su tarea. En ese sentido, el derecho a la educación es vulnerado por el Estado por el hecho de no incorporar a la fecha la enseñanza de Historia de Colombia ignorando las obligaciones de respeto, protección y de cumplimiento que derivan de este derecho y las cuales han sido reiteradas jurisprudencialmente de manera tal: "Cada una de las dimensiones<sup>9</sup> del derecho a la educación le impone a los Estados obligaciones de tres tipos: de respeto, que se traducen en la imposibilidad de interferir en el disfrute del derecho; de protección, que les exigen adoptar medidas para evitar interferencias de terceros **y de cumplimiento, que comportan prestaciones e involucran, a su vez, obligaciones de facilitar y proveer**" (Resaltado fuera del texto original).
- 3.6. Colorario de lo anterior, se viola el contenido obligacional derivado del derecho a la educación al ignorar su deber de reglamentar y dar vida jurídica en máximo 6 meses al decreto que reglamentaba la Comisión Asesora para la enseñanza de Historia de Colombia.
- 3.7. La falta de implementación de la Ley 1874 de 2017, por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones, en concreto el artículo 6º Parágrafo 1, está afectando además el Derecho a la Paz (Art. 22 C.P) porque el contexto en el cual se expidió esta normatividad corresponde con el del posconflicto y el marco de justicia transicional del Acuerdo Final de Paz, elementos que resultan coherentes con el artículo 5 de la ley según el cual:

**"Artículo 5º.** Adiciónese un parágrafo al artículo 30 de la Ley 115 de 1994: Objetivos específicos de la educación media académica, el cual quedará así:

**Parágrafo.** Los estudios históricos de Colombia integrados a las Ciencias Sociales, a que se refiere el literal h) del artículo 22, **pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre**

<sup>8</sup> El Congreso de la República de Colombia. Diciembre 27 de 2017. Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994 y se adoptan otras disposiciones.

<sup>9</sup> Disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad. Contenido esencial del derecho a la educación.

**la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera**.<sup>10</sup> (Resaltado fuera del original).

- 3.8. Lo anterior es evidencia de la relación entre el derecho a la paz y la aplicación de la ley de enseñanza de Historia de Colombia, pues se pretende instaurar en las aulas de clase la asignatura de historia como contenido curricular de las Ciencias Sociales con enfoque en la memoria histórica, el pensamiento crítico y el mantenimiento de la paz. Por ende, la falta de aplicación de la Comisión asesora sobre enseñanza en Historia genera un menoscabo en la materialización del derecho a la paz, sabiendo que este último “en Colombia tiene una triple naturaleza pues encontramos su dimensión como derecho, deber y fin constitucional (...) la paz en el contexto del Estado Social de Derecho, se concibe como un fin esencial que irradia el ordenamiento jurídico y que, como principio, debe dirigir la acción de las autoridades públicas (art. 2). Y, también se entiende como un derecho constitucional (art. 22). Las obligaciones derivadas del derecho a la paz, de acuerdo al desarrollo jurisprudencial de la Corte Constitucional Colombiana son:
- **Un deber estatal de diseño e implementación de acciones, normativas y de política pública, dirigidas a la superación del conflicto armado y, en general, el logro de la convivencia pacífica.**(Resaltado fuera del texto original)
  - Un deber social de preferir la solución pacífica como mecanismo exclusivo y constitucionalmente admisible de resolución de las controversias”.<sup>11</sup>
- 3.9. En síntesis, la afectación del derecho a la paz deriva del incumplimiento estatal en cumplir su deber de reglamentación de la Comisión de la ley 1874 de 2017 sobre la cátedra de historia, ya que el desconocimiento de las causas históricas del conflicto colombiano son uno de los aspectos que han contribuido a la persistencia de los factores que generan violencia en el país, así como señala el informe Basta Ya, Colombia: “Memorias de vida y Dignidad” del Centro Nacional de Memoria Histórica:
- “El conflicto colombiano ha sido heterogéneo tanto a lo largo del tiempo como en la extensión del territorio. Así mismo lo han sido sus actores, sus víctimas y sus repertorios violentos. **Superar este proceso pasa por preguntarnos por los contextos en que el conflicto surgió, por los motivos de sus cambios a través de la historia y por las razones de su prolongada permanencia**”.<sup>12</sup> (Resaltado fuera del texto original)
- 3.10. Que si bien el MEN ha señalado que cuenta con un proyecto normativo de decreto o borrador de decreto reglamentario diseñado en las acciones relatadas en los derechos de petición que se adjuntan a la presente demanda, este no ha cumplido con su sanción y promulgación, lo cual genera que no tenga validez y efectividad jurídica.
- 3.11. Que teniendo en cuenta la naturaleza del Decreto reglamentario de la Comisión Asesora siendo este un acto administrativo, el mismo debe cumplir con los requisitos de existencia que rigen las actuaciones de la administración, por ende no existente jurídicamente el borrador de decreto por la falta de sanción y promulgación de este más aun cuando el plazo concedido ya expiro.
- 3.12. De tal manera, que a falta de la expedición del Decreto en tiempo, es decir, no más de 6 meses luego de la promulgación de la ley conllevan a la conclusión de que el MEN está en mora de cumplir con el trámite que

<sup>10</sup> Congreso de la República de Colombia. Diciembre 27 de 2017. Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994 y se adoptan otras disposiciones.

<sup>11</sup> Corte constitucional. Sala Plena. (22 de marzo de 2000) Sentencia SC-328-00. MP. Eduardo Cifuentes Muñoz.

<sup>12</sup> Corte Constitucional. Sala Novena de Revisión. (23 de octubre de 2013) Sentencia T-743/13.



dé inicio a la Comisión en razón a la ausencia de reglamentación que jurídicamente como acto administrativo necesita cumplir con aspectos de existencia como lo es la sanción y promulgación del Decreto.

#### IV. AGOTAMIENTO DE RENUENCIA:

1. De acuerdo al artículo N°8 de la Ley 393 de 1997, inciso segundo:

Artículo 8°.- PROCEDIBILIDAD. La Acción de Cumplimiento procederá contra toda acción u omisión de la autoridad que incumpla o ejecute actos o hechos que permitan deducir inminente incumplimiento de normas con fuerza de Ley o Actos Administrativos. También procederá contra acciones u omisiones de los particulares, de conformidad con lo establecido en la presente Ley.

**Con el propósito de constituir la renuencia, la procedencia de la acción requerirá que el accionante previamente haya reclamado el cumplimiento del deber legal o administrativo** y la autoridad se haya ratificado en su incumplimiento o no contestado dentro de los diez (10) días siguientes a la presentación de la solicitud. Excepcionalmente se podrá prescindir de este requisito, cuando el cumplirlo a cabalidad genere el inminente peligro de sufrir un perjuicio irremediable para el accionante, caso en el cual deberá ser sustentado en la demanda.

También procederá para el cumplimiento de normas con fuerza de Ley y Actos Administrativos, lo cual no excluirá el ejercicio de la acción popular para la reparación del derecho.

- 1.1. El requerimiento previo de la entidad accionada se realizó con un derecho de petición de constitución de Renuencia con radicado 2019ER107769<sup>13</sup> con el cual tal cartera ministerial niega la renuencia y considera que se encuentra en termino para ejecutar tres mesas con la participación de docentes del área de sociales; sin embargo, la entidad si esta renuente pues su obligación era cumplir con la reglamentación la cual incluye la sanción y promulgación del decreto reglamentario de la comisión, lo anterior siendo reconocido en la respuesta emitida por el MEN a la constitución de renuencia donde señala que si bien cuenta con un proyecto o borrador de decreto, el procedimiento que falta por surtir es la expedición del Decreto que reglamenta dicha Comisión del cual se espera su divulgación nacional con lo cual se reitera el incumplimiento.
- 1.2. La presente acción cumple con el requisito señalado por el artículo N°8 de la ley 393 de 1997, y por el artículo 146 de la ley 1437 de 2011 en relación a la previa constitución en renuencia, por parte de la demandante, pues se radico un derecho de petición de constitución de renuencia el día 26 de abril de 2019 con el objetivo de constituir la renuencia ante el Ministerio de Educación Nacional. Por tanto, se satisface con el requisito de procedibilidad para instaurar la respectiva acción de cumplimiento.
- 1.3. En relación a lo anterior, El Ministerio de Educación Nacional respondió el día 20 de mayo de 2019, mediante comunicación electrónica dirigida por el Subdirector técnico de la subdirección de Referentes y Evaluacion de la Calidad Educativa Liced Angelica Zea Silva:

“El proceso que está pendiente por surtir es la expedición del Decreto, acto que será divulgado ampliamente, y la entrada en vigor del funcionamiento de la Comisión”. Entre tanto, se estarán realizando tres (3) mesas de trabajo con docentes de ciencias sociales, docentes investigadores y grupos de investigación para recoger sus aportes frente al objetivo de actualizar los

<sup>13</sup> Fecha de solicitud: 26 /04/ 2019. Fecha de Respuesta: 20/05/2019.

lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada".<sup>14</sup>

- 1.4. En base a la respuesta suministrada por el Ministerio de Educación Nacional, se encuentra que la misma es insatisfactoria y por tanto la entidad se encuentra renuente ya que el Ministerio de Educación Nacional, contrario sensu de como se afirma en la respuesta al derecho de petición de renuencia, tenía la obligación de cumplir el proceso de reglamentación que incluye la sanción y promulgación del decreto reglamentario de composición y funcionamiento de la Comisión sin que lo haya hecho. Además no establece un plazo claro para cumplir con su tarea y con ello evitar la vulneración y conculcación de los derechos a la educación y a la paz, ya afectados en este caso, lo cual lleva a interponer la acción de cumplimiento como se evidencia en la subsección fundamentos de derecho.

#### **V. PRUEBAS:**

Honorables magistrados solicito que se tengan en cuenta las siguientes pruebas:

-Que se aportan:

- Derecho de petición de información radicado 2018ER204814 ( 27 de agosto de 2018)
- Respuesta Derecho de petición de información radicado 2018EE148814 ( 26 de septiembre de 2018)
- Derecho de petición de Constitución de Renuencia Radicado 2019ER107769 ( 26 de abril de 2019)
- Respuesta al Derecho de petición de Constitución de Renuencia Radicado 2019EE063763 ( 20 de mayo de 2019)
- Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994 y se adoptan otras disposiciones.
- Borrador de proyecto de Decreto reglamentario de la ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994 y se adoptan otras disposiciones.

Honorables Magistrado recalco que los anteriores documentos son pertinentes, conducentes y Útiles, ya que probarían sin lugar a duda el incumplimiento de los mandatos legales que demando a través de esta acción constitucional.

#### **VI. ANEXOS:**

Anexo los siguientes documentos:

1. Las descritas en el acápite de pruebas tanto en medio magnético (cd) y en físico.
2. Escáner de la presente Acción de cumplimiento en CD.
3. (3) Copias de la presente Acción de cumplimiento.

#### **VII. MANIFESTACION JURAMENTADA:**

Bajo la gravedad de juramento manifiesto que por los mismos hechos, derechos y pretensiones invocadas, no está siendo dirimida ninguna otra acción de cumplimiento ante cualquier otra autoridad judicial.

---

<sup>14</sup> Respuesta derecho de petición de constitución de renuencia.

## VIII. LEGITIMACIÓN Y COMPETENCIA.

### a. Parte accionante

Con base en Artículo 4º de la Ley 393 de 1997 presento esta ACCION DE CUMPLIMIENTO, en nombre de:

GLADYS CAROLINA TORRES BERNAL, mayor de edad, domiciliada en Tunja, identificado con cédula de ciudadanía N°1.052.407.531 de Duitama Boyacá, en calidad de ciudadana.

### b. Parte accionada

De conformidad con el Artículo 5º y el artículo 10 inciso N° 4 de la Ley 393 de 1997, la demanda se dirige contra la presunta entidad o autoridad incumplida, a saber, EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, entidad que incumple el mandato legal del ART. 6º PARAGRAFO 1 DE LA LEY 1874 DE 2017.

### c. Competencia

Honorables Magistrados son ustedes competentes en virtud del artículo 152 numeral 16 de la ley 1437 de 2011, ya que se está demandando a entidades públicas del orden nacional mediante acción de cumplimiento y el artículo 146 de la misma ley de acuerdo a la naturaleza del asunto, es decir, el Cumplimiento de normas con fuerza material de ley o de actos administrativos previa constitución de renuencia, para hacer efectivo el cumplimiento de cualesquiera normas aplicables con fuerza material de ley o actos administrativos.

## IX. NOTIFICACIONES.

Las recibiré en:

- En el Consultorio Jurídico "Armando Suescún Monroy" de la UPTC, ciudad de Tunja, Cra. 9 N° 28 A – 29, barrio Maldonado.  
Email: gladys.torres01@uptc.edu.co autorizando la notificación electrónica.
- El Ministerio de Educación Nacional en la dirección: Calle 43 No. 5714. Centro Administrativo Nacional, CAN, Bogotá, D.C. Tel: + 057 3078079 PBX: + 057 (1) 222 2800 Fax 222 4953. Medios electrónicos: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

Atentamente,



---

Gladys Carolina Torres Bernal  
C.C. N° 1052.407.531 de Duitama

## 6. Autoadmisorio Tribunal Administrativo de Boyacá

REPÚBLICA DE COLOMBIA



TRIBUNAL ADMINISTRATIVO DE BOYACÁ

Tunja,

10 JUL 2019

Medio de Control : **Cumplimiento**  
Demandante : **Gladys Carolina Torres Bernal**  
Demandado : **Ministerio de Educación Nacional**  
Expediente : **15001-23-33-000-2019-00337-00**

**Magistrado ponente: Luis Ernesto Arciniegas Triana**

En ejercicio de la acción de cumplimiento, de conformidad con el artículo 87 de la Constitución Política, concurre ante esta Corporación la señora Gladys Carolina Torres Bernal, demandando al Ministerio de Educación Nacional para obtener el cumplimiento del parágrafo 1° del artículo 6 de la Ley 1874 de 2017.

Como la demanda satisface los requisitos para su admisión, **SE ADMITE Y SE ORDENA, de conformidad con el art. 13 de la Ley 393/97 y numeral 16 del artículo 152 del CPACA:**

**PRIMERO.** NOTIFIQUESE personalmente al Ministro de Educación Nacional, atendiéndose a la información suministrada en la demanda, para el efecto, remítase la correspondiente comunicación, para que dentro de los tres (3) días siguientes al recibo de la misma, comparezcan a este Tribunal con el fin de notificarse del auto admisorio de la presente acción, en la que dicha entidad es accionada, y para que se le haga entrega de la copia de la demanda y de sus anexos.

**INFÓRMESE** también, que se proferirá decisión dentro de los veinte (20) días siguientes a la admisión de la solicitud, y que, dentro de los tres (3) días siguientes a la notificación de la demanda, tiene derecho a hacerse parte dentro del proceso, así como a allegar medios de prueba o solicitar su práctica.

Medio de Control : Cumplimiento  
Demandante : Gladys Carolina Torres Bernal  
Demandado : Ministerio de Educación Nacional  
Expediente : 15001-23-33-000-2019-00337-00

**SEGUNDO. NOTIFÍQUESE personalmente** al Agente del Ministerio Público.

Notifíquese y cúmplase.



**LUIS ERNESTO ARCINIEGAS TRIANA**

**Magistrado**

TRIBUNAL ADMINISTRATIVO  
DE BOYACÁ  
NOTIFICACIÓN POR ESTADO  
El auto es el que se notifica por estado  
No. 118 de Boy. 11 de Febr. 2019  
EL SECRETARIO

## 7. Sentencia Tribunal Administrativo de Boyacá

REPÚBLICA DE COLOMBIA



TRIBUNAL ADMINISTRATIVO DE BOYACÁ  
SALA DE DECISIÓN No. 2

Tunja,

05 ACO 2019

Acción : **Cumplimiento**  
Demandante: **Gladys Carolina Torres Bernal**  
Demandado: **Ministerio de Educación Nacional**  
Expediente : **15001-23-33-000-2019-00337-00**

Magistrado ponente: **Luis Ernesto Arciniegas Triana**

Decide la Sala la acción de cumplimiento interpuesta por la señora Gladys Carolina Torres en contra del Ministerio de Educación Nacional, con el fin de que se cumplimiento al artículo 6° parágrafo 1 de la Ley 1874 de 2017.

### I- ANTECEDENTES

Se presenta acción de cumplimiento en procura que se ordene a la autoridad demandada el cumplimiento del deber previsto en el artículo 6° parágrafo 1 de la Ley 1874 de 2017, el cual establece lo siguiente:

“**Artículo 6°.** Adiciónense dos párrafos al artículo 78 de la Ley 115 de 1994: Regulación del currículo, el cual quedará así:

**Parágrafo 1°.** Establézcase la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, como órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de todos los colegios del país. La comisión estará compuesta por un representante de las academias de Historia reconocidas en el país, un representante de las asociaciones que agrupan historiadores reconocidos y debidamente registrados en el país, un representante de facultades de educación, específicamente de las licenciaturas en ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia y un representante de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas de Historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades y un representante de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media, escogido a través de las organizaciones de maestros. El Gobierno nacional



reglamentará la composición y funcionamiento de esta comisión en un plazo no mayor a seis meses después de entrar en vigencia la presente ley” (subrayado fuera de texto)

## II- HECHOS

La actora sostiene que el Congreso de la República aprobó la Ley 1874 de 2017, cuyo objeto “*es reestablecer la enseñanza obligatoria de historia de Colombia como disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media*”, cuyo artículo 6° dispuso la creación de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la enseñanza de la historia de Colombia.

Manifiesta que dicha comisión estará integrada por un representante de las academias de historia reconocidas en el país, de las asociaciones que agrupen historiadores reconocidos, de las facultades y/o de los departamentos que ofrecen programas de historia en instituciones de educación superior y de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media.

Señala que el gobierno nacional reglamentará la composición y funcionamiento de esa comisión en un plazo no mayor a seis meses después de entrar en vigencia la citada ley.

Que a la fecha el Ministerio de Educación Nacional solo cuenta con un borrador del proyecto de decreto reglamentario que no ha sancionado ni promulgado y por ende, la mencionada comisión no ha entrado en funcionamiento, encontrándose en renuencia la accionada en razón del vencimiento del plazo de seis (6) meses.

Informa que el 27 de agosto de 2018 se radicó derecho de petición de información, con radicado n.º 2018ER204814 ante el MEN, con el objeto de obtener información acerca de la creación de la citada comisión asesora.

Comunica que el 26 de septiembre del mismo año se obtuvo respuesta al derecho de petición, en la que se señalan las actuaciones ejecutadas para dicho fin, lo que incluyó la publicación del decreto para recibir comentarios de la ciudadanía entre el 31 de mayo y el 16 de junio y que el texto definitivo se conocerá una vez se sancione y firme por la ministra.

Por consiguiente, alega que el Ministerio de Educación no ha cumplido con el mandato de reglamentar la comisión, pues no se ha surtido el trámite de promulgación y sanción del decreto.

Por otro lado, asegura que con el objeto de agotar el requisito de procedibilidad, radicó derecho de petición de constitución de renuencia el 26 de abril de 2019, vía web, con radicado 2019ER107769 ante el mentado ministerio.

En consecuencia, cuenta que el 20 de mayo de los corrientes la autoridad accionada respondió la citada petición, en el sentido de negar la renuencia, informando por el contrario la realización de mesas de trabajo desarrolladas con actores estratégicos para la conformación de la comisión, fruto de lo cual se tiene el proyecto normativo de decreto (borrador), quedando pendiente la expedición del decreto y la entrada en vigor de la comisión.

Estima que la respuesta de la citada cartera al derecho de petición resulta insatisfactoria en razón a que no señala fecha para terminar el trámite de reglamentación de la comisión.

### III- TRÁMITE DE LA ACCIÓN

1. La demanda fue admitida por esta Corporación mediante auto del 16 de Julio de 2019 (f. 37) y notificada por correo electrónico el 17 de julio de 2019, al representante legal del Ministerio de Educación Nacional, al agente del Ministerio Público y a la Agencia Nacional de Defensa Jurídica del Estado (f.38-41). Dentro del término concedido, la autoridad accionada se pronunció (fs. 46 a 50)

2. El **Ministerio de Educación Nacional**, a través de apoderado, contesta la demanda de la referencia solicitando que se deniegue las pretensiones del accionante, por no cumplirse los requisitos previstos en la Ley 393 de 1997.

Señala que se opone a todas y cada una de las pretensiones incoadas, por ser alejadas a la realidad jurídica y procesal.

Sostiene que adelantaron todo el procedimiento que le era competente, como lo fue “...realizar las correspondientes mesas de trabajo, con los diferentes actores involucrados para ajustar los correspondientes lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia, producto de la cual realizó tres (3) mesas de trabajo con actores estratégicos, resultado de ello fue el proyecto normativo que reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión, el cual fue publicado en la página Web del Ministerio de Educación Nacional para comentarios de la ciudadanía, y se encuentra pendiente la expedición del Decreto”.

Por último, manifiesta de conformidad con el artículo 8° de la Ley 393 de 1997, que no se observa documento alguno que acredite la renuencia al cumplimiento de la norma o acto administrativo.

## IV- CONSIDERACIONES

### 1. Competencia

Este tribunal es competente en primera instancia para conocer del medio de control de la referencia según lo dispuesto en el numeral 16 del artículo 152 del CPACA.

### 2. Problema Jurídico

En el caso sub examine, corresponde a la Sala establecer si el Ministerio de Educación Nacional ha sido renuente en cumplir el párrafo 1 del artículo 6° de la Ley 1874 de 2017 “*por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*”, ya que en el sentir de la accionante el Ministerio de Educación ha sido renuente en reglamentar la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora para la enseñanza de historia de Colombia, como órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientarán el diseño curricular de todos los colegios del país.

Por consiguiente, la Sala analizará previamente si en el presente caso se han cumplido los requisitos mínimos exigidos para que la acción de cumplimiento prospere.

### 3. El objeto de la acción de cumplimiento y los requisitos mínimos para que prospere

Conforme a lo dispuesto en el artículo 87 de la Constitución Política la acción de cumplimiento es una acción de origen constitucional, mediante la cual se pretende hacer efectivo el cumplimiento de normas con fuerza de ley o de un

acto administrativo. Su invocación busca fundamentalmente obtener de la autoridad judicial una orden para que quien ejerce funciones públicas y se hubiere situado en posición de renuente, autoridad renuente, cumpla con sus obligaciones y deberes respecto de la ejecución de una ley o un acto administrativo.

Los requisitos mínimos exigidos para que la acción de cumplimiento prospere son:

“que el deber jurídico cuya observancia se exige esté consignado en normas con fuerza de ley o en actos administrativos, de una manera inobjetable y, por ende, exigible frente a la autoridad de la cual se reclama su efectivo cumplimiento; que la **Administración haya sido y continúe siendo renuente a cumplir**; que tal **renuencia sea probada por el demandante de la manera como lo exige la ley**, y que, tratándose de actos administrativos de carácter particular, el afectado no tenga ni haya tenido otro instrumento judicial para lograr su cumplimiento, salvo el caso en que, de no proceder el juez, se produzca un perjuicio irremediable para quien ejerció la acción”<sup>1</sup> (Subrayado fuera de texto).

También el Consejo de Estado adujo en otra providencia que para que la acción de cumplimiento sea procedente es necesario:

“a. Que el deber jurídico que se pide hacer cumplir se encuentre consignado en normas aplicables con fuerza material de ley o actos administrativos. b. Que el mandato sea imperativo, inobjetable y que esté radicado en cabeza de autoridad pública o de un particular en ejercicio de funciones públicas, frente a las cuales se reclama su cumplimiento (art. 5o. y 6o.). c. **Que se pruebe la renuencia al cumplimiento del deber, ocurrida ya sea por acción u omisión del exigido a cumplir o por la ejecución de actos o hechos que permitan deducir su inminente incumplimiento (art. 8o.)** d. No procederá la acción cuando exista otro instrumento judicial para lograr el efectivo cumplimiento del deber jurídico, salvo el caso que de no proceder se produzca un perjuicio grave e inminente para quien ejercite la acción”<sup>2</sup> (subrayado fuera de texto)

<sup>1</sup> Consejo de Estado, sección quinta, CP.: Susana Buitrago Valencia, Sentencia de 12 de junio de 2014, Radicación número: 27001-23-33-000-2014-00002-01(ACU)

<sup>2</sup> Consejo de Estado, Sección Tercera, Sentencia de 22 de octubre de 1998, Exp.: ACU/479, CP.: Juan de Dios Montes Hernández

En consecuencia, para la procedencia de la acción de cumplimiento es menester que el demandante cumpla con la carga de indicar con claridad y precisión **el deber jurídico cuyo cumplimiento reclama**, señalando de manera taxativa la norma que fija el contenido obligacional.

El artículo 8° de la Ley 393 de 1997 “*Por la cual se desarrolla el artículo 87 de la Constitución Política*”, en relación con la procedibilidad de la acción de cumplimiento, consagra lo siguiente:

“La Acción de Cumplimiento **procederá contra toda acción u omisión de la autoridad que incumpla** o ejecute actos o hechos que permitan **deducir inminente incumplimiento de normas con fuerza de Ley o Actos Administrativos**. También procederá contra acciones u omisiones de los particulares, de conformidad con lo establecido en la presente Ley.

Con el propósito de constituir la renuencia, la procedencia de la acción requerirá que el accionante previamente haya reclamado el cumplimiento del deber legal o administrativo y la autoridad se haya ratificado en su incumplimiento o no contestado dentro de los diez (10) días siguientes a la presentación de la solicitud. Excepcionalmente se podrá prescindir de este requisito, cuando el cumplirlo a cabalidad genere el inminente peligro de sufrir un perjuicio irremediable, caso en el cual deberá ser sustentado en la demanda.

También procederá para el cumplimiento de normas con fuerza de Ley y Actos Administrativos, lo cual no excluirá el ejercicio de la acción popular para la reparación del derecho” (Subrayado y negrilla fuera de texto).

Por su parte el numeral 3 del artículo 161 del CPACA dispone que cuando se pretenda el cumplimiento de una norma con fuerza material de ley o de un acto administrativo, “*se requiere la constitución en renuencia de la demandada en los términos del artículo 8° de la Ley 393 de 1997*”.

Sobre el particular el Consejo de Estado consideró lo siguiente:

“De conformidad con el art. 87 de la Carta Política, la acción de cumplimiento constituye un importante mecanismo constitucional de protección y aplicación de los derechos, **la cual se caracteriza por permitir que judicialmente se exija a las**

autoridades públicas, la realización o **el cumplimiento de un deber omitido que se encuentra claramente previsto en la ley o un acto administrativo**. Esta acción ha sido desarrollada por la ley 393 de 1997, de la cual se deducen los requisitos mínimos exigidos para que la acción de cumplimiento prospere: a. **Que el deber jurídico que se pide hacer cumplir se encuentre consignado en normas aplicables con fuerza material de ley o actos administrativos**. b. **Que el mandato sea imperativo, inobjetable y que esté radicado en cabeza de autoridad pública o de un particular en ejercicio de funciones públicas, frente a las cuales se reclama su cumplimiento (art. 5o. y 6o.)**. c. **Que se pruebe la renuencia al cumplimiento del deber, ocurrida ya sea por acción u omisión del exigido a cumplir o por la ejecución de actos o hechos que permitan deducir su inminente incumplimiento (art. 8o.)** d. **No procederá la acción cuando exista otro instrumento judicial para lograr el efectivo cumplimiento del deber jurídico, salvo el caso que de no proceder se produzca un perjuicio grave e inminente para quien ejercite la acción**<sup>3</sup> (subrayado fuera de texto)

Así pues, antes de la presentación del escrito contentivo de la solicitud de acción de cumplimiento, se debe agotar una instancia previa de carácter administrativo ante la autoridad que se supone renuente. Sobre el particular el máximo tribunal de lo contencioso administrativo en sentencia de 31 de agosto de 2000 estimó:

“La ley determina que es procedente la acción de cumplimiento contra toda acción u omisión de la Autoridad que incumpla o ejecute actos o hechos que permitan deducir inminente incumplimiento de normas con fuerza de ley o actos administrativos. Es necesario, como requisito de la demanda, **que se le acompañe la prueba de la renuencia de la Autoridad incumplida (salvo cuando se alegue un perjuicio irremediable)**. **La prueba de la renuencia es un requisito formal que el interesado debe acreditar al momento de la presentación de la demanda; permite, de entrada, establecer el cumplimiento de uno de los requisitos de procedibilidad, la renuencia de la Autoridad al requerimiento del demandante (arts. 8 y 10 ley 393/97). Esa renuencia puede ser o expresa o tácita; por la primera se entiende cuando la Administración se ratifica explícitamente en no cumplir la norma; por la renuencia tácita se entiende, por presunción legal, cuando han pasado más de diez días del requerimiento hecho por el administrado, y la Autoridad no responde**. Sobre ese punto esta Corporación se ha pronunciado en varias oportunidades, al respecto ha dicho: “En efecto, conforme al fundamento legal inicialmente transcrito (art. 9º ley 393 de 1997), tres son, en sentir de la Sala, los requisitos mínimos exigidos para que salga avante una acción de cumplimiento: a) **Que la obligación que se pida hacer cumplir esté consignada en ley o en acto administrativo, lo cual excluye de su fundamento las normas de la Constitución**

<sup>3</sup> Consejo de Estado, Sección Tercera. Sentencia de 22 de octubre de 1998, Exp.: ACU479. CP.: Juan de Dios Montes Hernández.

Política, que por lo general consagran principios y directrices; b) Que el mandato sea imperativo, inobjetable, y que esté radicado en cabeza de aquella autoridad frente a la cual se aboga por el cumplimiento; y, c) Que se **pruebe la renuencia del exigido a cumplir, o se pruebe que el cumplimiento se ha pedido directamente a la autoridad de que se trate**” (Subrayado fuera de texto).

En consecuencia, la Sala infiere que la constitución en renuencia se configura con el cumplimiento de uno de los siguientes requisitos, a saber:

- 1.) **La ratificación del incumplimiento por parte de la autoridad requerida y,**
- 2.) Si durante los 10 días siguientes a la presentación de la solicitud, se ha guardado silencio con relación a la aplicación de la norma<sup>4</sup>.

#### **4. Caso concreto**

Expuesto lo anterior y a partir de la revisión de las pruebas que obran en el expediente, se tiene lo siguiente:

a. Copia simple de derecho de petición, sin radicado, dirigido al Ministerio de Educación Nacional, por medio del cual la accionante solicita información sobre la creación de la comisión asesora para la enseñanza de la historia de Colombia, y respecto a los siguientes aspectos (f. 12):

“**SEGUNDO.** Solicito de manera principal e independiente se me informe si el Ministerio de Educación Nacional tuvo en cuenta y mediante qué forma, a todos y cada uno de los representantes mencionados en el parágrafo primero del art 6º de la Ley 1874 de 2017, con el fin de integrarlos a la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia

**TERCERA:** Como quiera que ya venció el término para la creación de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia, conforme lo establecido en el parágrafo primero del art 6º de la Ley 1874 de 2017, solicito de manera principal e independiente se envíe copia del decreto que reglamenta la composición y funcionamiento de la comisión asesora en comento, anexo a la respuesta dada al presente”.

<sup>4</sup> Consejo de Estado. Sección Quinta. Consejero Ponente. Doctor Dario Quiñones Pinilla. ACU-1583 Sentencia de 24 de octubre de 2002.



b. Copia del oficio dirigido al correo electrónico de la demandante el 26 de septiembre de 2018, por medio del cual el Ministerio de Educación Nacional responde derecho de petición de información en los siguientes términos (f. 14 a 18):

“Frente a los hechos, estamos de acuerdo con el 1 y 2, sin embargo, es importante comentar que en este año se realizaron tres encuentros con mesas técnicas, con el fin de poder convocar a las entidades y actores que fueron citados para participar en el proceso de reglamentación, más no se constituyen en entes representativos, situación por la cual cada corporación debe hacer su proceso interno de selección de los delegados.

Frente al hecho 3, efectivamente el decreto reglamentario se publicó para comentarios de la ciudadanía del 31 de mayo al 16 de junio, y cursa actualmente su proceso interno para firma de la oficina jurídica del Ministerio de Educación Nacional.

Frente a la primera petición nos permitimos remitir a continuación las buenas prácticas ejecutadas para este proceso.

El equipo de currículo y disciplinar de ciencias sociales, elaboró un proceso que permitiera programar lo necesario, según los plazos previstos en la ley, entre diciembre de 2017 y el 27 de junio de 2018. Para ello se diseñaron y ejecutaron los siguientes pasos:

- Elaboración de un documento orientador
- Reuniones de convergencia equipo de profesionales MEN
- Diseño de Pilotajes previos a la realización de las mesas de trabajo
- Diseño de agendas con objetivos claros, metodología adecuada e instrumentos de trabajo
- Desarrollo logístico de cada encuentro
- Manejo de actas y relatorías
- Convocatoria y asistencia de los actores mapeo actual y futuro
- Paso a paso del decreto reglamentario
- Elaboración de una matriz de comunicaciones
- Elaboración de un plan de acción basado en la teoría del cambio.

...

- Documento Orientador

En el documento orientador se encuentran las bases técnicas y conceptuales del proceso de reglamentación de la comisión asesora para la enseñanza de la historia de Colombia. La realización de este documento permitió tomar decisiones

estratégicas y metodológicas, teniendo en cuenta que el documento planteaba un horizonte que guiaba con sentido las acciones realizadas.

El documento planteó el objetivo general y aquellos específicos, los cuales han sido un fundamento para la toma de decisiones. Contiene tres acápites (Marco normativo, marco contextual y marco conceptual) que permitieron a los participantes del proceso tener conocimientos claros acerca de la Ley 1874 de 2017, sus antecedentes e implicaciones, brindando claridad en el desarrollo del proceso de reglamentación de la comisión.

El documento permitió la identificación de actores, la generación de un cronograma de actividades y los productos esperados.

- Convergencia de los equipos del MEN

La interacción de los equipos de la Dirección de Calidad del Ministerio de Educación Nacional, permitió siempre la diversidad de ideas para el diseño de las metodologías de trabajo y el borrador del decremento reglamentario, la construcción siempre fue participativa y facilitó el desarrollo de distintos puntos de vista que fortalecieron siempre el proceso. Uno de los factores más importantes de la convergencia de los equipos ha sido la anticipación a posibles escenarios de confrontación y logró depurar el discurso llevado a las mesas de trabajo. Por último, es importante citar que el compromiso de los equipos participantes permitió un trabajo de calidad que tuvo efectos en el desarrollo de las mesas de trabajo.

- Pilotaje preparatorio previo a la realización de los encuentros

Previamente a cada mesa de trabajo, con los equipos de la Dirección de Calidad que apoyaron el proceso se realizaron mesas de pilotaje con el fin de realimentar y fortalecer la metodología, instrumentos, presentaciones, logística y discurso de las mesas. Fueron espacios de debate constructivo que contaban con un alto compromiso de los equipos integrantes. Esta fue una de las prácticas más valiosas para el proceso, permitió la generación de una misma línea y la unidad como equipo de trabajo.

- Diseño de agendas con objetivos claros, metodología adecuada e instrumentos de trabajo

Para cada mesa de trabajo se realizaron agendas que permitieron tener objetivos claros, sobre los cuales se construyeron metodologías e instrumentos, todo ello bajo un trabajo en equipo constante que realimento lo realizado. La metodología

fue una buena práctica que a través de procesos de reflexión y realimentación se fortaleció. La metodología desarrollada estuvo basada en metaplan que permitió la síntesis del trabajo de todos los integrantes de la mesa, fue participativa y generó una interacción cercana entre los participantes.

- Desarrollo logístico de cada encuentro

El desarrollo logístico de cada encuentro fue una prioridad en las decisiones que se tomaron a lo largo del proceso. En la planeación siempre fue importante definir aspectos específicos del espacio de trabajo, requerimientos entre otros elementos logísticos que fortalecieron la metodología y la interacción de los participantes.

- Manejo de actas y relatorías

La sistematización de las mesas de trabajo por medio de actas y relatorías permitió la reflexión constante para el mejoramiento de los espacios de trabajo, los instrumentos, metodologías y discursos. El acta de las mesas de trabajo fue socializada y sus respectivos comentarios fueron sistematizados y compartidos para su aprobación en las mesas posteriores. Esta práctica ha consolidado claridad y transparencia en el proceso de trabajo construyendo confianza de los participantes en las acciones del Ministerio de Educación Nacional.

- Convocatoria y asistencia de los actores – mapeo actual y futuro

Desde la elaboración del documento orientador, la selección y convocatoria de actores ha sido prioritaria, en ellas se ha buscado representatividad de las distintas organizaciones para garantizar la legitimidad del proceso, en este sentido la convocatoria fue ampliándose para incluir otros actores sugeridos por los mismos participantes. Un elemento para rescatar es la continuidad de los participantes en las mesas de trabajo, ello permitió un mayor rango de dominio en la reglamentación y avanzar de manera positiva en los productos esperados (decreto y plan de trabajo)

- Paso a paso del decreto reglamentario

El proceso de trabajo dispuesto en la metodología permitió ir construyendo de manera participativa el decreto reglamentario, siguiendo los términos que dispuso la Ley 1874. La construcción, discusión y seguimiento del decreto reglamentario por parte de los asistentes a las mesas de trabajo permitió generar lazos de confianza que permitieron un trabajo constructivo y positivo.

- Matriz de comunicaciones

62

Para lograr contar con la asistencia esperada que garantizara la representatividad y legitimidad en el proceso, se realizó un seguimiento por medio de una matriz de comunicaciones que garantizó la asistencia de los participantes en las mesas de trabajo. Este proceso fue de vital importancia para el éxito de las mesas de trabajo en su Quórum.

- Elaboración de un plan de acción basado en la teoría del cambio

Con el fin de avanzar en el proceso de actualización de los lineamientos curriculares, el Ministerio de Educación Nacional mediante los insumos recolectados en las mesas de trabajo propuso un plan de acción. Este fue orientado desde la Teoría del cambio de Inigo Retolaza, quien propone una ruta que parte de la identificación de un cambio deseado para definir unas áreas estratégicas en las que se centran las acciones que movilizarán dicho cambio. El plan contempla la intervención sobre tres áreas estratégicas: currículo, política pública y pensamiento histórico.

Respecto a la segunda petición nos permitimos enviar los datos de las entidades y personas representantes convocadas que participaron en los tres encuentros programados para el 2018, según lo estipulado en la ley (f. 17 a 18).

...

Respecto a la tercera petición, como ya se mencionó, el decreto se publicó para comentarios de la ciudadanía entre el 31 de mayo y el 16 de junio, y el texto definitivo se conocerá una vez se sancione y firme por el despacho de la señora ministra y será publicado por los medios idóneos con los efectos pertinentes”.

c) Copia simple de derecho de petición de constitución de renuencia de 26 de abril de 2019, sin radicado, donde se solicita al Ministerio de Educación Nacional cesar la renuencia respecto a la Ley 1874 de 2017, artículo 6 parágrafo 1, y se “...sancione y promulgue el Decreto Reglamentario contemplado en el art. 6 parágrafo 1 de la Ley 1874 Por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, Ley 115 de 1994” (f. 19-23).

d) Copia simple del oficio de mayo 20 de 2019 dirigido a la accionante al correo electrónico, mediante el cual se responde la petición 2019 ER 107769 sobre la constitución de renuencia por el presunto incumplimiento de la Ley 1874 de 2017, en los siguientes términos (f. 24-25):

“...en el cual da por hecho una supuesta renuencia por parte del Ministerio de Educación Nacional, para dar cumplimiento a lo dispuesto en la Ley 1874 de 2017, nos permitimos afirmar que esto no se apeg a la realidad, toda vez que está entidad ha realizado varias acciones tendientes a dar cumplimiento al postulado legal, sin alejarse del componente participativo que debe mediar una movilización de la potestad reglamentaria como la ordenada. En efecto, sobre el particular debemos manifestar:

2. En ese marco, a partir de la expedición de la ley en mención el Ministerio de Educación Nacional realizó tres (3) mesas de trabajo con actores estratégicos miembros de instituciones idóneas a nivel nacional, que de manera reglamentaria o en calidad de invitados, fueron convocados para dialogar, discutir y aportar en el proceso de reglamentación de dicha comisión, realizando un ejercicio amplio y participativo. Se contó con la presencia de representantes de la Academia Colombiana de Historia, Asociación Colombiana de Historiadores, Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE, Asociación de Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales, Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, Federación Colombiana de Educadores FECODE, Centro Nacional de Memoria Histórica, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, Centro de Investigación en Conflicto y Memoria Histórica Militar, Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas CONTCEPI, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Unión de Colegios Internacionales UNCOLI, Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores ASONEN, Comisionada Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, Investigadores de la Universidad Nacional de Colombia e Investigadores de la Universidad de los Andes.

3. El resultado de estas mesas fue el proyecto normativo que reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión, el cual fue publicado en la página web del Ministerio de Educación Nacional para comentarios de la ciudadanía.

4. El proceso que está pendiente por surtir es la expedición del Decreto, acto que será divulgado ampliamente, y la entrada en vigor del funcionamiento de la Comisión. Entre tanto, se estarán realizando tres (3) mesas de trabajo con docentes de ciencias sociales, docentes investigadores y grupos de investigación para recoger sus aportes frente al objetivo de actualizar los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada”.

e) Copia de la Ley 1874 de 27 de diciembre de 2017 “*por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*”, cuyo artículo 6º dispone lo siguiente (f. 26):

**“Artículo 6°.** Adiciónense dos párrafos al artículo 78 de la Ley 115 de 1994: Regulación del currículo, el cual quedará así:

Parágrafo 1°. Establézcase la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, como órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de todos los colegios del país. La comisión estará compuesta por un representante de las academias de Historia reconocidas en el país, un representante de las asociaciones que agrupen historiadores reconocidos y debidamente registrados en el país, un representante de facultades de educación, específicamente de las licenciaturas en ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia y un representante de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas de Historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades y un representante de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media, escogido a través de las organizaciones de maestros. El Gobierno nacional reglamentará la composición y funcionamiento de esta comisión en un plazo no mayor a seis meses después de entrar en vigencia la presente ley.

Parágrafo 2°. En un plazo máximo de 2 años, a partir del inicio de la Comisión Asesora de que trata el párrafo anterior, el Ministerio de Educación Nacional y la Comisión revisarán y ajustarán los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada para que cada establecimiento educativo organice, a partir de los lineamientos, los procesos de evaluación correspondientes a cada grado en el marco de la autonomía propuesta en el Decreto 1290 de 2009.

Los referentes de calidad del MEN serán obligatorios para la elaboración de las pruebas que deben presentar los estudiantes como parte del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación a los que se refiere el artículo 80 de la Ley 115 de 1994”.

f. Copia del decreto N° (xxx) de 2019 *“Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, y se adiciona un artículo al Título 3, parte 1, libro 1 del decreto 1075 de 2015”*, en el que se indica lo siguiente (f. 30 a 34):

**“Artículo 2. Integrantes.** La Comisión Asesora estará conformada por los miembros establecidos en el artículo 6 de la Ley 1874 de 2017, los cuales serán elegidos por periodos institucionales de dos (2) años, y sus miembros tendrán voz

y voto. Sus suplentes solo tendrán la misma facultad cuando actúen en representación de sus titulares por faltas temporales o absolutas.

**Artículo 3. Elección de Miembros.** La elección de los miembros de la Comisión Asesora y de sus suplentes será convocada por el Ministerio de Educación Nacional y realizada por cada una de las organizaciones, asociaciones o academias, según sea el caso, de conformidad con los mecanismos y normas internas que éstas determinen.

El resultado de tales elecciones deberá ser comunicado de manera oficial al Ministerio de Educación Nacional dentro de los diez (10) días siguientes a la obtención de los resultados.

**Parágrafo transitorio.** La primera elección de los representantes de la Comisión Asesora y de sus suplentes será convocada por el Ministerio de Educación Nacional dentro de los treinta (30) días siguientes a la expedición del presente decreto.

**Artículo 4. Funciones.** Son funciones de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia, las siguientes:

1. Definir su reglamento interno.
2. Diseñar y desarrollar un plan de trabajo anual para emitir recomendaciones de actualización de las orientaciones curriculares vigentes del área de Ciencias Sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada (Lineamientos Curriculares) e identificar claramente metas, responsabilidades, recursos y cronograma de actividades.
3. Revisar y ajustar, junto con el Ministerio de Educación Nacional, los lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada, para que cada establecimiento educativo organice, a partir de los mismos, los procesos de evaluación correspondientes a cada grado propuestos en la Sección 3, Capítulo 3, Título 3, Parte 3, Libro 2 del Decreto 1075 de 2015.
4. Desarrollar sesiones presenciales, sin perjuicio de la posibilidad de realizarlas de manera virtual cuando las circunstancias así lo ameriten. De cada una de las sesiones se levantará un acta, la cual será firmada por el presidente y la secretaria técnica.
5. Presentar al Ministerio de Educación Nacional informes trimestrales de avances en su ejercicio consultivo.

**Parágrafo.** La función señalada en el numeral 3 del presente artículo debe ser ejecutada dentro de los dos (2) años siguientes a la instalación de la Comisión

Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia.

...

**Artículo 9. Sesiones.** La Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia se reunirá de manera ordinaria y extraordinaria cuando el Presidente (a) de la Comisión Asesora lo solicite, previa convocatoria escrita del Secretario (a) Técnico (a) a todos sus miembros.

Las reuniones de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia se llevarán a cabo, por regla general, de manera presencial. Sin embargo, se podrán celebrar reuniones no presenciales cuando por cualquier medio todos los miembros puedan deliberar y aprobar por comunicación simultánea o sucesiva inmediata los temas a tratar.

La comisión Asesora se reunirá por lo menos cuatro (4) veces por cada anualidad de manera presencial.

**Parágrafo.** La Comisión Asesora podrá invitar, de forma permanente o para algunas de sus sesiones a funcionarios públicos o particulares, representantes de las agremiaciones u organizaciones sectoriales, así como a las demás personas y sectores de la sociedad civil que estimen necesario, de acuerdo con los temas específicos a tratar, quienes participarán con voz, pero sin voto.

En todo caso, la Comisión garantizará escuchar y recoger los intereses de comunidades multiculturales, étnicas y grupos de organizaciones educativas, de tal forma que se vean expresadas y representadas en los lineamientos curriculares señalados en el presente decreto, garantizando una visión multiétnica y pluricultural de acuerdo con la Constitución Política.

...

**Artículo 12. Recomendaciones.** Las conclusiones generadas en las reuniones de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia serán consignadas en recomendaciones, cuyo alcance será el mismo de los conceptos, en concordancia con lo señalado en el artículo 28 de la Ley 1437 de 2011, modificada por el artículo 1 de la Ley 1755 de 2015...".

Descendiendo al fondo del asunto se tiene que el actor pretende el cumplimiento del artículo 6° parágrafo 1 de la Ley 1874 de 2017, que establece lo siguiente:

“**Artículo 6°.** Adiciónense dos párrafos al artículo 78 de la Ley 115 de 1994: Regulación del currículo, el cual quedará así:



Parágrafo 1º. Establézcase la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, como órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de todos los colegios del país. La comisión estará compuesta por un representante de las academias de Historia reconocidas en el país, un representante de las asociaciones que agrupen historiadores reconocidos y debidamente registrados en el país, un representante de facultades de educación, específicamente de las licenciaturas en ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia y un representante de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas del Historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades y un representante de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media, escogido a través de las organizaciones de maestros. El Gobierno nacional reglamentará la composición y funcionamiento de esta comisión en un plazo no mayor a seis meses después de entrar en vigencia la presente ley” (subrayado fuera de texto).

Para que la acción de cumplimiento sea procedente se deben cumplir los siguientes requisitos: i) Indicar el deber jurídico cuya observancia se exige, y que esté consignado en normas con fuerza de ley o en actos administrativos, de una manera inobjetable y, por ende, exigible frente a la autoridad de la cual se reclama su efectivo cumplimiento; ii) **que la Administración haya sido y continúe siendo renuente a cumplir**; iii) **que tal renuencia sea probada por el demandante** de la manera como lo exige la ley.

Podría afirmarse que el actor cumplió satisfactoriamente con la carga de agotar el requisito de procedibilidad para el ejercicio del medio de control y por ello la demanda fue admitida en su momento, al verificar el cumplimiento **formal** del mismo.

No obstante, en relación con la carga que tiene la demandante de acreditar que la citada cartera se encuentra en renuencia de cumplir el parágrafo 1 del artículo 6º de la Ley 1874 de 2017, en el expediente está probado, contrario a lo expuesto por la parte demandante, que el Ministerio de Educación ha realizado varias actividades para reglamentar la composición y

funcionamiento de la Comisión Asesora para la enseñanza de la Historia de Colombia, tales como varios encuentros con mesas técnicas, que culminó con el proyecto de decreto reglamentario que se publicó para comentarios de la ciudadanía del 31 de mayo al 16 de junio, y que cursa actualmente para firma de la oficina jurídica del Ministerio de Educación Nacional.

Se debe recordar que las acciones de cumplimiento tienen la finalidad de ordenar, sin lugar a divagación, el cumplimiento de obligaciones concretas, particulares o generales, que la entidad se **niega a cumplir**, tal como se deduce del artículo 1º de la ley 393 de 1997, que consagra como fin único de la Ley la de *“hacer efectivo el cumplimiento de normas aplicables con fuerza material de ley o actos administrativos”*.

En este caso está acreditado que el Ministerio de Educación no se ratificó en el incumplimiento de la citada ley- sino que demostró que la está cumpliendo tal como se aprecia en las pruebas relacionadas- y tampoco guardó silencio. Por tanto, la Sala considera que la demandante no logró probar la renuencia de dicha institución y además no acreditó la inminencia de un perjuicio irremediable para promover el medio de control para poder prescindir de dicho requisito.

En criterio de la Sala no puede afirmarse entonces que en el caso bajo examen el Ministerio de Educación haya dejado de realizar actos tendientes al cumplimiento de la citada ley, pues como se observa en el material probatorio, la citada cartera viene realizando todo tipo de gestiones administrativas que culminaron con el proyecto de decreto reglamentario 2019 visible a folio 30, mediante el cual *“se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza*

*de la Historia de Colombia, y se adiciona un artículo al Título 3, parte 1, libro 1 del decreto 1075 de 2015”.*

Ciertamente, entre las acciones que se encuentran probadas que el ministerio está ejecutando para dar cumplimiento a la Ley 1874 de 2017, se encuentran las siguientes:

- Elaboración de un documento orientador
- Reuniones de convergencia equipo de profesionales MEN
- Diseño de Pilotajes previos a la realización de las mesas de trabajo
- Diseño de agendas con objetivos claros, metodología adecuada e instrumentos de trabajo
- Desarrollo logístico de cada encuentro
- Manejo de actas y relatorías
- Convocatoria y asistencia de los actores mapeo actual y futuro
- Paso a paso del decreto reglamentario
- Elaboración de una matriz de comunicaciones
- Elaboración de un plan de acción basado en la teoría del cambio.

De acuerdo con lo informado por la autoridad accionada, se han realizado tres (3) mesas de trabajo, con actores estratégicos miembros de instituciones idóneas a nivel nacional, que de manera reglamentaria o en calidad de invitados, fueron convocados para dialogar, discutir y aportar en el proceso de reglamentación de dicha comisión, contando con la presencia de representantes de la Academia Colombiana de Historia, la Asociación Colombiana de Historiadores, la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE, la Asociación de Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales, la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, la Federación Colombiana de Educadores FECODE, el Centro Nacional de Memoria Histórica, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, el Centro de Investigación en Conflicto y Memoria Histórica Militar, la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los

Pueblos Indígenas CONTCEPI, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, la Unión de Colegios Internacionales UNCOLI, la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores ASONEN, la Comisionada Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, los Investigadores de la Universidad Nacional de Colombia e Investigadores de la Universidad de los Andes.

Y el resultado de esas mesas fue el proyecto normativo que reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión, el cual fue publicado en la página web del Ministerio de Educación Nacional para comentarios de la ciudadanía.

También se informa que el proceso que está pendiente por surtir es la expedición del citado Decreto reglamentario de la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional y mientras tanto, se realizarán tres (3) mesas de trabajo con docentes de ciencias sociales, docentes investigadores y grupos de investigación para recoger sus aportes frente al objetivo de actualizar los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada.

En este orden de ideas, la Sala negará la demanda de la referencia, ya que no se logró probar la renuencia del Ministerio de Educación.

Por lo expuesto, el Tribunal Administrativo de Boyacá, Sala No. 2 de Decisión, administrando justicia en nombre de la República y por autoridad de la Ley.

## FALLA

**PRIMERO. NEGAR** la acción de cumplimiento presentada por Gladys Carolina Torres Bernal, por las razones expuestas.

**SEGUNDO. ADVERTIR** que no podrá instaurarse nueva acción con la misma finalidad, en los términos del artículo 7º de la Ley 393 de 1997.

**TERCERO.** Notificar a las partes por el medio más eficaz, para cuyo efecto se podrá utilizar el fax o el teléfono, si fuere necesario

Notifíquese y cúmplase

Esta providencia fue estudiada y aprobada en Sala de decisión No 2 de la fecha.



LUIS ERNESTO ARCINIEGAS TRIANA

Magistrado



CLARA ELISA CIFUENTES ORTIZ

Magistrada

Argelia Cer Tambo

JOSE ASCENSION FERNANDEZ OSORIO

Magistrado

## 8. Sentencia del Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo, Sección Quinta



132

Radicado: 15001-23-33-000-2019-00337-01  
Demandante: Gladys Carolina Torres Bernal

### CONSEJO DE ESTADO SALA DE LO CONTENCIOSO ADMINISTRATIVO SECCIÓN QUINTA

**Magistrado Ponente: LUIS ALBERTO ÁLVAREZ PARRA**

Bogotá D.C., tres (3) de octubre de dos mil diecinueve (2019)

**Radicación número:** 15001-23-33-000-2019-00337-01

**Demandante:** GLADYS CAROLINA TORRES BERNAL

**Demandado:** MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

**Tema:** Revoca negativa y, en su lugar, ordena cumplimiento -  
Facultad reglamentaria.

#### SENTENCIA SEGUNDA INSTANCIA

La Sala decide la impugnación interpuesta por la parte actora contra la sentencia de 5 de agosto de 2019, por medio de la cual el Tribunal Administrativo de Boyacá negó las pretensiones del presente medio de control.

### 1. ANTECEDENTES

#### 1.1. Solicitud

A través de escrito radicado el 3 de julio de 2019<sup>1</sup>, la señora Gladys Carolina Torres Bernal demandó al Ministerio de Educación Nacional con la finalidad de obtener el acatamiento del parágrafo 1º del artículo 6º de la Ley 1874 de 2017 y se ordene a la cartera demandada reglamentar la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia.

#### 1.2. Hechos

La Sala sintetiza los supuestos fácticos de la demanda así:

**1.2.1.** El Congreso de la República expidió la Ley 1874 de 2017, cuyo objeto "[...] es reestablecer la enseñanza obligatoria de historia de Colombia como disciplina

<sup>1</sup> Ver folios 1 al 19.





132

Radicado: 15001-23-33-000-2019-00337-01  
Demandante: Gladys Carolina Torres Bernal

**CONSEJO DE ESTADO  
SALA DE LO CONTENCIOSO ADMINISTRATIVO  
SECCIÓN QUINTA**

**Magistrado Ponente: LUIS ALBERTO ÁLVAREZ PARRA**

Bogotá D.C., tres (3) de octubre de dos mil diecinueve (2019)

**Radicación número:** 15001-23-33-000-2019-00337-01

**Demandante:** GLADYS CAROLINA TORRES BERNAL

**Demandado:** MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

**Tema:** Revoca negativa y, en su lugar, ordena cumplimiento -  
Facultad reglamentaria.

**SENTENCIA SEGUNDA INSTANCIA**

La Sala decide la impugnación interpuesta por la parte actora contra la sentencia de 5 de agosto de 2019, por medio de la cual el Tribunal Administrativo de Boyacá negó las pretensiones del presente medio de control.

**1. ANTECEDENTES**

**1.1. Solicitud**

A través de escrito radicado el 3 de julio de 2019<sup>1</sup>, la señora Gladys Carolina Torres Bernal demandó al Ministerio de Educación Nacional con la finalidad de obtener el acatamiento del parágrafo 1º del artículo 6º de la Ley 1874 de 2017 y se ordene a la cartera demandada reglamentar la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia.

**1.2. Hechos**

La Sala sintetiza los supuestos fácticos de la demanda así:

**1.2.1.** El Congreso de la República expidió la Ley 1874 de 2017, cuyo objeto "[...] es reestablecer la enseñanza obligatoria de historia de Colombia como disciplina

<sup>1</sup> Ver folios 1 al 19.





Radicado: 15001-23-33-000-2019-00337-01  
Demandante: Gladys Carolina Torres Bernal

*integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media [...]”.*

Tal normativa en su artículo 6º dispuso la creación de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia.

Asimismo, previó que dicha Comisión estaría integrada por un representante de las academias de historia reconocidas en el país, de las asociaciones que agrupan historiadores reconocidos, de las facultades o departamentos que ofrecen programas de historia en instituciones de educación superior y de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media.

Finalmente, el artículo demandado previó que corresponde al gobierno nacional reglamentar la composición y funcionamiento de la mencionada Comisión, en un plazo no mayor a seis (6) meses.

**1.2.2.** La demandante aludió que, actualmente, el Ministerio de Educación Nacional solo cuenta con un borrador del proyecto de Decreto Reglamentario que no ha promulgado, por tanto la mencionada Comisión no ha entrado en funcionamiento, pese a que venció el plazo de seis (6) meses previsto en la norma cuyo cumplimiento se solicitó.

**1.2.3.** Por medio de escrito del 27 de agosto de 2018, radicado 2018-ER-204814 ante el Ministerio de Educación Nacional, la accionante solicitó información respecto de la creación de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia.

**1.2.4.** El 26 de septiembre de 2018, el Ministerio de Educación Nacional informó que incluyó la publicación del proyecto de decreto (borrador), con el fin de recibir comentarios de la ciudadanía entre el 31 de mayo y el 16 de junio de 2018, para que una vez concertado el texto definitivo sea firmado por la Ministra.

**1.2.4.** Inconforme con lo anterior y con el objeto de agotar el requisito de procedibilidad de la renuencia la accionante, por medio de escrito radicado 2019-ER-107769 del 26 de abril de 2019, solicitó al Ministerio demandado el cumplimiento del parágrafo 1º del artículo 6º de la Ley 1874 de 2017.

**1.2.5.** El 20 de mayo de 2019, la autoridad accionada respondió que ha convocado y promovido mesas de trabajo, desarrolladas con actores estratégicos para la conformación de la Comisión, gestiones producto de las cuales se tiene



Calle 12 No. 7-65 – Tel: (57-1) 350-6700 – Bogotá D.C. – Colombia  
[www.consejodeestado.gov.co](http://www.consejodeestado.gov.co)

2





el proyecto normativo de decreto (borrador), quedando pendiente su expedición y entrada en vigencia.

### 1.3. Pretensiones

En el escrito de demanda se solicitó:

*"[...] PRIMERA: De manera principal e independiente declarar la omisión del Ministerio de Educación Nacional en el cumplimiento del art. 6º parágrafo 1 de la Ley 1874 de 2017 por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación (ley 115 de 1994).*

*SEGUNDA: De manera principal e independiente se solicita ordenar el cumplimiento de lo señalado en el artículo 6 parágrafo 1 de la ley 1874 de 2017 mediante la reglamentación de la Comisión de que trata este artículo.*

*TERCERA: De forma principal ordenar el cese de renuencia de la administración en cabeza del Ministerio de Educación Nacional frente a la reglamentación de la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia por el incumplimiento del artículo 1 de la ley 1874 de 2017.*

*CUARTA: De manera principal e independiente solicito se sancione y promulgue el Decreto Reglamentario contemplado en el art. 6º parágrafo 1 de la ley 1874 por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación (ley 115 de 1994).*

*QUINTA: Paralelamente, se pide la ejecución de las acciones materiales necesarias para cumplir las peticiones números 2, 3 y 4 [...]².*

### 1.4. Trámite en primera instancia

Efectuado el reparto, mediante auto del 17 de julio de 2019, el Ponente del Tribunal Administrativo de Boyacá admitió el medio de control de cumplimiento y ordenó notificar de la existencia del trámite constitucional al Ministerio de Educación Nacional, al Agente del Ministerio Público y a la Agencia Nacional de Defensa Jurídica del Estado.

### 1.5. Informe

**El Ministerio de Educación Nacional** solicitó denegar las pretensiones de la demanda por cuanto, según su criterio, no se cumplen los requisitos previstos en la Ley 393 de 1997.

² Folios 1 y 2.





Sostuvo que esa entidad ha adelantado el procedimiento que le era competente, como lo fue promover las mesas de trabajo, con los diferentes actores involucrados para ajustar los correspondientes lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia.

Precisó que instaló tres (3) mesas de trabajo con actores estratégicos, resultado de ello fue el proyecto de borrador normativo que reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión, el cual fue publicado en la página Web oficial de la entidad para recibir comentarios de la ciudadanía, pese a que se encuentra pendiente de su expedición y promulgación.

Finalmente, manifestó que en atención a lo anterior, no se observa acreditada la renuencia al cumplimiento de la norma o acto administrativo que se pide materializar.

#### 1.6. Sentencia impugnada

El Tribunal Administrativo de Boyacá, en sentencia de 5 de agosto de 2019, negó las pretensiones del presente medio de control de cumplimiento.

Al respecto, concluyó que de conformidad con las pruebas obrantes en el plenario no se encontraba demostrada la renuencia del Ministerio de Educación Nacional, por cuanto “[...] viene realizando todo tipo de gestiones administrativas que culminaron con el proyecto de decreto reglamentario 2019 visible a folio 30, mediante el cual “se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, y se adiciona un artículo al Título 3, parte 1, libro 1 del Decreto 1075 de 2015 [...]”.

#### 1.7. Impugnación

La accionante impugnó la sentencia de primera instancia, reiteró los argumentos expuestos en el escrito de demanda y aludió que el Tribunal a quo incurrió en error de hecho en la valoración probatoria puesto que concluyó que no se logró probar la renuencia del Ministerio de Educación, *contrario sensu*, lo cierto es que al día de hoy el borrador de decreto no ha sido publicado y desde un estudio acucioso resulta evidente que el requisito sí está acreditado en el caso concreto.

Insistió que a pesar de las actuaciones encaminadas a la reglamentación del





Radicado: 15001-23-33-000-2019-00337-01  
Demandante: Gladys Carolina Torres Bernal

decreto no se ha concretado, puesto que el proyecto normativo o borrador en sí mismo no da cumplimiento al mandato claro de reglamentarlo y aún no cuenta con los elementos de existencia, oponibilidad, ni validez jurídica, elementos *sine qua non*, para entender reglamentada la Comisión.

### 1.8. Trámite en segunda instancia

Por medio de auto de 11 de septiembre de 2019, el Magistrado Ponente consideró pertinente adelantar las gestiones necesarias para vincular, en calidad de demandado, al señor Presidente de la República, en atención a que la obligación que se pidió hacer cumplir se encuentra en cabeza del “*Gobierno Nacional*”, el cual, de acuerdo con el artículo 115 de la Constitución Política, se conforma por el Presidente de la República y por el Ministro del ramo correspondiente.

En consecuencia, como el Tribunal Administrativo de Boyacá notificó de la existencia del trámite al Ministerio de Educación Nacional, el Ponente ordenó la vinculación al señor Presidente de la República para que, dentro de los tres (3) días siguientes a la notificación de dicha providencia: **(i)** alegara la nulidad; **(ii)** se pronunciara sobre la solicitud de cumplimiento; o, **(iii)** guardara silencio, advirtiéndosele que en estos dos últimos eventos, aquella se entendería saneada.

La anterior providencia se notificó por medio electrónico el 17 de septiembre de 2019 a las 5:43 pm<sup>3</sup>. A su turno, la Secretaría Jurídica de la Presidencia de la República presentó memorial, por medio de correo electrónico recibido a las 5:21 pm<sup>4</sup>, el 23 de septiembre de 2019 en la Secretaría General de esta Corporación. Sin embargo, tal contestación no será tenida en cuenta, por extemporánea.

En efecto, se recuerda que sobre la actuación judicial, el artículo 106 del Código General del Proceso prevé que “[...] las actuaciones, audiencias y diligencias judiciales se adelantarán **en días y horas hábiles**, sin perjuicio de los casos en que la ley o el juez dispongan realizarlos en horas inhábiles [...]”.

De esta forma, se advierte que la ley procesal pretende que las actuaciones y diligencias realizadas por los operadores judiciales y los usuarios de la jurisdicción se adelanten en el horario de funcionamiento del despacho.

<sup>3</sup> Folios 92 y 93.

<sup>4</sup> Folio 105.





Para el caso concreto, se tiene que el Presidente de la República fue notificado, vía correo electrónico el 17 de septiembre de 2019 a las 5:43p.m., por lo que es posible referir que la notificación se surtió efectivamente, en aras de garantizar el debido proceso de las partes, al día siguiente, es decir, 18 de septiembre de 2019, por lo que contaba con los días 19, 20 y 23 de septiembre para oponerse de conformidad con lo advertido en el auto de 11 de septiembre de 2011, y como quiera que tal escrito fue remitido en la última fecha, por medio de correo electrónico pero fue recibido a las 5:21 pm, este debe entenderse como presentado el 24 del mismo mes y año, es decir, fuera del término referenciado.

## 2. CONSIDERACIONES

### 2.1. Competencia

Esta Sección es competente para resolver la impugnación presentada contra la sentencia del Tribunal Administrativo de Boyacá, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 125, 150 y 243 del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo "CPACA" Ley 1437 de 2011, así como del Acuerdo 080 del 12 de marzo de 2019 de la Sala Plena del Consejo de Estado que establece la competencia de la Sección Quinta de esta Corporación para conocer de "[...] las apelaciones contra las providencias susceptibles de ese recurso que se dicten por los Tribunales Administrativos en primera instancia en las acciones de cumplimiento[...]".

### 2.2. Generalidades de la acción de cumplimiento<sup>5</sup>

La acción de cumplimiento está instituida en el artículo 87 de la Constitución Política, como un mecanismo para que toda persona pueda "[...] acudir ante la autoridad judicial para hacer efectivo el cumplimiento de una Ley o un acto administrativo. En caso de prosperar la acción, la sentencia ordenará a la autoridad renuente el cumplimiento del deber omitido". En igual sentido, el artículo 1° de la Ley 393 de 1997 precisa que "Toda persona podrá acudir ante la autoridad judicial definida en esta Ley para hacer efectivo el cumplimiento de normas aplicables con fuerza material de Ley o actos administrativos [...]".

<sup>5</sup> Al respecto pueden consultarse, entre otras, las siguientes providencias dictadas por esta Sección: sentencia de 15 de diciembre de 2016, Expediente: 25000-23-41-000-2016-00814-01; 26 de mayo de 2016, Expediente: 52001-23-33-000-2016-00136-01, con ponencia de Alberto Yepes Barreiro; Consejo de Estado, Sección Quinta, sentencia del 10 de noviembre de 2016, radicación 20001-23-33-000-2016-00371-01 MP Alberto Yepes Barreiro ; Consejo de Estado, Sección Quinta, sentencia del 2 de febrero de 2017, radicación 11001-33-42-048-2016-00636-01 MP. Lucy Jeannette Bermúdez Bermúdez (E).





Teniendo en cuenta que Colombia es un Estado Social de Derecho y que dentro de sus fines esenciales está el de garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; y que las autoridades de la República están instituidas, entre otras cosas, para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares (artículo 2º de la Constitución Política), la acción en estudio permite la realización de este postulado logrando la eficacia material de la ley y de los actos administrativos expedidos por las diferentes autoridades en cumplimiento de sus funciones públicas.

De este modo, la acción de cumplimiento constituye el instrumento adecuado para demandar de las autoridades o de los particulares que ejercen funciones públicas, la efectividad de las normas con fuerza material de ley y de los actos administrativos.

Como lo señaló la Corte Constitucional “[...] *el objeto y finalidad de esta acción es otorgarle a toda persona, natural o jurídica, e incluso a los servidores públicos, la posibilidad de acudir ante la autoridad judicial para exigir la realización o el cumplimiento del deber que surge de la ley o del acto administrativo y que es omitido por la autoridad, o el particular cuando asume este carácter. De esta manera, la referida acción se encamina a procurar la vigencia y efectividad material de las leyes y de los actos administrativos, lo cual conlleva la concreción de principios medulares del Estado Social de Derecho, que tienden a asegurar la vigencia de un orden jurídico, social y económico justo [...]*” (subraya fuera del texto) <sup>6</sup>.

Sin embargo, para que la acción de cumplimiento prospere, del contenido de la Ley 393 de 1997, se desprende que se deben cumplir los siguientes requisitos mínimos:

- i) Que el deber que se pide hacer cumplir se encuentre consignado en normas aplicables con fuerza material de ley o actos administrativos vigentes (Art. 1º)<sup>7</sup>.
- ii) Que el mandato sea imperativo e inobjetable y que esté radicado en cabeza de aquella autoridad pública o del particular en ejercicio de funciones públicas que deba cumplir y frente a los cuales se haya dirigido la acción de cumplimiento (Arts. 5º y 6º).

<sup>6</sup> Corte Constitucional, sentencia C-157 de 1998. Magistrados Ponentes Drs. Antonio Barrera Carbonell y Hernando Herrera Vergara.

<sup>7</sup> Esto excluye el cumplimiento de las normas de la Constitución Política, que por lo general consagran principios y directrices.





iii) Que el actor pruebe la renuencia de la entidad accionada frente al cumplimiento del deber, antes de instaurar la demanda, bien sea por acción u omisión del exigido o por la ejecución de actos o hechos que permitan deducir su inminente incumplimiento (Art. 8º). El artículo 8 señala que, excepcionalmente, se puede prescindir de este requisito “[...] cuando el cumplirlo a cabalidad genere el inminente peligro de sufrir un perjuicio irremediable [...]” caso en el cual deberá ser sustentado en la demanda.

iv) Que el afectado no tenga o haya podido ejercer otro instrumento judicial para lograr el efectivo cumplimiento del deber jurídico o administrativo, salvo el caso que, de no proceder, se produzca un perjuicio grave e inminente para quien ejerció la acción, circunstancia esta que hace improcedente la acción. También son causales de improcedibilidad pretender la protección de derechos que puedan ser garantizados a través de la acción de tutela o el cumplimiento de normas que establezcan gastos a la administración (Art. 9º).

### **2.2.1. Normas contra las que procede la acción de cumplimiento y requisitos**

Se ha establecido que las fuentes del derecho sobre las cuales recae la acción de cumplimiento comprenden tanto la ley en sentido formal como material, esto último desde la óptica de aquellos decretos con fuerza de ley o con vocación legislativa dictados por el Presidente de la República, en desarrollo de las facultades conferidas por los artículos 150-10, 212, 213, 215 y 341 de la Constitución Política.<sup>8</sup>

Sin dejar a un lado, la procedencia de la acción de cumplimiento contra los actos administrativos de contenido general o particular, bajo el entendido que éstos reflejan la voluntad unilateral de la administración de producir efectos jurídicos, se precisa lo anterior, si se tiene en cuenta que no es dable el mecanismo constitucional previsto en el artículo 87 constitucional frente a actos de mera ejecución, pues tales determinaciones no tienen la categoría de un verdadero acto administrativo, ya que solo se limitan a materializar un orden judicial o administrativa.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Consejo de Estado, Sección Segunda, Subsección “A”, Magistrado ponente: Flavio Augusto Rodríguez Arce, 21 de enero de 1999, radicado ACU-546.

<sup>9</sup> Consejo de Estado, Sección Quinta, M.P. Alberto Yepes Barreiro, expediente 25000-23-41-000-2013-00486-01





136

Radicado: 15001-23-33-000-2019-00337-01  
Demandante: Gladys Carolina Torres Bernal

Dentro de este contexto, resulta pertinente manifestar que es inadecuada la acción de cumplimiento en relación con normas fundamentales, “[...] pues el propio Constituyente la diseñó para exigir la efectividad de normas de inferior jerarquía. De hecho, a esta misma conclusión llegó la Corte Constitucional en sentencia C-193 de 1998, al concluir que no procede ésta acción constitucional para exigir el cumplimiento de normas supremas [...]”<sup>10</sup>.

Ahora bien, frente al requisito de la renuencia, resulta pertinente manifestar que el mismo se constituye en una exigencia de procedibilidad de la acción y, para ello, es necesario que el demandante previamente a acudir a la jurisdicción, haga una solicitud expresa de cumplimiento a la autoridad pública o al particular que ejerce funciones públicas sobre la ley o el acto administrativo objeto de requerimiento, lo cual puede realizarse a través del derecho de petición pero enfocado al fin reseñado.<sup>11</sup>

Por su parte, la subsidiariedad implica la improcedencia de la acción, si se cuenta con otros mecanismos de defensa jurídica para lograr el efectivo cumplimiento de ley o del acto administrativo, salvo que se esté en presencia de una situación gravosa o urgente, que haga desplazar el instrumento judicial ordinario, como salvaguarda de un perjuicio irremediable. Igual a lo que acaece frente a la tutela, pues se trata de instrumentos judiciales residuales y no principales.

Lo cual se explica en “[...] garantizar que la resolución de las diferencias jurídicas sea efectuada por el juez natural, bajo el trámite que el ordenamiento jurídico ha establecido para ello y evitar la alteración de las competencias que han sido radicadas en las diferentes jurisdicciones. No puede entenderse que el Constituyente haya creado la acción de cumplimiento como un instrumento paralelo a los medios judiciales ordinarios; por ello la causal señalada, le imprime a la acción de cumplimiento el carácter de mecanismo residual y subsidiario. En el evento consagrado como excepción, la norma habilita al Juez de la acción de cumplimiento para que, pese a la existencia de un instrumento judicial, se pronuncie de fondo en relación con la solicitud, pero siempre y cuando se acrediten los presupuestos de necesidad, urgencia, gravedad e inminencia del perjuicio [...]”<sup>12</sup>.

Como consecuencia de lo anterior, y a manera enunciativa por vía de ejemplo, la acción constitucional en estudio no procede para exigir el cumplimiento de

<sup>10</sup> Sentencia de 3 de junio de 2004, Rad. 44001-23-31-000-2004-0047-01(ACU)

<sup>11</sup> Consejo de Estado, Sección Quinta Magistrada Ponente Dra. Susana Buitrago Valencia (E). 9 de mayo de 2012, 76001-23-31-000-2011-00891-01 (ACU).

<sup>12</sup> Consejo de Estado, Sección Quinta Magistrado Ponente, Alberto Yepes Barreiro, 1 de noviembre de 2012, radicado 76001-23-31-000-2012-00499-01(ACU).





Radicado: 15001-23-33-000-2019-00337-01  
Demandante: Gladys Carolina Torres Bernal

obligaciones consagradas en los contratos estatales,<sup>13</sup> imponer sanciones,<sup>14</sup> hacer efectivo los términos judiciales de los procesos,<sup>15</sup> o perseguir indemnizaciones,<sup>16</sup> por cuanto, para dichos propósitos, el ordenamiento jurídico establece otros cauces procesales, al tratarse de situaciones administrativas no consolidadas.

Asimismo, por expresa disposición legislativa la acción de cumplimiento no se puede incoar frente a normas que generen gastos,<sup>17</sup> a menos que estén apropiados,<sup>18</sup> o cuando se pretenda la protección de derechos fundamentales, en este último caso el juez competente deberá convertir el trámite en el mecanismo previsto por el artículo 86 Superior.<sup>19</sup>

### 2.2.2. De la renuencia

El requisito de la constitución en renuencia de la autoridad, consiste en el reclamo previo y por escrito que debe elevarle el interesado exigiendo atender un mandato legal o consagrado en acto administrativo con citación precisa de éste<sup>20</sup> y que ésta se ratifique en el incumplimiento o no conteste en el plazo de diez días siguientes a la presentación de la solicitud.

Para el cumplimiento de este requisito de procedibilidad, la Sala ha señalado que "[...] el reclamo en tal sentido no es un simple derecho de petición sino una solicitud expresamente hecha con el propósito de cumplir el requisito de la renuencia para los

<sup>13</sup> Consejo de Estado, sentencia del 28 de septiembre de 1999, expediente ACU-927.

<sup>14</sup> Consejo de Estado, sentencia del 18 de febrero de 1999, expediente ACU-585.

<sup>15</sup> Consejo de Estado, sentencia del 3 de diciembre de 1997, expediente ACU-088.

<sup>16</sup> Consejo de Estado, sentencia del 1 de octubre de 1998, expediente ACU-403.

<sup>17</sup> Consejo de Estado, sentencia del 15 de marzo de 2001, expediente, radicado 05001-23-31-000-2000-4673-01(ACU).

<sup>18</sup> Consejo de Estado, sentencia de 14 de mayo de 2015, expediente, radicado 25000-23-41-000-2015-00493-01, M.P. Alberto Yepes Barreiro.

<sup>19</sup> Sentencia ibídem.

Sobre el particular esta Sección ha dicho: "[...] La Sala también ha explicado que con el fin de constituir en renuencia a una entidad pública o a un particular que actúe o deba actuar en ejercicio de funciones públicas, es necesario haber reclamado de éste el cumplimiento del deber legal o administrativo, para lo cual se **deberá precisar la norma o normas en que se consagró su deber inobjetable y, por ende, exigible, pues lo contrario conduce a la improcedencia de la acción por carecer del requisito de renuencia.** Como el accionante reclamó de la Superintendencia de Puertos y Transporte el cumplimiento de los artículos 41 del Decreto 101 de 2000; 14 del Decreto 1016 de 2000 y 3, 4 y 10 del Decreto 2741 de 2001, los cuales constan, en su orden, de 4, 14, 4, 6 y 9 numerales, **sin indicar con claridad en cuál de ellos se consagra el deber legal que pedía cumplir, en criterio de la Sala, atendiendo la ley y la jurisprudencia que sobre la materia se ha fijado, estima que no se cumplió con el requisito de procedibilidad de la acción, por lo que así se debió declarar por el Tribunal a quo**"<sup>20</sup>. (Negrita fuera de texto)



Calle 12 No. 7-65 – Tel: (57-1) 350-6700 – Bogotá D.C. – Colombia  
www.consejodeestado.gov.co

10





137

Radicado: 15001-23-33-000-2019-00337-01  
Demandante: Gladys Carolina Torres Bernal

finde de la acción de cumplimiento [...]”.<sup>21</sup>

Sobre este tema, esta Sección<sup>22</sup> ha dicho que:

*“[...] Para entender a cabalidad este requisito de procedencia de la acción es importante tener en cuenta dos supuestos: La reclamación del cumplimiento y la renuencia.*

*El primero, se refiere a la solicitud dirigida a la autoridad o al particular que incumple la norma, la cual constituye la base de la renuencia, que **si bien no está sometida a formalidades especiales, se ha considerado que debe al menos contener: La petición de cumplimiento de una norma con fuerza material de ley o de un acto administrativo; el señalamiento preciso de la disposición que consagra una obligación y la explicación del sustento en el que se funda el incumplimiento.***

*Por su parte, la renuencia al cumplimiento puede configurarse en forma tácita o expresa, puesto que se presenta cuando el destinatario del deber omitido expresamente ratifica el incumplimiento o si transcurridos 10 días desde la presentación de la solicitud, la entidad o el particular guardan silencio con relación a la aplicación de la norma. Esto muestra que el requisito de procedencia de la acción prueba la resistencia del destinatario de la norma a cumplir con ella.*

*Así las cosas, para probar la constitución de la renuencia expresa es necesario analizar tanto la reclamación del cumplimiento como la respuesta del destinatario del deber omitido, puesto que la primera delimita el marco del incumplimiento reclamado. Y, para demostrar la renuencia tácita es necesario estudiar el contenido de la petición de cumplimiento que previamente debió formular el demandante, pues, como se dijo, aquella define el objeto jurídico sobre el cual versará el procedimiento judicial para exigir el cumplimiento de normas con fuerza material de ley o actos administrativos [...]”<sup>23</sup> (Negrillas fuera de texto).*

En efecto, el inciso segundo del artículo 8º de la Ley 393 de 1997 establece lo siguiente:

*“[...] Con el propósito de constituir la renuencia, la procedencia de la acción requerirá que el accionante previamente haya reclamado el cumplimiento del deber legal o administrativo y la autoridad se haya ratificado en su incumplimiento o no contestado dentro de los diez (10) días siguientes a la presentación de la solicitud [...]”.*

<sup>21</sup> Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo, Sección Quinta, providencia del 20 de octubre de 2011, Exp. 2011-01063, M.P. Dr. Mauricio Torres Cuervo.

<sup>22</sup> Sala de lo Contencioso Administrativo, Sección Quinta, Sentencia del 9 de junio de 2011, expediente 47001-23-31-000-2011-00024-01. Magistrada Ponente: Susana Buitrago.

<sup>23</sup> Sobre el tema, Consejo de Estado, Sección Quinta, providencia del 24 de junio de 2004, exp. ACU-2003-00724, M.P.: Darío Quiñones Pinilla.





Radicado: 15001-23-33-000-2019-00337-01  
Demandante: Gladys Carolina Torres Bernal

Por otra parte, para dar por satisfecho este requisito no es necesario que el solicitante, en su petición, haga mención explícita y expresa de que su objetivo es constituir en renuencia a la autoridad, pues el artículo 8° de la Ley 393 de 1997 no lo prevé así; por ello, basta con advertir del contenido de la petición que lo pretendido es el cumplimiento de un deber legal o administrativo y que, de este, pueda inferirse el propósito de agotar el requisito en mención.

En esa medida, el Consejo de Estado no ha dado por demostrado el requisito de procedibilidad cuando la petición “[...] tiene una finalidad distinta a la de constitución en renuencia [...]”.

Por último, resulta relevante para la Sala precisar que la renuencia debe entenderse como la negativa del ente accionado frente a la solicitud de cumplimiento de la disposición, bien porque no dé respuesta oportunamente, o porque aunque sea emitida en tiempo, **resulte contraria al querer del ciudadano**; aspecto que también se encuentra acreditado en el caso sometido a consideración de la Sección, puesto que la entidad se negó a cumplir lo solicitado, alegando que el actor debía agotar unos requisitos previos para recibir dicho pago<sup>24</sup>.

Para cumplir con el requisito de renuencia la accionante presentó escrito, radicado 2019-ER-107769, el 26 de abril de 2019 en el que solicitó al Ministerio de Educación Nacional el cumplimiento del párrafo 1° del artículo 6° de la Ley 1874 de 2017 (folios 19 al 23).

A su turno, el Ministerio accionado por medio de respuesta del 20 de mayo de 2019 (folios 24 y 25) respondió que ha convocado y promovido mesas de trabajo, desarrolladas con actores estratégicos para la conformación de la Comisión, trabajo del cual se tiene el proyecto normativo de decreto (borrador), quedando pendiente su expedición, razón por la cual no se considera renuente al cumplimiento de la norma que se pide materializar.

Para la Sala, contrario a la conclusión a la que arribó el Tribunal Administrativo de Boyacá, el requisito de constitución en renuencia sí se encuentra agotado por

<sup>24</sup> Lo mismo se reitera en Consejo de Estado, Sección Quinta, sentencia del 15 de diciembre de 2015, radicación 25000-23-41-000-2016-02003-01 CP. Lucy Jeannette Bermúdez; Consejo de Estado, Sección Quinta, sentencia del 17 de noviembre de 2016, radicación 15001-33-33-000-2016-00690-01 CP. Lucy Jeannette Bermúdez; Consejo de Estado, Sección Quinta, sentencia del 15 de septiembre de 2016, radicación 15001-23-33-000-2016-00249-01 CP. Lucy Jeannette Bermúdez, entre otras.





138

Radicado: 15001-23-33-000-2019-00337-01  
Demandante: Gladys Carolina Torres Bernal

cuanto, como se anotó, este puede acreditarse si la respuesta de la demandada **es contraria al querer del ciudadano, lo cual ocurre en este caso.**

En consecuencia, en el caso concreto **el requisito de procedibilidad sí se encuentra satisfecho**, razón por la cual la Sala procederá a estudiar los requisitos de procedencia del presente medio de control.

### 2.2.3 Lo que se pide cumplir

La parte actora pidió la materialización del párrafo 1º del artículo 6º de la Ley 1874 de 2017 que prevé:

*“[...] Artículo 6º. Adiciónense dos párrafos al artículo 78 de la Ley 115 de 1994: Regulación del currículo, el cual quedará así:*

***Parágrafo 1º.** Establézcase la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, como órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de todos los colegios del país. La comisión estará compuesta por un representante de las academias de Historia reconocidas en el país, un representante de las asociaciones que agrupen historiadores reconocidos y debidamente registrados en el país, un representante de facultades de educación, específicamente de las licenciaturas en ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia y un representante de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas de Historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades y un representante de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media, escogido a través de las organizaciones de maestros. El Gobierno nacional reglamentará la composición y funcionamiento de esta comisión en un plazo no mayor a seis meses después de entrar en vigencia la presente ley. [...].”*

Bajo este panorama, la Sala encuentra que se cumple con el primero de los requisitos de procedencia de la acción constitucional, toda vez que se busca la materialización de la Ley vigente, tal y como lo exige el artículo 1º de la Ley 393 de 1997.

### 2.2.5. De las causales de improcedencia de la acción constitucional

**2.2.5.1** De conformidad con lo dispuesto por el artículo 9º de la Ley 393 de 1997, la acción de cumplimiento no procederá cuando el afectado tenga o haya tenido otro instrumento de defensa judicial para lograr el efectivo cumplimiento de la norma o acto administrativo, salvo que de no proceder el juez, se cause un perjuicio grave e inminente para el accionante.



Calle 12 No. 7-65 – Tel: (57-1) 350-6700 – Bogotá D.C. – Colombia  
[www.consejodeestado.gov.co](http://www.consejodeestado.gov.co)

13



Radicado: 15001-23-33-000-2019-00337-01  
Demandante: Gladys Carolina Torres Bernal

En el caso concreto, la Sala encuentra que la parte actora no cuenta con otro medio judicial efectivo para lograr la aplicación de la norma que se pide hacer cumplir, razón por la que este presupuesto de procedibilidad está satisfecho.

**2.2.5.2** Igualmente, la Sección observa que la norma cuya aplicación se solicita no genera gasto.

**2.2.5.3** Ahora bien, según el artículo 9º de la Ley 393 de 1997 no es procedente la acción de cumplimiento cuando los derechos puedan ser protegidos mediante la tutela.

En suma, la Sala encuentra que no se materializa ninguna de las causales de improcedencia de la acción de cumplimiento previstas en la Ley 393 de 1997, razón por la que es procedente analizar si la disposición invocada en la demanda contiene o no un mandato imperativo e inobjetable.

#### **2.2.6. De la existencia de un mandato imperativo e inobjetable**

La finalidad de la acción de cumplimiento es que toda persona pueda acudir ante la autoridad judicial competente para hacer efectivo el cumplimiento de normas con fuerza material de ley o de un acto administrativo, tal como lo dispone el artículo 87 constitucional. Sin embargo, a través de esta acción no es posible ordenar ejecutar toda clase de disposiciones, sino aquellas que contienen prescripciones que se caracterizan como “deberes”<sup>25</sup>.

Los deberes legales o administrativos que pueden ser cumplidos a través de las órdenes del juez constitucional son los que albergan un mandato perentorio, claro y directo a cargo de determinada autoridad, un mandato “imperativo e inobjetable” en los términos de los artículos 5, 7, 15; 21 y 25 de la Ley 393 de 1997.

En el presente asunto, es claro para la Sala que la norma que se pide hacer cumplir contiene la obligación a cargo del Gobierno Nacional de reglamentar la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia. “[...] en un plazo no mayor a seis meses después de entrar en vigencia la presente ley. [...]”.

<sup>25</sup> Deber: Aquello a que está obligado el hombre por los preceptos religiosos o por las leyes naturales o positivas. (Diccionario de la Real Academia Española).





El artículo 115 de la Constitución Política, prevé que el "Gobierno Nacional" se conforma por el Presidente y el Ministro del ramo respectivo<sup>26</sup>.

Así las cosas, la razón por la cual el Presidente de la República y el Ministerio de Educación están legitimados en la causa por pasiva, en el caso concreto, resulta de la norma que se solicita hacer cumplir, la cual de manera expresa establece que la autoridad a la que le corresponde reglamentar la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia de Colombia, es al "Gobierno Nacional" y, como se indicó, de acuerdo con el artículo 115 de la Constitución Política, este se conforma por el Presidente de la República y por el Ministro del ramo correspondiente<sup>27</sup>.

A su turno, el Ministerio de Educación Nacional, en las respuestas a la demandante y la contestación del presente medio de control, aludió que ha venido adelantando para la expedición del decreto reglamentario que se exige las siguientes gestiones:

- Elaboración de un documento orientador
- Reuniones de convergencia equipo de profesionales MEN
- Diseño de Pilotajes previos a la realización de las mesas de trabajo
- Diseño de agendas con objetivos claros, metodología adecuada e instrumentos de trabajo
- Desarrollo logístico de cada encuentro
- Manejo de actas y relatorías
- Convocatoria y asistencia de los actores mapeo actual y futuro
- Paso a paso del decreto reglamentario
- Elaboración de una matriz de comunicaciones
- Elaboración de un plan de acción basado en la teoría del cambio.

<sup>26</sup> "[...] Artículo 115. El Presidente de la República es Jefe del Estado, Jefe del Gobierno y suprema autoridad administrativa.

El Gobierno Nacional está formado por el Presidente de la República, los ministros del despacho y los directores de departamentos administrativos.

El Presidente y el Ministro o Director de Departamento correspondientes, en cada negocio particular, constituyen el Gobierno.

Ningún acto del Presidente, excepto el de nombramiento y remoción de Ministros y Directores de Departamentos Administrativos y aquellos expedidos en su calidad de Jefe del Estado y de suprema autoridad administrativa, tendrá valor ni fuerza alguna mientras no sea suscrito y comunicado por el Ministro del ramo respectivo o por el Director del Departamento Administrativo correspondiente, quienes, por el mismo hecho, se hacen responsables.

Las gobernaciones y las alcaldías, así como las superintendencias, los establecimientos públicos y las empresas industriales o comerciales del Estado, forman parte de la Rama Ejecutiva. [...]."

<sup>27</sup> Frente a la legitimación en la causa por pasiva respecto de obligaciones en cabeza del "Gobierno Nacional" en materia de acción de cumplimiento, puede verse entre otras, sentencia de 12 de junio de 2014, Radicación número: 25000-23-41-000-2014-00118-01(ACU), demandante Comisión Colombiana de Juristas, Magistrado Ponente Alberto Yepes Barreiro (E).





Radicado: 15001-23-33-000-2019-00337-01  
Demandante: Gladys Carolina Torres Bernal

Informó que se han realizado tres (3) mesas de trabajo, con actores estratégicos miembros de instituciones idóneas a nivel nacional, que de manera reglamentaria o en calidad de invitados, fueron convocados para dialogar, discutir y aportar en el proceso de reglamentación de dicha comisión, contando con la presencia de representantes de:

- La Academia Colombiana de Historia
- La Asociación Colombiana de Historiadores
- La Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE, la Asociación de Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales
- La Asociación Colombiana de Universidades ASCUN
- La Federación Colombiana de Educadores FECODE
- El Centro Nacional de Memoria Histórica, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, el Centro de Investigación en Conflicto y Memoria Histórica Militar
- La Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- La Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas CONTCEPI
- La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia
- La Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional
- La Unión de Colegios Internacionales UNCOLI
- La Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores ASONEN
- La Comisionada Pedagógica Nacional de Comunidades Negras
- Los Investigadores de la Universidad Nacional de Colombia e Investigadores de La Universidad de los Andes.

Concluyó que el resultado de esas mesas de trabajo fue el proyecto borrador que reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión, el cual fue publicado en la página web del Ministerio de Educación Nacional para comentarios de la ciudadanía (folio 30 al 34).

La Sala considera que si bien se han adelantado gestiones dirigidas al cumplimiento del mandato contenido en el del párrafo 1º del artículo 6º de la Ley 1874 de 2017, lo cierto es que el citado Decreto Reglamentario de la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la Enseñanza de la Historia de Colombia no ha sido expedido pese a que, el término de seis (6) meses previsto en el párrafo 1º del artículo 6º de la Ley 1874 de 2017, ya feneció y no se ha perfeccionado la expedición de la mentada reglamentación, como acertadamente lo indicó la señora Torres Bernal en su impugnación,.



Calle 12 No. 7-65 – Tel: (57-1) 350-6700 – Bogotá D.C. – Colombia  
[www.consejodeestado.gov.co](http://www.consejodeestado.gov.co)

16



140

Radicado: 15001-23-33-000-2019-00337-01  
Demandante: Gladys Carolina Torres Bernal

En efecto, debe recordarse que en materia de acción de cumplimiento, en sentencia C-157 de 1998, la Corte Constitucional indicó que: “[...] el deber de cumplir una norma legal o un acto administrativo **no admite gradaciones, esto es, la autoridad cumple o no cumple, y naturalmente, no cumple o incumple a medias**; el incumplimiento es algo que debe ser apreciado dentro de la autonomía e independencia del juez para juzgar en el caso concreto. De este modo, no aparecen legítimos ni razonables los condicionamientos que se imponen a la actividad de juzgamiento, en el sentido de que la interpretación del incumplimiento deba ser estricta y que, además, éste resulte evidente. [...]”.  
Subraya la Sala.

### 2.2.7. Conclusión

De acuerdo con lo anterior, y sin que sea necesario analizar los demás argumentos expuestos por la accionante en su escrito de impugnación, para la Sala está acreditada la inobservancia por parte del Gobierno Nacional de la obligación de reglamentar la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional.

Por lo expuesto, la Sala revocará la sentencia de primera instancia que negó las pretensiones de la demanda para, en su lugar, declarar el incumplimiento del parágrafo 1º del artículo 6º de la Ley 1874 de 2017 por parte del Presidente de la República y el Ministerio de Educación Nacional, entendidos como el Gobierno Nacional al que se refiere la norma cuyo acatamiento se solicitó y ordenarles que, en el término máximo de treinta (30) días, toda vez que se considera un límite temporal razonable, contado a partir de notificación de esta providencia, y expidan el Decreto que reglamente la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la Enseñanza de la Historia de Colombia.

En mérito de lo expuesto, el Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo, Sección Quinta, administrando justicia en nombre de la República y por autoridad de la ley,

### 3. FALLA

**PRIMERO. REVOCAR** la sentencia de 5 de agosto de 2019, a través de la cual el Tribunal Administrativo de Boyacá negó las pretensiones del presente medio de control para, en su lugar, **DECLARAR** el incumplimiento del mandato contenido en el parágrafo 1º del artículo 6º de la Ley 1874 de 2017 por parte del Presidente de la República y el Ministerio de Educación Nacional.



Calle 12 No. 7-65 – Tel: (57-1) 350-6700 – Bogotá D.C. – Colombia  
www.consejodeestado.gov.co

17



Radicado: 15001-23-33-000-2019-00337-01  
Demandante: Gladys Carolina Torres Bernal

**SEGUNDO. ORDENAR** al Presidente de la República y a la Ministra de Educación Nacional que, en el término máximo de 30 días, contados a partir de la notificación de esa providencia, expidan el Decreto que reglamente la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la Enseñanza de la Historia de Colombia, de acuerdo con lo ordenado en el párrafo 1º del artículo 6º de la Ley 1874 de 2017.

**TERCERO: NOTIFÍQUESE** a las partes en la forma prevista en el artículo 22 de la Ley 393 de 1997.

**CUARTO.** En firme esta sentencia, **DEVUÉLVASE** el expediente al Tribunal de origen.

**NOTIFÍQUESE Y CÚMPLASE**

**CARLOS ENRIQUE MORENO RUBIO**  
Presidente



**LUIS ALBERTO ÁLVAREZ PARRA**  
Magistrado

**ROCÍO ARAÚJO OÑATE**  
Magistrada

**LUCY JEANNETTE BERMÚDEZ BERMÚDEZ**  
Magistrada



Calle 12 No. 7-65 – Tel: (57-1) 350-6700 – Bogotá D.C. – Colombia  
[www.consejodeestado.gov.co](http://www.consejodeestado.gov.co)