

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*¹.

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 XIX² 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 Nacional³. 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 Superior⁴. 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 Archila⁵ 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”*”. 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 sujetos⁷, 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 ciudadanía⁸.

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 Historia⁹.

Así mismo, la propuesta educativa *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá, Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*, coordinado por Darío Campos y otros¹⁰, 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*¹¹. 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 evaluación¹². 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”¹³.

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”¹⁴.

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”¹⁵, 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 violencia¹⁶.

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. Skinner¹⁷, 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 docente¹⁸. 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 docentes¹⁹. 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 neoliberalismo²⁰.

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”²¹ 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”²².

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 conciben 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 Oficial²³.

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*²⁴, 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 él²⁵, 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 hombre²⁶.

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”²⁷.

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 soporte²⁸.

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.