

# LA HISTORIA DE LA HISTORIA.

*Doscientos  
años de  
narraciones,  
investigaciones  
y enseñanza*

Sandra Patricia  
Rodríguez Ávila, editora





# La historia de la historia. Doscientos años de narraciones, investigaciones y enseñanza

Reservados todos los derechos

© Universidad Pedagógica Nacional

© Museo Nacional de Colombia

© Sandra Patricia Ávila Rodríguez,  
editora académica

**ISBN:** 978-628-7760-24-0 (PDF)

**ISBN:** 978-628-7760-23-3 (ePub)

**Serie Cátedra Anual de Historia**  
**Ernesto Restrepo Tirado**

Primera edición, 2024

**Sandra Patricia Rodríguez Ávila**  
Editora académica

**Astrid Liliana Angulo Cortés**  
Directora Museo Nacional de  
Colombia

**Juan Ricardo Barragán Aguilar**  
Coordinador del Área de Acción  
Educativa y Cultural

## **Autores**

**Sergio Mejía Macía**  
**Sandra Patricia Rodríguez Ávila**  
**Wilson Armando Acosta Jiménez**  
**Alejandro Álvarez Gallego**  
**José Manuel González Cruz**  
**Rafael Enrique Acevedo Puello**  
**Fabio Castro Bueno**  
**Amada Carolina Pérez Benavides**

## **Catalogación en la fuente -**

**Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional.**

La historia de la historia. Doscientos años de narraciones,  
investigaciones y enseñanza / Sandra Patricia Rodríguez  
Ávila y siete autores más. -- Bogotá: Universidad Pedagógica  
Nacional ; Museo Nacional de Colombia, 2024.  
220 páginas.

1. Enseñanza de la Historia – Investigaciones. 2. Ley General  
de la Educación. 3. Planes de Estudio – Investigaciones.  
4. Calidad de la Educación. 5. Historia – Enseñanza –  
Metodología. 6. Enseñanza de las Ciencias Sociales. 7.  
Educación – Legislación- Colombia. 8. Ley 1874 de 2017. 9.  
Historia – Currículo. 10. Formación Docente. I. Rodríguez  
Ávila, Sandra Patricia. II. Mejía Macía, Sergio. III. Acosta  
Jiménez, Wilson Armando. IV. Álvarez Gallego, Alejandro.  
V. González Cruz, José Manuel VI. Acevedo Puello, Rafael  
Enrique. VII. Castro Bueno Fabio. VIII. Pérez Benavides,  
Amanda Carolina.

**907 21ed.**

## **Editorial UPN**

Universidad Pedagógica Nacional  
Calle 72 N° 12-77, tercer piso.  
Bogotá, Colombia  
<https://editorial.upn.edu.co/>

**Lucía Bernal Cerquera**  
Coordinación Editorial UPN

**María Alejandra Uribe Cadena**  
Edición Editorial UPN

## **Equipo editorial Museo Nacional de Colombia**

**Sandra Milena Martínez Calle**  
Coordinadora de Comunicaciones

**Carlos Mauricio Granada Rojas**  
Corrector de estilo

**César Andrés Ayala Duarte**  
Asistente editorial

**Juan Sebastián Cuestas Corredor**  
Diseñador editorial

SERIE

Cátedra Anual de Historia  
Ernesto Restrepo Tirado

# LA HISTORIA DE LA HISTORIA.

*Doscientos  
años de  
narraciones,  
investigaciones  
y enseñanza*

Sandra Patricia  
Rodríguez Ávila, editora

# CONTENIDO

**p.6**

## **Introducción**

*Sandra Patricia  
Rodríguez Ávila*

**p.14**

## **La mala educación**

*Sergio  
Mejía Macía*

**p.38**

## **Dinámicas y transformaciones de la enseñanza de la historia en Colombia (1903-1994)**

*Sandra Patricia  
Rodríguez Ávila*

**p.62**

## **Recuerdos y análisis de la historia escolar en experiencias vividas entre 1984 y 2017**

*Wilson Armando  
Acosta Jiménez*

**p.82**

## **Las ciencias sociales escolares, más allá de la disciplina histórica**

*Alejandro  
Álvarez Gallego*

**p.102**

## **La enseñanza de la historia en Colombia. Encuentros y desencuentros actuales entre historia, escuela y academia**

*José Manuel  
González Cruz*

**p.130**

## **De los recuerdos al centenario de la independencia. Una reflexión sobre las narraciones y la historia local de Cartagena en la República de Colombia, siglo XIX y principios del XX**

*Rafael Enrique  
Acevedo Puello*

**p.150**

## **Consideraciones sobre la enseñanza de la historia en Colombia**

*Fabio  
Castro Bueno*

**p.184**

## **Decolonizar el archivo y el museo: imágenes intervenidas y museología social con los pueblos inga, kamëntsá y arhuaco (Colombia)**

*Amada Carolina  
Pérez Benavides*

**p.212**

## **Sobre los autores**

# INTRODUCCIÓN

*Sandra Patricia Rodríguez Ávila*

La XXIII Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado, realizada el 8 de noviembre de 2019 en el Museo Nacional de Colombia, se denominó “La historia de la historia: 200 años de narraciones, investigaciones y enseñanza” y se propuso contribuir a las reflexiones acerca de la enseñanza de la historia, a partir de una revisión de las formas como la historia se ha narrado, investigado y puesto en circulación desde el inicio mismo de la República de Colombia. La Cátedra promovió el debate acerca de la necesidad de narrar los procesos históricos de la nación en ámbitos educativos formales, no formales e informales, y se convirtió en un escenario para identificar los retos y desafíos de la enseñanza de la historia en la actualidad. Varias de las reflexiones que se presentaron en dicha edición de la Cátedra se incluyen en este libro, producido por la iniciativa conjunta del Museo Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional.

En esta edición de la Cátedra se realizaron tres sesiones de trabajo: la primera contó con la moderación de Jorge Orlando Melo y se denominó *Narrar la historia para construir nación*, la cual agrupa los tres primeros capítulos de este libro. La segunda se llamó *Encuentros y desencuentros entre la historia, la academia y la escuela*, en la cual se expusieron las ponencias que corresponden a los capítulos 4, 5 y 6 de esta compilación. Esta sección contó con la moderación de Daniel Castro Benítez, quien se desempeñaba en ese entonces como director del Museo Nacional. En esa oportunidad también se contó con una presentación de la ponencia titulada “Entre la historia enseñada y la historia investigada” de Darío Campos Rodríguez, quien infortunadamente no participó en la edición de esta obra. La tercera sesión se denominó *Enseñar la historia hoy*, fue coordinada por Ana María Otero-Cleves y corresponde a los últimos dos capítulos que se incluyen en esta compilación.

En los capítulos que constituyen la obra se encuentran distintos balances acerca de la configuración del saber escolar de la historia, a partir de los cuales se proponen periodizaciones, debates sobre sus relaciones con el área de ciencias sociales y análisis con respecto a la conflictiva relación entre la disciplina histórica y la historia escolar. Algunos de estos ensayos consideran pertinentes los planteamientos de la Ley 1874 de 2017 y otros expresan un conjunto de críticas sustentadas en la historia de las disciplinas escolares, en el análisis de los aportes de investigación educativa y pedagógica y de las experiencias docentes que no fueron consultados para proponer este proyecto legislativo.



Otros de estos trabajos reflexionan sobre la enseñanza de la historia desde el siglo xx, a partir del estudio del sistema educativo colombiano, de las prácticas conmemorativas y sus usos públicos en la construcción de la identidad nacional y regional, así como con base en la trayectoria vital en la que se expresan los distintos momentos de reflexión pedagógica. También se encuentran aproximaciones a las prácticas de investigación colaborativa que vinculan el escenario escolar a las comunidades que interpelan, a partir de ejercicios museográficos, la representación visual y política de los pueblos que habitan las zonas de frontera en Colombia.

En el primer capítulo, titulado “La mala educación”, Sergio Mejía Macía analiza las relaciones entre la enseñanza de la historia, la calidad del sistema educativo colombiano y el ejercicio y formación de la ciudadanía, sobre la base de un breve repaso por algunos de los manuales escolares que se produjeron en el siglo xix y el diagnóstico de lo que denomina “déficit educativo”, tomando como referente un balance de la historia de la educación en el que muestra los avances cuantitativos en matrícula escolar que no se expresan en progresos significativos de la calidad del sistema educativo. La pregunta por la calidad lleva al autor a formular un análisis crítico de la Ley General de Educación que, desde su punto de vista, generó una dispersión de contenidos que se expresan en los textos para la enseñanza y en la manera como los Proyectos Educativos Institucionales, amparados en la autonomía escolar, desarrollaron sus planes de estudio. Por esta razón, para el autor, “la Ley 115 es parte de una larga historia de negligencias, hoy disfrazada con la retórica de los derechos.” Sergio Mejía concluye su análisis con la propuesta de reemplazar esta ley por un conjunto de requerimientos mínimos para la enseñanza, porque solamente en casos excepcionales se aprecia como acertada la autonomía de las instituciones escolares para definir sus planes de estudio. Mejía también pone de relieve la necesidad, por un lado, de renovar los contenidos de la enseñanza de la historia con los aportes de la investigación histórica y, por otro, de ampliar la oferta de programas de formación docente del nivel posgradual que permitan situar la cultura y la educación en el horizonte de futuro del país.

En el segundo capítulo, titulado “Dinámicas y transformaciones de la enseñanza de la historia en Colombia (1903-1994)”, Sandra Patricia Rodríguez elabora una periodización de la historia escolar a partir de dos referentes temporales que definieron el sistema educativo colombiano: la Ley 39 de 1903 y la Ley 115 de 1994. Este ensayo se fundamenta en los aportes de la historia de la educación, en particular, en el enfoque de la historia de las disciplinas escolares, el cual enfatiza en la especificidad de la historia escolar, que se constituye en el marco de dinámicas institucionales, políticas y culturales distintas a las de la historia universitaria. Esta especificidad se expresa en la función formativa atribuida a la enseñanza de la historia, así como en los contenidos curriculares, los libros de texto, los sujetos de la práctica pedagógica y las formulaciones de la política educativa.

Según la autora, a lo largo del siglo xx estas dimensiones de la historia como disciplina escolar se fueron transformando. Inicialmente fueron dominantes los legados de la tradición patriótica (1902-1930). Posteriormente, este saber escolar se transformó por efecto de una necesidad de renovar las prácticas de enseñanza en el marco de procesos de modernización y democratización del Estado (1930-1945). Luego, se restableció la tradición patriótica en medio de los requerimientos de una agenda educativa global que se fue imponiendo en los años cincuenta (1945-1958). El contexto internacional definió la ruta de transformaciones educativas que marcaron el periodo de 1958 a 1984 y, finalmente, los debates estuvieron orientados por la integración curricular y el carácter interdisciplinar del área de ciencias sociales hasta 1994. En este balance histórico, la autora muestra que cualquier transformación normativa exige en la actualidad un análisis detallado de la ruta que ha seguido la enseñanza de la historia, para evitar análisis simplificados que impidan entender la complejidad de la cultura escolar y el alcance de formulaciones curriculares que, sin consultar el acumulado académico de la investigación educativa, puedan transitar al retorno de la tradición.

En el tercer capítulo, titulado “Recuerdos y análisis de la historia escolar en experiencias vividas entre 1984 y 2017”, Wilson Acosa analiza los procesos didácticos, curriculares y disciplinares de la enseñanza del pasado en Colombia atendiendo a su propia experiencia como estudiante escolar y luego como docente de educación básica, media y superior, y como investigador del campo educativo. En este capítulo, la experiencia del autor articula la narrativa acerca de la enseñanza de la historia, desde donde se interroga la normatividad (historia regulada), los alcances formativos que se le atribuyen (la historia soñada) y lo que efectivamente es posible en el ámbito escolar (la historia enseñada), donde sobreviven formas tradicionales de enseñanza con innovaciones y exigencias del contexto. El autor elabora un balance de la conformación de colectivos de investigación dedicados a analizar la historia escolar, desde donde se confronta la manera como se propuso la Ley 1874 de 2017.

En el cuarto capítulo, titulado “Las ciencias sociales escolares, más allá de la disciplina histórica”, Alejandro Álvarez Gallego interroga los fundamentos de la Ley 1874 de 2017, que sitúa el debate de la historia escolar en su supuesta desaparición del currículo escolar desde la promulgación de la Ley General de Educación en 1994. El autor muestra que la motivación de esta ley se inscribe en las finalidades de la disciplina histórica y no en las particularidades de la enseñanza de la historia. En términos del autor, esto se debió a que sus promotores no consultaron la configuración histórica del saber escolar de la historia, ni las dinámicas de la cultura escolar, como tampoco las experiencias docentes en el área de ciencias sociales. El autor plantea la necesidad de reconocer, desde la investigación educativa, las especificidades de la historia que se enseña, las características efectivas del currículo y las condiciones sociales y culturales de la escuela, de tal modo que no se pretenda modificar por ley una realidad sociohistórica que se desconoce.



El quinto capítulo, titulado “La enseñanza de la historia en Colombia. Encuentros y desencuentros actuales entre historia, escuela y academia”, elaborado por José Manuel González, propone un análisis acerca de la investigación histórica y la enseñanza de la historia desde los años ochenta, para validar la propuesta de la Ley 1874 de 2017 y las recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia, creada mediante el Decreto 1660 de 2019, con respecto a las cuales plantea algunas críticas derivadas de la comprensión del pasado reciente y de la memoria en el contexto actual.

El sexto capítulo, titulado “De los recuerdos al centenario de la independencia. Una reflexión sobre las narraciones y la enseñanza de la historia local de Cartagena en la República de Colombia, siglo XIX y principios del XX”, fue elaborado por Rafael Enrique Acevedo Puello. Este apartado es singular en esta compilación, porque, aunque el autor no hace una contribución directa al campo de la enseñanza de la historia, aporta elementos para pensar la escuela como una institución que, desde principios del siglo XX, puso en escena las disputas por la identidad nacional, mediante la realización de eventos públicos como la conmemoración de la independencia. El autor muestra la centralidad que se reclamó entre el 11 de noviembre de 1811 y el 20 de julio de 1810, como fechas de celebración patriótica, así como la ampliación “de los espacios de reflexión sobre la independencia” hacia otras poblaciones de la región Caribe, que incentivaron la construcción de la historia local de la provincia a propósito de las efemérides centenarias.

El séptimo capítulo se denomina “Consideraciones sobre la enseñanza de la historia en Colombia”. Su autor, Fabio Castro Bueno, propone un recorrido por varios hitos normativos y políticos de los siglos XX y XXI, sobre la base de su experiencia como integrante del Colectivo de Historia Oral y como docente investigador. El autor cuestiona la supuesta ausencia de la enseñanza de la historia desde la cual se promovió la expedición de la Ley 1874 de 2017. Castro Bueno lleva a cabo esta tarea a partir del balance de un conjunto de experiencias educativas que no solamente abordan la historia, sino que interrogan el contexto nacional en relación con la aparición del campo de estudios de la memoria, con la normatividad que reconoce las dimensiones del conflicto armado, de las organizaciones sociales y de víctimas como actores políticos y que sitúa la historia oral como un campo estratégico de trabajo pedagógico. El desconocimiento de estas experiencias se aprecia, según el autor, en la opinión de expertos que, desde el campo de la historia, desconocen los aportes de estos acumulados académicos y de la investigación educativa, así como en los medios que amplifican la voz de algunos sectores de los historiadores sin consultar a los docentes del área o a quienes investigan y trabajan en el campo de la enseñanza.

El octavo capítulo se titula “Decolonizar el archivo y el museo: imágenes intervenidas y museología social con los pueblos inga, kamëntsá y arhuaco (Colombia)”, elaborado por Amada Carolina Pérez Benavides. En este apartado se presenta una propuesta metodológica que busca cuestionar el archivo de las misiones religiosas, al ser revisitado por las comunidades indígenas inga y kamëntsá en los cabildos de San Andrés y San

Francisco (Valle del Sibundoy, Putumayo) y arhuaco en Gámake (Sierra Nevada de Santa Marta), en el marco de una experiencia de investigación colaborativa que se llevó a cabo entre 2018 y 2019. Este capítulo muestra la importancia de intervenir los archivos visuales de las comunidades religiosas como superficies de significación, en las que se puede controvertir el encuadre misional inicial con las experiencias indígenas que reordenan el relato museográfico y le otorgan sentido en el marco de prácticas de memoria pública.

De esta experiencia se derivó una propuesta museográfica caracterizada por el diálogo entre múltiples visualidades alternativas, que no solamente renuevan los alcances de la museología, sino que además problematizan el archivo y el museo desde las condiciones efectivas de la realidad de la sociedad colombiana. El trabajo se desarrolló en la escuela rural de Gámake y la muestra museográfica se mantuvo en uno de los salones de la escuela. El proceso contó con la participación de los niños y las niñas y del grupo de docentes de la institución. En los intercambios por correo para concluir la fase de revisión de este capítulo, la autora mencionó que al comenzar 2023 visitó la escuela y no solo se mantenía la exposición cuidada y conservada por la comunidad, sino que además le propusieron llevar a cabo una segunda exposición, lo que indica una apropiación importante de los resultados de esta investigación por parte de estudiantes y docentes.

La producción de este libro enfrentó las dificultades editoriales que se presentaron durante los dos años de emergencia sanitaria que se vivieron en el planeta por efecto de la pandemia de la COVID-19. Esta situación implicó distintos trámites interinstitucionales a partir de los cuales, finalmente, se concretó un convenio de coedición entre el Museo Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional, que permitió finalizar este proyecto editorial.<sup>1</sup> Esta precisión es importante, porque los capítulos reunidos en este libro son expresión del debate acerca de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que existía en diciembre de 2019, y sus autores y autoras aportan reflexiones y análisis derivados de la experiencia y los resultados de investigaciones inscritas en el ámbito de la educación, la historia de los saberes escolares y la historia pública que hasta ese momento caracterizaban la discusión. Aunque en varios de los capítulos se incluyeron actualizaciones después de la publicación de las recomendaciones para la formulación de los lineamientos del área de ciencias sociales producidas por la Comisión Asesora para la

---

**1** Durante los años 2020 a 2022, estuvieron alentando la publicación de este libro Mayaly Tafur del Museo Nacional y Miguel Pineda de la Universidad Pedagógica Nacional. Luego los cambios institucionales generaron también relevos en las tareas editoriales. Por parte de la Universidad Pedagógica nos acompañó, entre 2022 y 2023, Pablo Castro. La versión final del libro contó con la revisión de estilo de Carlos Granada del Museo Nacional, la edición de María Alejandra Uribe y el apoyo en los procesos administrativos de William Castelblanco de la Universidad Pedagógica Nacional. Finalmente, es destacable en la fase final el impulso de Juan Ricardo Barragán Aguilar, coordinador del Departamento de Comunicación Educativa del Museo Nacional, y de Lucía Bernal Cerquera, quien, como coordinadora del Grupo de Trabajo Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, acompañó desde el principio esta iniciativa y contribuyó a que este libro finalmente llegara al público interesado.

Enseñanza de la Historia (CAEHC), creada mediante el Decreto 1660 de 2019, o a propósito de los resultados de nuevas búsquedas que los autores y las autoras emprendieron durante los años que separan la publicación del libro de la presentación de los textos que inicialmente se socializaron en la XXIII Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado, en el momento de finalizar el libro se han propuesto otras modificaciones normativas para el área de ciencias sociales y para la historia como una de sus asignaturas integradas que es importante mencionar, aunque no sea posible profundizar en ellas.

La primera modificación normativa corresponde al Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 “Colombia potencia mundial de la vida”, que establece en su artículo 121 (Ley 2294 de 2024) la promoción en la educación básica y media de la historia, la educación física, la educación en artes y la programación. Dicha normativa demanda, por parte del Ministerio de Educación Nacional, que la actualización de los lineamientos curriculares garantice una “formación integral con enfoque diferencial, territorial, ambiental, de género y antirracial” (artículo 125). En el marco de esta regulación, el MEN expidió la Directiva Ministerial 03 del 27 de junio de 2024, según la cual se debe avanzar en la enseñanza de la historia de Colombia integrada en las ciencias sociales, a partir de un conjunto de acciones que deben realizar la Secretaría de Educación<sup>2</sup> y los establecimientos educativos.<sup>3</sup>

---

**2** La Secretaría de Educación debe: “1. Incorporar en sus planes territoriales de educación y de formación docente, programas y proyectos que promuevan el pensamiento histórico, crítico y la memoria histórica. 2. Establecer anualmente procesos de acompañamiento a los establecimientos educativos para que definan estrategias pedagógicas en el marco de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) que incorporen el diseño de unidades didácticas con énfasis en pensamiento histórico, científico social y memoria histórica. 3. Solicitar a los establecimientos educativos de su entidad territorial que involucren en todos los niveles de la educación preescolar básica y media el desarrollo de competencias que permitan a los y las estudiantes comprender, explicar, reinterpretar y utilizar la información para el análisis riguroso de la historia en el área de las ciencias sociales como camino para comprender el impacto de las acciones cotidianas en la historia del país. 4. Identificar y hacer visibles experiencias de comunidades educativas, alrededor de la enseñanza de la historia del pasado reciente en Colombia y la comprensión de argumentos históricos y como se pueden evaluar estos argumentos a partir de los estándares nacionales y los de metas curriculares vigentes”. Directiva Ministerial 03 del 27 de junio de 2024.

**3** Los establecimientos educativos deben: “1. Desarrollar el pensamiento científico social, el pensamiento crítico, la memoria histórica, el derecho a la verdad como bien público y la comprensión y reflexión en torno al pasado reciente de Colombia y, especialmente, el conflicto armado interno y los acuerdos de paz. 2. Diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas para desarrollar en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) el análisis riguroso de la historia y la comprensión de las complejidades del contexto histórico relacionadas con su presente, de manera que puedan identificar el rol que pueden cumplir como sujetos de derechos en la transformación de su territorio. 3. Promover el pensamiento crítico en todos los niveles de la educación preescolar básica y media para que los y las estudiantes desarrollen su capacidad para comprender y cuestionar dinámicas sociales (del pasado y del presente) que derivan en dinámicas de violencia, con creencias que la legitiman los discursos de odio, las discriminaciones y/o inequidades sociales. 4. Construir con sus estudiantes iniciativas que generen cambios en sus contextos, de manera que se asuman a sí mismos como sujetos de derechos corresponsables de la transformación de sus territorios”. Directiva Ministerial 03 del 27 de junio de 2024.



Aunque la directiva establece que estas directrices contarán con el acompañamiento de la CAEHC, se convocó una mesa para la actualización de los lineamientos curriculares en ciencias sociales que, aunque tendrá que incluir en sus análisis las recomendaciones de la CAEHC, no podrá hacer caso omiso de los recientes debates que ha suscitado el alcance de este documento y de la ley que lo originó.<sup>4</sup> Se espera que en dicha mesa se incluyan, como parte de los referentes que debe consultar, la producción académica y las experiencias pedagógicas sistematizadas en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía que existen en el país desde hace más de treinta años.

Esperamos que el resultado de este libro contribuya a enriquecer el debate en el campo de la enseñanza, pero sobre todo a establecer el diálogo entre distintos enfoques que caracterizan la investigación y la docencia de este saber escolar, con el propósito de fortalecer la comunidad interesada en estudiar, comprender y problematizar la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia en particular.

---

4 Para analizar los alcances de esta ley y del documento, se puede consultar textos que avalan el proceso. Al respecto, véase Darío Campos Rodríguez, Luz Chaves Contreras y Nilson Javier Ibagón Martín, "Hacia la construcción de nuevos lineamientos curriculares para la enseñanza de la historia de Colombia en tiempos de cambio histórico", en *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática: Homenaje a Joaquín Prats Cuevas*, coords. Ilaria Bellatti, Concha Fuentes Moreno, Pedro Miralles Martínez, Lydia Sánchez, (Barcelona: Octaedro, 2023), 281-289. También se han publicado artículos que analizan, desde un enfoque crítico, el origen de la Ley 1874 de 2017 y sus implicaciones. Al respecto consúltese Sandra Patricia Rodríguez-Ávila y Wilson Armando Acosta-Jiménez, "Historia escolar, regulación curricular y opinión pública: diálogos ausentes", *Folios*, n.º 59 (2024): 3-22. <https://doi.org/10.17227/folios.59-16141>). Además, se pueden encontrar recientes debates en la esfera pública sobre este mismo tema en medios digitales e impresos como los siguientes: César Giraldo Zuluaga, "Mineducación quiere darle un nuevo rumbo a la historia en los colegios", *El Espectador*, febrero 25, 2024; Diego Hernán Arias Gómez y Sandra Patricia Rodríguez Ávila, "Sin interdisciplinariedad no es posible enseñar historia en las aulas", *La Silla Vacía*, septiembre 19, 2024. <https://acortar.link/RJOZAq>; y Vladimir Montaña, "Las clases de historia en los colegios como campo de disputa (y ensoñación) política", *Razón Pública*, septiembre 17, 2024. <https://acortar.link/ggHV8R>.



# LA MALA EDUCACIÓN<sup>1</sup>

*Sergio Mejía Macía*

---

**1** Este texto reproduce la ponencia presentada en el Museo Nacional de Colombia el 8 de noviembre de 2019, en la XXIII Cátedra Ernesto Restrepo Tirado — La historia de la historia: 200 años de narraciones, investigaciones y enseñanza. Agradezco a Daniel Castro por su invitación a la cátedra, a la profesora Sandra Patricia Rodríguez Ávila por su juiciosa y amable edición de este volumen y a la Universidad Pedagógica Nacional y al Museo Nacional de Colombia por su impresión y divulgación.



## PRESENTACIÓN

En el trabajo diario de la escuela, la educación histórica es un problema de profesores más que de historiadores, pero no cabe duda de que el tema trasciende al salón de clases. Lo cierto es que es un asunto republicano de primer orden, pues de él dependen la ciudadanía, su formación y su ejercicio. La calidad de la educación en un país es el mejor diagnóstico de su salud republicana, y nuestra enfermedad social más conspicua y generalizada es la mala educación, pues afecta tanto a las élites como a las mayorías. Pero ¿se remonta el diagnóstico final a la calidad de nuestro sistema educativo y notoria displicencia ante el conocimiento? No parece ser el caso, pues la mala educación procede de algo mayor y, aunque no sea el tema de este texto, me aventuro a sugerirlo: Colombia es una de tantas repúblicas nacidas de la conquista, donde no ha sido forjado un auténtico vínculo ciudadano al abrigo de la república, la ley y el interés común. En consecuencia, nuestra vida pública continúa escindida en órdenes diferenciados de conquistados y conquistadores. Una condición esencial de una república de ciudadanos, a diferencia de una sociedad de conquista, es, justamente, un sistema educativo que reúne cuatro características: es universal (acoge a todos los niños y jóvenes), público, gratuito y de calidad. La primera parte de mi argumento comienza con una mirada histórica a los manuales republicanos del siglo XIX (los del XX y de los últimos años serán discutidos por Sandra Rodríguez y Wilson Acosta). La cierro con dos ideas sobre la educación histórica en Colombia que propuse en un artículo de 2015 que no ha sido traducido al español.<sup>2</sup>

La primera parte incluye un balance general sobre la historia de la educación en Colombia, con apoyo bibliográfico en quienes mejor la han estudiado: Jaime Jaramillo Uribe, Robert Farrel, Frank Safford, Aline Helg y Renán Silva. La revisión de sus trabajos conduce indefectiblemente a la constatación de un déficit crónico y bisecular de la educación en el país, que demuestro cuantitativamente en (como lo hacen los autores citados) en la evolución histórica de la matrícula escolar. Presto atención al presente, comprendido desde 1994 (vigencia de la Ley general de educación 115) y cierro la primera parte discutiendo el reto de la calidad educativa, específicamente en la materia de historia, con una crítica de dicha ley. En la segunda parte del capítulo, relievó históricamente dos episodios elocuentes, al tiempo que trágicos, que ilustran las taras, dificultades y aun la violencia que han afectado la construcción de un sistema educativo republicano en Colombia. El primero guarda relación con las consecuencias del 9 de abril de 1948, en términos de los

---

<sup>2</sup> Sergio Mejía, "Aperçu sur l'enseignement de l'histoire en Colombie aux niveaux élémentaire et secondaire pendant la période républicaine (1810-2015)", *Revue Internationale d'Education*, n.º 69 (2015): 107-114.

resentimientos, suspicacias y actividades siniestras que desde entonces fueron incorporadas en la cultura administrativa y la acción policiva del Estado colombiano. La segunda, la desaparición y posterior asesinato en 1999 del profesor Darío Betancourt, acto de barbarie que afectó al Movimiento Pedagógico, fundado en la década anterior, a la vez que cercenó la línea de formación en Enseñanza de la Historia de la Maestría en Educación que había sido liderada por Betancourt un año antes de su asesinato. Cierro el argumento, en un comentario final, con dos sugerencias sobre los contenidos mínimos de una educación republicana en el país, empeño público aún en obra gris.

## 1. LA PATRIA, LENGUAJE DE LA INFANCIA REPUBLICANA – MANUALES NEOGRANADINOS DE HISTORIA

No creo pecar de ingenuo al sostener que la educación republicana (o pública) se funda en tres pilares: la institucionalidad (desde el sanedrín que la dirige hasta la planta física), el profesorado y los materiales (laboratorios, computadores, audiovisuales, salidas programadas y demás medios, sin olvidar la biblioteca de manuales y textos). En el entendido de que no hay razón para que la enseñanza se ciña al manual de historia patria —y debemos preguntarnos en qué medida y según qué principios tales textos siguen siendo necesarios—, solicito a los lectores que me permitan concentrarme en esos libros de naturaleza peculiar, en vista de la prevalencia secular de que han gozado.

Empecemos por recordar que la *patria* es una noción preescolar. Se la aprende con la Trinidad, los mandamientos y el temor al infierno. No hay cristiano ni colombiano que recuerde dónde se enteró de la existencia de la Virgen María y de Simón Bolívar. Sin embargo, lo segundo no era el caso justo después de la independencia, cuando la *patria* era nueva. Urgía explicarla y para hacerlo se recurrió a la *tecnología* entonces disponible: historias para adultos letrados (que no pasaban del 5 % de la población), catecismos y manuales para niños y analfabetos. De la primera especie fue el folleto del cura cartagenero Juan Fernández de Sotomayor, publicado en su ciudad natal en 1814 y titulado *Catecismo o Instrucción Popular* (obras similares cundieron en todos los países de la región). Su tesis contra la monarquía fue radical, algo sorprendente de la pluma de un eclesiástico:

P. ¿La conquista no es un motivo de justicia para dominar a la América?

R. La conquista no es otra cosa que el derecho que da la fuerza contra el débil, como el que tiene un ladrón que, con mano armada y sin otro antecedente que el de quitar lo ajeno, acomete a su legítimo dueño, quien, o no se resiste o le opone

una resistencia débil. Los conquistados, así como el que ha sido robado, pueden y deben recobrar sus derechos luego que se vean libres de la fuerza o puedan oponerle otra superior.<sup>3</sup>

Como vemos, esta tesis incurre en el doble silogismo, pues Fernández da dos sentidos diferentes a la palabra *conquista*, argumentando de manera ilógica: “P. ¿Qué derechos son estos que pueden recobrar los conquistados? R. Los mismos que gozaban antes de la conquista; la libertad e independencia del conquistador”<sup>4</sup>

El absurdo se esconde en la confusión semántica entre el poder soberano de los reyes de Castilla y la apropiación violenta de tierras y gentes por criollos americanos de nombres frecuentemente terminados en el sufijo patronímico hispánico *ez*, como Fernández. Incluso cuando servía para defender tesis revolucionarias, la noción de *patria* estaba fundada en contradicciones lógicas, vicio ineludible en todos los discursos patrióticos y nacionales, solemnes orquestaciones de contradicciones. Esta es la marca de nacimiento del patriotismo colombiano, e hispanoamericano en general, con su traslado a “los españoles” de las acciones de los señores de la conquista, progenitores de criollos.

Una generación más tarde, en 1850, José Antonio de Plaza publicó dos libros: sus *Memorias para la Historia de la Nueva Granada desde su Descubrimiento hasta el 20 de Julio de 1810* y el *Compendio de la Historia de Nueva Granada... para el Uso de los Colegios y Universidades de la República*. La reducción editorial operada entre uno y otro título es la operación definitiva del género de la *historia patria* propiamente dicha:

Notable ha sido la falta de un libro elemental sobre la historia de la Nueva Granada, i de aquí ha nacido ese culpable descuido de no formar parte de los ramos de enseñanza nacional, ni privada, el importantísimo estudio de la historia de nuestra patria.<sup>5</sup>

Nótese que Plaza no escribe “historia patria”, sino “la historia de nuestra patria”, lo que indica que la primera expresión no era de uso común en 1850. Llegará a serlo una generación más tarde. Para que la historia a secas se convierta en *historia patria*, en artefacto pedagógico, es necesario, en primer lugar, soterrar todo rastro de faccionalismos

<sup>3</sup> Juan Fernández de Sotomayor, *Catecismo o Instrucción Popular* (Cartagena de Indias, Imprenta del Gobierno por el Ciudadano Manuel González y Pujol, 1814), 10.

<sup>4</sup> Véase Fernández de Sotomayor, *Catecismo...*, 10.

<sup>5</sup> José Antonio de Plaza, *Compendio de la historia de la Nueva Granada desde antes de su descubrimiento hasta el 17 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* (Bogotá: Imprenta de El Neogranadino, 1850), páginas tercera y cuarta del prólogo, sin numeración.



republicanos. En la *Historia de la revolución de Colombia* (1827/1858) de José Manuel Restrepo, los alegatos sistemáticos contra Antonio Nariño, la élite santafereña y la Iglesia neogranadina son componentes estructurales de su operación histórica; el bolivarismo de Posada Gutiérrez es tan notorio como su antisantanderismo. Son historias republicanas, no patrias. Según Plaza, “en su *Compendio* no se encuentra sino la mera narración de los hechos, como debe ser, dejando al criterio de los profesores, i al adelantamiento de la juventud, el verificar las apreciaciones políticas o religiosas que emanen de ellos”.<sup>6</sup>

Además de que esto no es cierto, pues tanto el *Manual* como el *Compendio* son obras henchidas de política y promovidas por el régimen liberal del presidente José Hilario López, al manual de Plaza le faltaba una característica fundamental para ser un medio pedagógico eficaz: la economía. Su abundancia lo hacía inaprensible para la mente infantil y farragoso y pesado aun para el adulto. Su prosa es una cascada atropellada de sucesos, personas y lugares. Presa del afán de exhaustividad, el historiador patrio obtuvo resultados pedagógicamente ineficaces. El numeral 7 del capítulo XIX lo ilustra bien:

A principios de 1818 fue nombrado de Virrey el sanguinario Sámano. Las hostilidades en Casanare continuaban, y el jefe patriota Nonato Pérez derrotó en febrero a los españoles en el sitio de la Fundación de Upía, y quedó otra vez libre esa provincia de la planta española, pues el coronel Tolrá también tuvo que replegarse con su fuerza. Morillo nombró de general en jefe de las tropas de la capital al brigadier Barreiro, quien organizó una respetable división de más de 400 hombres. La expedición que formó MacGregor en Inglaterra para auxiliar a los independientes ocupó Portobelo, pero en abril de 1819 fue derrotado completamente por el mariscal de campo Hore, salvándose el jefe inglés. El general Francisco P. Santander fue nombrado por Bolívar, a fines de 1818, para organizar en Casanare un ejército de operaciones [aquí siguen otros cinco abigarrados renglones].<sup>7</sup>

Es la manía de la incontinencia verbal. El exceso de comas, gerundios y nombres arrasa con toda eficacia lectiva. Una generación después, en 1874, José María Quijano Otero publicó la primera parte de su *Compendio de historia patria para el uso de las escuelas primarias*, en la que alcanzó a incluir las partes dedicadas a la conquista y a la colonia. En 1883 publicará las secciones sobre la independencia y la república. En su introducción se lee:

---

<sup>6</sup> Véase Plaza, *Compendio de la historia de la Nueva Granada*, 4.

<sup>7</sup> Plaza, *Compendio de la historia de la Nueva Granada*, 130.

He corrido el riesgo de no exhibir bajo todas sus faces el escenario en que los sucesos se cumplían [...] Toca a los maestros llenar los vacíos que yo he tenido que dejar so pena de escribir una obra demasiado extensa.<sup>8</sup>

Es decir, hechos y personas deben ser despojados de toda contextualización histórica, pues, según Quijano, “a los niños se debe enseñar lo principal y necesario, dejando para más tarde lo accesorio.”<sup>9</sup> Ciertamente, no se procuraba educar en la razón histórica. El autor diría que tampoco era cuestión adoctrinar desde la infancia a lopistas, antimelistas ni ultramontanos, sino formar patriotas: “A vosotros niños que, libres e ilustrados, sabréis venerar a los que pagaron con su sangre nuestro rescate para legarnos Patria; y, como ellos, aprenderéis a amarla, sabréis servirla y, llegado el caso, sabréis morir por ella.”<sup>10</sup>

La retórica del catecismo religioso se lee en expresiones como “República redimida,” “venerar a los que pagaron con su sangre nuestro rescate” y en la exhortación a morir por la patria. Sesenta años después de Fernández de Sotomayor, se mantenía la vocación catequística de la *historia patria*, y veinticinco después de Plaza se habían eliminado el afán de exhaustividad y la prédica liberal, reemplazada esta por un lenguaje análogo al del catolicismo, todo con el fin de inculcar una devoción religiosa por la patria. Sin embargo, el manual de Quijano sigue siendo excesivo y, peor aún, peca de explicativo. Tanto que solo pudo completarlo en dos enviones, con un pesado total de 447 páginas y 54 lecciones.

Mientras Quijano inflaba su manual, José Joaquín Borda compuso una *Historia de Colombia contada a los niños*, cuya primera edición vio la luz en 1872 (alcanzó la sexta en 1897).<sup>11</sup> Fue este manual el que se usó en las escuelas de la república hasta bien entrado el siglo xx, pues los de Quijano y Plaza no fueron reeditados y se tornaron obsoletos cuando el conservatismo se impuso en la política y la cultura colombianas. Por lo demás, fue Borda quien alcanzó la maestría en el género: la ilación entre acontecimientos ha sido suprimida y la brevedad es reina, con 295 páginas distribuidas en 33 capítulos. Estos son una sucesión de cláusulas precisas, cada una encabezada con versalitas, recapituladas en cuestionarios de preguntas intrigantes como esta: “¿Qué le hizo a Sámano la señora Tenorio?”. Finalmente, la *Historia* de Borda está muy bien redactada, en el estilo de las máximas y las fábulas, con unidades compactas que incitan al recitado y facilitan la memorización:

<sup>8</sup> José María Quijano Otero, *Compendio de historia patria para el uso de las escuelas primarias* (Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1874), iii. Versión completa titulada *Estados Unidos de Colombia — Compendio de la Historia Patria, segunda edición revisada y corregida por el autor* (Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1883).

<sup>9</sup> Quijano, *Compendio de historia patria...*, iv.

<sup>10</sup> Véase Quijano, *Compendio de historia patria...*, vii.

<sup>11</sup> José Joaquín Borda, *Historia de Colombia contada a los niños* (Bogotá: Imprenta de El Mosaico, 1872).

**LAS SEÑORAS ANTE MORILLO.** — El día del santo del Rey, que en las monarquías es de regocijo y de concesión de gracias, las principales damas de Bogotá se presentaron en palacio, implorando la libertad de sus padres y esposos. El miserable pacificador las recibió con la falta de cultura que le era peculiar, y con las voces más descomedidas les mandó que se retirasen.<sup>12</sup>

El título es llamativo, seguido de una aliteración: “El día del santo del Rey”; a renglón seguido viene una conclusión novedosa para un niño: ese día es de concesión de gracias en todas las monarquías, afirmación general que vale la pena aprender. “Las principales damas de Bogotá se presentaron en palacio” es una evocación que libera la imaginación: un niño podría figurarse el edificio con torres, otro con siete puertas, si bien los historiadores sabemos que tal palacio no era más que una casa corriente de tapia, balcón y techo de teja. Las señoras imploraban “la libertad de sus padres y esposos”, pero “el miserable pacificador” las recibió mal y las mandó al demonio. Así pues, está claro que, en 1872, José Joaquín Borda llevó a la maestría entre nosotros el género del manual de historia patria.

Los autores de *historias patrias* siembran cláusulas en mentes infantiles. Para que la siembra sea fructífera, la semilla debe ser perfecta: pepas pulidas como las de Borda, sin imperfecciones que den lugar a la distracción ni a conclusiones ulteriores, sino a reacciones mentales unívocas. Se fijan en el fondo de las mentes de los niños, donde se conservan. Años después germinarán en los adultos, que no recordarán dónde las recibieron. Escritas en lenguaje de alto nivel, que no es de niños, esas cláusulas resultan comprensibles para el adulto cuando resurgen en su mente, copando su lenguaje y determinando su conducta en el ejercicio de su ciudadanía. Para que cumplan este propósito de titiritero, tales cláusulas deben ser unidades selladas, que precluyan todo análisis y susciten reacciones político-morales previstas. En este punto viene al caso discutir la historia del déficit educativo en Colombia, con el fin de cuantificar mínimamente el tema de que aquí se discute.

### **Déficit crónico de la educación pública colombiana**

No contamos aún con una historia general de la educación en Colombia, si bien la tarea preliminar fue asumida en los años ochenta por los editores de la Nueva Historia de Colombia (NHC, en lo sucesivo). En ese entonces se reunieron contribuciones importantes de Jaime Jaramillo Uribe, Renán Silva y Aline Helg, lo que abrió un surco fértil

---

<sup>12</sup> Véase Borda, *Historia de Colombia...*, 188.



a la historia de la educación colombiana en el periodo 1810-1980.<sup>13</sup> Es notorio en qué medida, desde entonces y en lo sucesivo, y aun desde antes, el tema se ha beneficiado del concurso de extranjeros, lo que indica a las claras que nuestra sociedad ha tardado en relieves un tema considerado de primer orden en otras partes del mundo.

Ya en 1974, en la conclusión de un estudio sobre la participación de la Iglesia en la educación colombiana, que juzgó “exorbitante”, Robert Farrell declaró a Colombia como el país más católico de América Latina, y acaso del mundo.<sup>14</sup> David Bushnell estudió el proyecto educativo de Francisco de Paula Santander cuando este ejerció como vicepresidente de Colombia (1819-1827) y como presidente de Nueva Granada entre 1832 y 1836. Según cuentas de Jaramillo Uribe, en ese último año cerca de 26 000 niños asistieron a las escuelas neogranadinas. Al decir del cónsul norteamericano de entonces, paso a paso, la república ganaba su independencia de la tutela clerical. Sin embargo, la tendencia inicial fue revertida por los contrarreformadores de 1840, que privilegiaron la formación universitaria de las élites. Este primer frenazo fue excusado con el pretexto de la penuria fiscal y la catástrofe política y social causadas por la guerra de los Supremos (1839-1841). En 1847, gracias a una modesta recuperación, se contaban 29 128 niños inscritos en las escuelas neogranadinas, de los cuales más de 7000 asistían a instituciones privadas, la mayoría religiosas. Entonces se consolidó una nueva tendencia, contraria al ideal republicano de la educación pública y universal. En cuanto al currículo, a expensas de una educación humanística, los conservadores promovieron lo que Frank Safford ha llamado “el ideal de lo práctico”: escuelas de oficios para la mayoría, la universidad para la élite.<sup>15</sup>

Pero no se trata de una simple cuestión de partidos: en 1850 fueron los liberales quienes suprimieron el requisito de diplomas para el ejercicio de las profesiones, lo que causó el desplome de la matrícula educativa en todos los niveles. El Partido Liberal, liderado entonces por el presidente Eustorgio Salgar, se ocupó decididamente, en 1871, de la

---

**13** Jaime Jaramillo Uribe, “La educación durante los gobiernos liberales — 1930-1946”, en *Nueva Historia de Colombia*. Volumen IV. *Educación, ciencias, la mujer, vida diaria* (Bogotá: Planeta, 1989), 87-110; Jaime Jaramillo Uribe, “El proceso de la educación en la república (1830-1886)”, en *Nueva Historia de Colombia*. Volumen 2. *Era Republicana — Siglo XIX* (Bogotá: Planeta, 1989), 223-250; Aline Helg, “La educación en Colombia, 1946-1957”, en *Nueva Historia de Colombia*. Volumen IV. *Educación, ciencias, la mujer, vida diaria* (Bogotá: Planeta, 1989), 111-134; Aline Helg, “La educación en Colombia, 1958-1980”, en *Nueva Historia de Colombia*. Volumen IV. *Educación, ciencias, la mujer, vida diaria* (Bogotá: Planeta, 1989), 135-158; Renán Silva, “La educación en Colombia, 1880-1930”, en *Nueva Historia de Colombia*. Volumen IV. *Educación, ciencias, la mujer, vida diaria* (Bogotá: Planeta, 1989), 61-86.

**14** Robert Farrell, “The Catholic Church and Colombian Education, 1886-1930 — In Search of a Tradition” (Tesis de Doctorado, Columbia University, 1974). En la Biblioteca Luis Ángel Arango puede consultarse un ejemplar mecanografiado de esta tesis.

**15** Frank Safford, *El ideal de lo práctico — El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia* (Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2014).

escuela republicana. Su empeño fracasó debido a la abrupta caída de las rentas aduaneras, consecuencia de la crisis de la exportación tabacalera. Peor aún, en 1876 la reforma educativa liberal fue el pretexto de una guerra civil generalizada que, entre otros desastres, conllevó el cierre de las escuelas. En los años sucesivos colapsó una vez más la matrícula escolar, que entre 1871 y 1876 había crecido de 43 500 a 80 000 inscritos, lo que sorprende si se tiene en cuenta que el presupuesto educativo no alcanzaba los 200 000 pesos/año (un magro 3,5 % del presupuesto general del Estado).

La debacle de 1878 dio paso a la renovada reacción conservadora, aguda desde 1880 cuando, durante el gobierno del nuñista Julián Trujillo, la matrícula había descendido a 71 500 escolares. La nueva tendencia deficitaria fue acentuada por los efectos de la Constitución de 1886, cuyo artículo 41 prescribió la educación elemental gratuita pero no obligatoria. Entre tanto, el Gobierno conservador restauró las relaciones diplomáticas con el Vaticano y emprendió negociaciones para introducir en la república contingentes de comunidades religiosas que habrían de tomar a su cargo el grueso de la educación básica y media en Colombia. El currículo también sufrió cambios profundos, hasta el punto de que Renán Silva ha constatado la semejanza de la enseñanza impartida en 1904 con la de finales del siglo XVIII.<sup>16</sup> Aun así, continuó el crecimiento vegetativo: Silva calcula en 100 000 los inscritos en 1890, y siete años más tarde en 129 000, la mayor parte inscritos en escuelas de jesuitas, hermanos cristianos, maristas y salesianos, todas regidas según el antiguo *ratio studiorum* clerical.

Según lo acordado en el concordato firmado con Roma en diciembre de 1887, el Estado colombiano asumió los gastos de transporte de los religiosos traídos para abrir colegios, dio prioridad a sus instituciones y financió parte de su funcionamiento con fondos públicos. Para el periodo 1886-1930, Farrell calculó desembolsos por 797 000 pesos, lo que prácticamente dio a la Iglesia el monopolio educativo, de manera que en 1927 la curia y las órdenes monásticas controlaban el 80 % de la matrícula. Según Carlos Martínez Silva, Cristo había entrado en las escuelas, pero los estudiantes no habían recibido mucho más que su metafísica presencia.<sup>17</sup>

Durante el primer gobierno del liberal Alfonso López Pumarejo (1934-1938) se multiplicó por cuatro el presupuesto educativo. Sin embargo, la propuesta de nacionalización de las escuelas primarias, presentada en 1940 por el ministro Jorge Eliécer Gaitán, encalló en la negativa rotunda del presidente Eduardo Santos (1938-1942). Derrotada por el propio liberalismo santista en alianza con los conservadores —al igual que las demás

<sup>16</sup> Silva, "La educación en Colombia...", 75.

<sup>17</sup> Carlos Martínez Silva, "Manifiesto de los 21", citado en Farrell, "The Catholic Church...", 220.

reformas iniciadas por López (sobre la propiedad de la tierra, la universidad, etc.)—, la audaz propuesta del ministro Gaitán desapareció del debate público sobre la educación en Colombia.<sup>18</sup> Desde entonces y hasta años recientes, el alza sostenida de la matrícula se surtió mayoritariamente en establecimientos privados y religiosos. Aline Helg ha calculado que, entre 1945 y 1957, el crecimiento de la educación pública fue del 82 %, mientras que el de los establecimientos privados lo fue del 598 %.<sup>19</sup> Si con la reforma de 1935 los salarios de los profesores alcanzaron efímeramente el nivel de un empleado de la clase media, en las décadas siguientes serán comparables a los de un chofer de bus o una secretaria.

A partir de los años sesenta, el crecimiento cuantitativo, se diría que vegetativo, no se detiene. De 1 700 000 de escolares en 1958 pasamos a 5 000 000 en 1970, resultado del plan de urgencia de 1967, cuando, durante el gobierno de Carlos Lleras, su ministro Luis Carlos Galán introdujo la jornada doble. Sin embargo, no se hicieron esperar los malos efectos de esta medida en la calidad educativa: en 1981, según el examen nacional de bachilleres ICFCES, el 77 % de las mejores escuelas y colegios colombianos eran privados, mientras que los públicos sufrían el peso de la estigmatización.<sup>20</sup> Según el censo de 2013 realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, la matrícula alcanzaba ese año la cifra de 10 540 711 alumnos, con el 77 % de los estudiantes inscritos en establecimientos públicos.

A pesar de que se constata una política persistente de énfasis en la cantidad a expensas de la calidad, el dato final es sin duda alentador. Al cabo de siglo y medio de tímidos avances y aplastantes contrarreformas, no cabe duda de que en las últimas cinco décadas ha crecido aceleradamente la responsabilidad del Estado en la educación pública. Hoy en día, de cara al ideal de una matrícula pública, gratuita, universal y de calidad, tenemos un déficit de 25 % en cantidad. En cuanto a la calidad, propongo la cifra convencional del 50 %, a manera de hipótesis nula, que puede servir como pivote para el debate: los argumentos a favor de lo conseguido apuntarán al medio vaso lleno; los críticos, al medio vaso vacío. En las dos tablas que se incluyen a continuación presento dos series cuantitativas que resumen el argumento de esta sección: a la izquierda, la erradicación del analfabetismo desde 1906, aún en curso; a la derecha, la evolución de la matrícula escolar entre 1823 y 2013:

---

18 Jaramillo, "La educación durante...", 97-98.

19 Helg, "La educación en Colombia...", 118.

20 Helg, "La educación en Colombia...", 143.



Tasa aproximada de analfabetismo sobre la población total (%)				Crecimiento de la matrícula escolar (pre-escolar, primaria, secundaria y media)			
1906	90	1996	10,9	1823	10 499	1886	70 000
1912	80	2007	9,6	1836	26 070	1912	300 000
1930	63	2011	6,6	1833	26 924	1930	650 000
1950	56,7	2014	5,7	1850	30 000	1958	1 700 000
1970	33	→ 2030	→ 0	1871	43 478	1974	5 500 000
1989	20			1874	70 000	2000	8 600 000
				1876	80 000	2013	10 540 711

**Fuentes:** J. Jaramillo Uribe, A. Helg, R. Silva, R. Farrell, F. Safford y M. T. Ramírez y J. P. Téllez,<sup>21</sup> DANE, “Número de alumnos matriculados por nivel educativo y sector”, *Encuesta de Educación Formal*, 2013.

## El reto de la calidad

La historia contemporánea de la educación pública en Colombia comienza con la promulgación de la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994, marco jurídico del orden actual. Por entonces, el Estado colombiano estaba de rodillas, atacado en todos los flancos por guerrillas, grupos paramilitares, carteles de la droga, corrupción y la fiebre privatizadora que comenzó en aquellos años. Además, la crisis fiscal y la deuda extranjera, acumulados aceleradamente desde la década de 1970, tornaban ineficaz su accionar. Mientras antiguos guerrilleros, *liberales* de toda laya y los conservadores de siempre discutían artículos constitucionales, el Gobierno cedía la dirección de la política económica a sus grandes acreedores, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. El resultado fue que los colombianos obtuvieron la Constitución políticamente más liberal de su historia al mismo tiempo que, económicamente, una cruzada neoliberal privatizadora sin precedentes. La clase media, los pequeños y medianos propietarios rurales, los pequeños industriales, los comerciantes, los indígenas y desamparados, desde entonces en posesión de derechos formales que nunca habían tenido, enfrentaron condiciones económicas tóxicas y sin antídoto, imposibles de sortear. Peor aún, la ansiada paz con las guerrillas burló todas las esperanzas de constituyentes y ciudadanos, pues, embelesado con su nueva carta política, el país entró en una de las décadas más violentas de su historia, entregado a la sevicia de mafiosos, paramilitares y agentes encubiertos de un Estado connivente.

<sup>21</sup> María Teresa Ramírez y Juana Patricia Téllez, “La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo xx”, *Borradores de Economía*, n.º 379 (2006).

## Muestra de manuales escolares de historia en el marco de la Ley 115 de 1994

Con esta ley, el Estado colombiano, fiel a su tradición histórica del sí pero no, continúa evitando comprometerse en la construcción de un sistema educativo público, universal, obligatorio y de calidad. Por el contrario, favorece una supuesta libertad educativa que beneficia y otorga privilegios ya consuetudinarios a los establecimientos privados, se abstiene de definir la educación como un derecho público, dejando la cuestión para su resolución a futuro, e invita a la familia y a “la sociedad” a compartir su responsabilidad en la educación para la ciudadanía.<sup>22</sup> En cuanto al currículo de historia, la ley continúa una tradición secular de negligencia y vaguedad: el artículo 23 prevé nueve áreas de enseñanza obligatoria, entre los que figuran las ciencias sociales, repartidas en cuatro aspectos: historia, geografía, Constitución y democracia. Así pues, a la materia historia corresponde 1/36 del esfuerzo lectivo, es decir, el 2,7 %.

---

### Áreas obligatorias y fundamentales de enseñanza según la Ley 115 de 1994

---

- |  |  |
|--|--|
| 1. Ciencias naturales y del medio ambiente         | 6. Educación religiosa                         |
| 2. Historia, geografía, Constitución y democracia. | 7. Humanidades, español y lenguas extranjeras. |
| 3. Educación artística                             | 8. Matemáticas                                 |
| 4. Educación ética y valores humanos               | 9. Tecnología y ciencias de la información     |
| 5. Educación física, recreación y deporte.         |  |

En cuanto a los objetivos generales de la educación, el artículo 5 prevé “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional”. El 13 enumera una panoplia de objetivos morales: comprensión de derechos y deberes, respeto por los derechos humanos y los grupos étnicos, igualdad de los sexos, etc. Entre los objetivos específicos del ciclo medio (últimos dos años de la secundaria), se incluye el desarrollo de “la capacidad crítica y la comprensión de los valores éticos, morales y religiosos”; se evita toda alusión a la historia como forma por excelencia del pensamiento crítico en temas políticos y morales; y no se prescribe nada en términos de contenidos, lo que significa una total abstención en la definición de mínimos.

En consecuencia, cuando se observa la mayor parte de los manuales escolares hoy disponibles –todos diseñados con atención a las vagas definiciones e irresponsables

---

<sup>22</sup> Colombia. Ministerio de Educación. *Ley 115 de 1994*. Sobre el tema de los colegios privados, véanse los artículos 194-203; sobre la libertad de enseñanza, el artículo 1.º; sobre la “libertad regulada”, el artículo 203; la irresponsable invitación a las familias y la sociedad, los artículos 8.º y 9.º.

abstenciones de la Ley 115—, se constata la total atomización del área de sociales en una desconcertante multiplicación de temas desvertebrados, sin la menor ilación, continuidad ni desarrollo. A cada vuelta de página aparecen imágenes multicolores sobre las improvisaciones más desconcertantes, de manera que no hay dos *lecciones*, si así cabe llamarlas, relacionadas entre sí, ni coherencia alguna en la totalidad del manual. El estudiante oirá alusiones a un periodo cualquiera de la historia de Colombia, elegido al azar, perdido entre las calles de Kazán (Rusia), la política demográfica en la China maoísta o cualquier cosa. Demos, pues, una mirada a varias series de estos manuales de uso común.

### El PEI y los manuales de sociales

La Ley 115 también prevé que cada escuela y colegio redacte un Proyecto Educativo Institucional (PEI). Es decir, cada institución es completamente libre en lo que se refiere a medios y contenidos. Una mirada a algunos manuales ilustra el resultado de esta libertad por omisión. La serie *Sociales para Pensar* ofrece la siguiente lista de unidades de estudio:

- |   |   |
|---|---|
| 1. Procesos de la Tierra                        | 5. Colombia en la segunda parte del siglo XIX |
| 2. Geografía de la población                    | 6. Democracia en Colombia                     |
| 3. Memoria e historia / América en el siglo XIX | 7. La diferencia como principio democrático   |
| 4. Primeros años de la república colombiana     |   |

Si semejante potpurri ya resulta inaceptable de por sí, sucede además que los procesos de la Tierra están aleatoriamente escogidos, sin el menor asomo de una introducción racional a la geología, materia que, evidentemente, no debería hacer parte del área de sociales. La tal “geografía de la población”, que, por cierto, se llama demografía, no se relaciona en absoluto con aquella geología sin espinazo y fuera de lugar. La república no recibe esclarecimiento alguno ni de la memoria ni de la historia que no se anuncian más que protocolariamente. La disertación sobre la democracia no se relaciona en lo más mínimo con la república ni su historia. De las cuatro materias previstas por la ley, se extraen y yuxtaponen jirones sin coherencia ni responsabilidad pedagógica alguna. El pensamiento crítico se reduce a ejercicios de este tipo: “Examina el mapa de caminos del Magreb y reflexiona sobre los tipos de contactos comerciales, políticos y religiosos en el Sahara durante el siglo XIX”. Es difícil convencerse de que no estamos ante una tomadura de pelo.

En la serie *Los caminos del saber* se transcriben textos del más vulgar de los diccionarios enciclopédicos, pero con definiciones rayanas en el absurdo: “Rosa Luxemburg fue una de las pioneras del marxismo”. La irresponsabilidad resulta aún más insidiosa cuando



no es evidente: en la serie *Territorios*, del editor Vicens Vives, el capítulo “Independencias de América” antecede al dedicado a la industrialización; ¿se sugiere acaso la correlación entre esta y la crisis del Imperio español? En absoluto. A la manera de José Joaquín Borda en 1872, pero sin su elegancia, se suprime toda conexión entre temas, periodos, hechos y lecciones. En la serie *Épocas*, pasar la página es saltar de la política demográfica en China al transbordador espacial *Columbia*, de Auschwitz al Congreso colombiano. En lo último me parece que exageran un tanto, perdidos en el laberinto de su aterradora confusión.

Téngase presente que Vicens Vives es una editorial catalana y que *Los caminos del saber* son hechura de Santillana, otra editorial española. ¿Cabe esperar que técnicos extranjeros en pedagogía general y diseño gráfico atiendan en lo más mínimo a los contenidos que requiere la educación republicana de un país ubicado en sus antípodas? ¿A quién en el Ministerio de Educación español se le ocurriría que Norma, prestigiosa y exitosa editorial colombiana, diseñara y surtiera los manuales escolares de los colegios de ese país, y de paso dictara los contenidos de la educación básica en la ciudadanía española? Colombia importa los manuales educativos que consume, aun los de su historia y ciencias sociales, igual que importa máquinas y trigo. Es decir, compramos a multinacionales, *ready made*, los contenidos y los medios de la formación básica y general de nuestros ciudadanos.

Con todo, en algunas ocasiones esta libertad por omisión ofrece verdaderas sorpresas positivas. En una escuela semirrural cercana a Bogotá, dos profesoras han dirigido a sus estudiantes en una bella investigación sobre la historia de su región.<sup>23</sup> Así mismo, un grupo de comunidades indígenas de la Amazonía, reunidas y asesoradas por antropólogos y pedagogos, han producido un manual claro y coherente sobre la geografía, la historia y los derechos constitucionales de esas comunidades. Se ofrece en él una excelente definición geográfica de la región, se da una buena explicación sobre la colonización europea, consejos coherentes para la apropiación del territorio de acuerdo con lo previsto por la Constitución vigente y, además, se incluyen discusiones claras sobre los cambios traídos por la modernización.<sup>24</sup> Solo en las excepciones y al parecer a su pesar rinde provecho la Ley 115, política del sálvese quien pueda, hija de la irresponsabilidad y el cinismo.

---

**23** Mary Luz Prieto Acosta y Marlene Sánchez Moncada, “La historia viva del Bajo Sumapaz”, en *Rutas pedagógicas en ciencias sociales — De los textos a los contextos socioculturales*, Alcaldía Mayor de Bogotá. (Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), 2004), 25-58. Las autoras reúnen su trabajo en el Colegio El Destino, en Sumapaz, con estudiantes de los grados 6.º, 7.º, 8.º y 9.º.

**24** Este complejo proceso educativo ha sido analizado por Omar Alberto Garzón comp., *Educación, escuela y territorio — La Fundación Gaia Amazonas y su participación en los procesos de organización escolar en la Amazonia colombiana* (Bogotá: Fundación Gaia Amazonas, 2006).

Se promueve con ella una mezcla sin concierto, cuyo efecto, tanto por omisión como por confusión, es la anulación de todo lo que enseña el pensamiento social, histórico y crítico. El objetivo explícito de la Ley 115 es la formación de jóvenes ciudadanos para la democracia. Sin embargo, nada se ha dispuesto para ofrecerles el gusto y los fundamentos de la reflexión sobre su historia, su república, ni las circunstancias específicas de su ciudadanía. Por el contrario, resulta notorio que se ha evitado hacerlo. Semejante apuesta por el olvido y la dispersión de la razón es deliberada, lo que se comprueba al revisar (como se ha hecho brevemente en las páginas anteriores) una historia de dos siglos de irresponsabilidad pública en materia educativa. Si esta ha comenzado a solventarse en términos cuantitativos, lo cierto es que continúa abandonada al garete en lo que concierne a contenidos, métodos y objetivos. La Ley 115 es parte de una larga historia de negligencia, hoy disfrazada con la retórica de los *derechos*. Parafraseando a Carlos Martínez Silva sobre la entrada de Cristo en los salones de clase a finales del siglo XIX, hoy puede decirse que los estudiantes colombianos ejercen a velas desplegadas su falso derecho a la mala educación.

## 2. DOS ANOTACIONES SOBRE LA RETICENCIA EDUCATIVA DEL ESTADO COLOMBIANO

### A. El miedo del 9 de abril de 1948 — Monstruo herido

En 1951, el historiador Miguel Aguilera denunciaba el déficit de la educación histórica en el país. A tres años del Bogotazo, el académico de talante conservador se extendía sobre la infección del *pueblo* por las “doctrinas perniciosas del internacionalismo social” como consecuencia de la pobreza del sentimiento patriótico, resultado a su vez del déficit crónico en educación histórica. Como solución, Aguilera encarecía a los profesores a “levantar un frente de resistencia” en las escuelas.<sup>25</sup> Esto es, resistencia contra los niños. Como es sabido, el 9 de abril de 1948 fue asesinado en Bogotá el caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán, seguro ganador en las siguientes elecciones presidenciales de 1950. Ese día la capital fue semidestruida por la insurrección popular y se intensificó una violencia partidista que de años atrás ya asolaba los campos y pueblos de la mayor parte del país.

---

<sup>25</sup> Miguel Aguilera, *La enseñanza de la historia en Colombia* (México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1951), 118.

A pocos meses de sucedido el Bogotazo, el presidente de la república, el conservador Mariano Ospina Pérez, y su ministro de Educación firmaron una serie de decretos que aumentaban las horas escolares destinadas a la enseñanza de la historia, particularmente en el bachillerato.<sup>26</sup>

Los dos prohombres de la derecha estaban persuadidos de que la juventud colombiana había terminado por ignorar “la obra de los insignes conductores de la República”, lo que la expuso a “las doctrinas extranjeras que alteran los valores esenciales de la nacionalidad”. Por medio del artículo 2388 del 15 de julio de 1948, el presidente y su ministro instauraron un mínimo de dos horas semanales de historia en las escuelas primarias y al menos igual cantidad en la secundaria, lo que de paso nos informa sobre la penuria precedente. En lo relativo a los contenidos, este y sucesivos decretos privilegiaron la enseñanza de la rebelión de los Comuneros, “en la que el fuego de los explotados contra los explotadores incendió simultáneamente todos los rincones de la dominación española”, así como la independencia, “época de grandeza, heroísmo y abnegación”. Por supuesto, los explotadores no eran otros que los consabidos españoles —sempiterno chivo expiatorio del estamento criollo y de las élites republicanas— en buena hora derrotados por los criollos, *conductores* de la independencia, heroicos libertadores del pueblo. Pero este, malagradecido, había olvidado la gesta de sus mayores, por lo que urgía recordársela para recuperar “el civismo, el orden y la legalidad”. En otras palabras, la obediencia. Se constata la persistencia secular del doble silogismo sobre la conquista que suscribiera Fernández de Sotomayor en 1814, analizado atrás. El 9 de abril de 1948, el monstruo herido, desde entonces más peligroso que nunca antes, no fue el pueblo colombiano, sino las élites en control del Estado, la fuerza pública y los sucesivos contingentes de chulavitas, pájaros, capanas y paracos, desde entonces concriptos, adoctrinados y pagados para ejecutar la venganza urdida por sus amos.

## B. Pedagogos ilustrados y funcionarios de Estado

No hay que olvidar el precedente sugerido en la sección inmediatamente anterior, pues no cabe duda de que ha informado la acción estatal en las últimas décadas, especialmente desde 1980 (exterminio de la Unión Patriótica) y más aún desde 1998 (oleada paramilitar en los campos, las ciudades y aun en las universidades). No cabe duda de que a los pedagogos debemos los mejores diagnósticos de la educación en Colombia, a pesar

---

<sup>26</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Enseñanza de la Historia Patria — Normas, estímulos, sanciones* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1949). Nótese el lenguaje autoritario declarado desde el título mismo.



de lo cual sus estudios han sido recurrentemente ignorados por Gobiernos y ministerios. La obra, vida, desaparición y asesinato del profesor Darío Betancourt ilustran de manera tan dramática como elocuente del desencuentro entre investigadores y funcionarios del Estado.

En los años ochenta, el profesor Betancourt integró el Movimiento Pedagógico, cuyo objetivo fue posicionarse como interlocutor del Ministerio de Educación para contribuir a la renovación de la enseñanza. También participó en la acción sindical, arriesgada apuesta en un país que, en ese entonces como ahora, presenta uno de los índices más altos de asesinatos de trabajadores organizados en el mundo. El movimiento no tardó en conocer la frustración y, muy pronto, la tragedia. Betancourt fue secuestrado el 30 de abril de 1999 y su cuerpo mutilado fue hallado cuatro meses después. El mismo año fue secuestrado, mientras daba clase en la Universidad de Antioquia, el profesor Aurelio Pérez Castrillón, cuyo cuerpo fue encontrado empalado. En esa misma época fueron asesinados Hernán Henao, Jesús Antonio Bejarano, Elsa Alvarado, Mario Calderón, Eduardo Umaña Mendoza y Jesús María Valle, así como 72 organizadores sindicales.<sup>27</sup>

Un año antes de su desaparición y asesinato, el profesor Betancourt había promovido la creación en la Universidad Pedagógica Nacional de la línea de formación en Enseñanza de la Historia. En el momento de su secuestro, terminaba cursos la primera y única promoción que integró esta línea en la Maestría en Educación. Su cierre tras la muerte de Betancourt no se compensa con la especialización ofrecida hoy en día por la Universidad Javeriana. Como fundamento y precedente de su trabajo en la maestría, Betancourt escribió el libro *Enseñanza de la historia a tres niveles*, publicado en 1993.<sup>28</sup>

Desde la década de 1960, el cultivo de las ciencias, la interpretación crítica del país y el núcleo fuerte de la *intelligentsia* provienen de las universidades públicas, es decir, de la clase media. Entre tanto, la dirección del Estado y un poder económico leonino y excluyente permanecen violentamente monopolizados por unas cuantas élites capitalinas y provinciales que operan, a no dudarlo, como carteles. Esto significa que Colombia se gobierna y su economía se controla al margen y a expensas de la universidad o, lo que es lo mismo, a espaldas del estudio y la investigación. En las últimas tres décadas, la educación pública ha experimentado un enorme crecimiento, pero la calidad de sus contenidos ha sido defraudada y todo indica que ha empeorado. En la exigua enseñanza de la historia que hoy se ofrece, salta a la vista la reticencia ante el reto de promover una comprensión

---

<sup>27</sup> Sobre las muertes de los profesores, véase Miguel Ángel Beltrán, "1999, un año aciago para las ciencias sociales del país"; <http://worldsofeducation.org/spa/magazines/articles/130>. Sobre las muertes de sindicalistas, véase "El Gran Fraude", <http://www.pensamientocolombia.org/DebateNacional/elgranfraude>.

<sup>28</sup> Darío Betancourt, *Enseñanza de la historia a tres niveles* (Bogotá: Colección Mesa Redonda — Cooperativa Editorial Magisterio, 1998).

crítica de nuestra sociedad, en un país donde ninguna generación ha sido inducida al amor por el conocimiento, ni ha sido instruida en el gusto por una historia racional del mundo y del país. Persiste hoy y crece la inmensa deuda impaga de una negligencia secular.

## COMENTARIO FINAL Y DOS PROPUESTAS PARA LA DISCUSIÓN

### El reto de los contenidos

Empeñados hoy en reformar la educación histórica de niños y jóvenes, ¿qué enseñaríamos? En 1850, José Antonio Plaza describía así su propio *Compendio*, discutido atrás:

Narración metódica y sucinta de los hechos más notables, en acápites numerados, y al fin de cada capítulo se encuentra el programa de cuestiones, que se resuelve en el respectivo lugar numérico de la narración precedente. Este es el método de enseñanza más positivo para inculcar a la juventud los conocimientos que se desee transmitirle.<sup>29</sup>

Nótese lo de inculcar a los niños lo que se desea. Al filo de la segunda generación republicana, un funcionario avalado por la Dirección de Instrucción Pública se sentía en posesión de una historia clara, distinta y acotada, la que debía ser transmitida a niños y jóvenes. Hoy en día, ¿tiene alguien una convicción semejante? ¿Qué historias del país, de América y del mundo enseñaríamos a niños y jóvenes en la Colombia de hoy? ¿Qué les transmitiríamos sobre lo que es, cómo se investiga y qué valor tiene el conocimiento histórico para la vida? ¿Queremos formar para la obediencia, para la resistencia, para ninguna de las dos? En Colombia, ¿la historia para qué?

Como se ve, la primera dificultad es de naturaleza política. En su tiempo, el *Compendio* de Plaza no fue bien recibido por los conservadores, que produjeron los suyos propios (entre los que sobresale el de Borda, de 1872). Desde 1945, tras la renuncia de López Pumarejo a su segunda presidencia, ha sido desmontada pieza a pieza la reforma educativa de 1935. De entonces data, entre otras cosas, la guerra sorda que el Estado ha librado contra la Universidad Nacional, cuyo campus fue alma, nervio y tema prominente

---

<sup>29</sup> Véase Plaza, *Compendio ...*, entre la segunda y la tercera página de la introducción, no rotuladas (3-4).

de esa reforma. Entre 1984 y 1989, los manuales escolares compuestos por Fernando Torres Londoño (*Nuestra Historia*), Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán (*Historia de Colombia, grado 9º*) y Jorge Orlando Melo y Gonzalo Díaz Rivero (*Raíces*), entre otros, despertaron la furia del monstruo herido y el miedo al pueblo en la Academia Colombiana de Historia, particularmente en Germán Arciniegas, antiguo ministro de Educación del contrarreformista Eduardo Santos.<sup>30</sup> Hoy como ayer, la educación en general y la educación histórica en particular son temas no solo políticos, sino políticamente delicados.

No me cabe duda de que una de las secuelas de la llamada *guerra de los manuales* —cuando, la Academia Colombiana de Historia, los medios públicos, Arciniegas y el Ministerio de Educación repudiaron el mencionado texto de Kalmanovitz y Duzán— fue el asesinato del profesor Betancourt, el cierre de la línea de formación en Enseñanza de la Historia de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y el golpe de gracia al Movimiento Pedagógico. Ciertamente, por lo demás, que la UPN y sus profesores han mantenido activa y vibrante su Licenciatura en Ciencias Sociales, con sus dos líneas o énfasis en Formación política y Memoria social e Investigación histórica y Enseñanza de la historia, las que, en palabras de la profesora Rodríguez Ávila, “recogen el legado de Darío y de otros colegas que han hecho aportes centrales al campo”. En sus comentarios críticos y tan oportunos a este artículo, la misma profesora me comunica que la Maestría en Estudios Sociales también ha trabajado en esta ruta, así que existe fundamento para el optimismo y para superar los duros golpes recibidos en las décadas oscuras.

En tiempos recientes, las conmemoraciones bicentenarias de la independencia (que en el gobierno uribista corrieron a cargo de una exreina de belleza del Carnaval de Barranquilla) evidenciaron un profundo déficit cultural. En este ambiente anóxico, los historiadores profesionales no hemos hecho más que reaccionar con libros apresurados y flacos eventos sin la menor resonancia pública. En un país que sigue concibiendo la historia como un desfile de patriarcas y aburrida cantaleta, ¿cómo se promueve y legisla una reforma sustantiva de su educación republicana?

En cuanto a los contenidos, estoy convencido de la necesidad y conveniencia de transmitir en la escuela los resultados de la revolución científica y cultural que fue la Nueva Historia de Colombia (NHC). Pero hay varios problemas: 1. Sus resultados son sólidos pero no comprensivos. Los profesores de colegio, como les sucede a los universitarios, tendrán dificultades para llenar vacíos. Por lo demás, la NHC ha hecho poco por adaptar sus resultados a la enseñanza básica. 2. Habrá fuerte oposición en un país en el

---

<sup>30</sup> El episodio fue estudiado por Germán Colmenares en “La batalla de los manuales en Colombia”, *Historia y Espacio*, n.º 15 (1994): 87-99.



que los oscuros paladines y soplones de la reacción saben, a su manera, bastante historia. 3. ¿Es posible concebir y promover una reforma semejante sin revivir algo parecido al Movimiento Pedagógico, estigmatizado y destruido hace tan poco tiempo?

### Definición de mínimos

La mayor parte de los colombianos asocian la historia con la subordinación, la reverencia y la admiración, lo que demuestra el fracaso de nuestro sistema educativo, regulado por omisión y carente de definiciones mínimas. La conciencia histórica común entre los colombianos es premoderna: laudatoria en lugar de crítica, enfocada *ad hominem* (como en las telenovelas) y no socialmente (como en la ciencia social), adepta a la anécdota, reacia y aun alérgica a la definición y la discusión de problemas sociales. De los historiadores, los colombianos esperan que escribamos sobre héroes y ratifiquemos lugares comunes. Sin embargo, es sabido que la historia tiene el poder de hacer justamente lo contrario: descubriendo hechos avanza a la renovación de interpretaciones (según Michel de Certeau, la historia revalúa incesantemente la razón contemporánea).<sup>31</sup> Ella enseña, como lo hace la ciencia y lo sugiere el arte, actitudes ante la vida, la cultura y la política que son radicalmente opuestas a la obediencia, la subordinación y el avenimiento.

En fin, ¿qué cabe hacer por la educación pública colombiana y la histórica en particular, en vista de una tradición bisecular de irresponsabilidad y, peor aún, de un orden social y cultural que cree poder resolver sus problemas sin valerse del estudio? En primer lugar, la Ley 115 debe ser desechada y reemplazada por una que defina contenidos mínimos en la enseñanza histórica y republicana y, me atrevo a decir, que lo haga meticulosamente. En opinión de la profesora Rodríguez Ávila —comunicada en sus juiciosos comentarios a la lectura de esta contribución—, tales mínimos están previstos en la ley en la forma de “lineamientos y estándares curriculares y, más recientemente, con la adopción de los Derechos Básicos de Aprendizaje” (el último documento público no lo he tenido en cuenta en este trabajo). Así es en efecto, pero cuando hablo de mínimos no me refiero a preámbulos generales ni exordios sobre los derechos, sino a contenidos lectivos. Es decir, al diseño de una educación histórica básica y razonada para todos los niños y adolescentes de Colombia, en lugar de la panoplia de ocurrencias que se ha ilustrado en las páginas anteriores (de la demografía china a los caminos del Magreb, por las calles de Kazán).

---

31 Michel de Certeau, “La operación histórica”, en *Hacer la historia*, Jacques Le Goff y Pierre Nora, eds. (Barcelona: Editorial Laia, 1978).

La idea de que cada plantel educativo decida qué enseñar es absurda y antirrepublicana. El pésimo desempeño de Colombia, año tras año, en las pruebas PISA se explica, sencillamente, por la indefinición de mínimos.<sup>32</sup> La reticencia a definirlos es efecto de la vocación importadora colombiana en asuntos de ciencia y pensamiento y, como hemos visto, aun de manuales republicanos de historia, geografía, Constitución y democracia colombianas. La consigna generalizada es que innoven las sociedades avanzadas, las que han aprendido a servirse del estudio para su bienestar y adelantamiento, que aquí comparemos lo que descubran. Pero sucede que importar mínimos definidos tiene pleno sentido en áreas como las matemáticas y la tecnología, e incluso en religión, educación física y enseñanza del inglés, pero resultaría mediocre en ciencias naturales, medio ambiente y educación artística, y absurdo por completo en historia, que es por excelencia el modo del pensamiento sobre lo específico.

En mi opinión, justo aquí surge el principal escollo: aunque en el curso de las últimas cinco décadas hemos desarrollado una comprensión racional de la historia de Colombia, esta adolece aún de dos problemas graves: 1. A pesar de que ya no es una novedad (sus mejores contribuciones datan de las décadas de 1970 y 1980), sigue siendo minoritaria, incluso marginal, y por esta razón los nuevos historiadores y sus continuadores no nos hemos entrenado en la divulgación ni especializado en la enseñanza básica. Se ha visto cómo lo emprendido en la década de 1990 fue violentamente interrumpido con la eliminación de la línea en Historia de la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional y la persona del profesor Betancourt. 2. Contra la interpretación moderna y racional de la historia de Colombia, milita una reacción oscura y peligrosa, experta en el asesinato estratégico y sistemático.

Por estas dos razones, negligencia y reacción, carecemos de definiciones de mínimos para la educación histórica básica de los niños y adolescentes colombianos. En las editoriales pedagógicas, la escuela y el colegio se sigue hablando del fuero interno de Bolívar y de otras cuatro o cinco banalidades. Por esta razón, la mayoría de los colombianos asocian la historia con la anécdota, la devoción y la subordinación. El primer reto debe ser la definición de mínimos en la enseñanza de la historia de Colombia, lo que solo puede realizarse en la universidad, con apropiación de las investigaciones modernas realizadas en las últimas cinco décadas por la NHC y sus continuadores. Fue exactamente lo que intentó hacer el profesor Betancourt en la línea de formación que creó y que murió con él. La Universidad Pedagógica Nacional debe reabrir la línea de Historia en su Maestría en Educación y contribuir a la definición de contenidos mínimos en los niveles básico y medio.

---

**32** La profesora Rodríguez Ávila me recuerda que la Ley 115 “amarró el currículo a los resultados de evaluación por competencias que privilegian unas áreas (matemáticas, lenguaje y ciencias naturales) y dejan a las otras como campos subordinados del currículo”. Se constata de nuevo el tenor antirrepublicano de la ley.

Sin embargo, como bien lo sabemos, las leyes en Colombia crean tantos problemas como resuelven, y no resuelven ninguno cabalmente. Una vez la irresponsable Ley 115 sea derogada y reemplazada por otra que estipule mínimos, nos enfrentaremos al reto material de los recursos, esto es, a un déficit cuantitativo que hoy cabe estimar al menos en el 25 %. La definición de contenidos mínimos debería operar sinérgicamente con la mejoría en la formación docente, de manera que lugares clave como una renovada Maestría en Enseñanza de la Historia podrían servir como matrices dinámicas en el proceso de renovación. En cuanto a la planta física, hemos visto que desde 1967 la tendencia es a un crecimiento constante, por lo que en este aspecto las noticias son positivas.

Finalmente, enfrentamos el problema de la administración, tanto en su oficina central, que es el Ministerio de Educación, como en las Secretarías departamentales y municipales. Este es el escollo político que, como tal, solo puede ser superado políticamente. Comencemos por aceptar que la educación en Colombia ha estado en malas manos. Lo demuestran la prevalencia del “ideal de lo práctico” desde mediados del siglo XIX, sobre lo que nos ilustró Frank Safford; las contrataciones de curas europeos masivamente promovidas por los Gobiernos de la Regeneración y sus sucesores; el desmonte sistemático de la efímera reforma educativa de 1935; la expansión de escuelas y colegios públicos de mala calidad a partir de 1967; la irresponsabilidad de la Ley 115 de 1994, que inventó el comodín del PEI, delegando el compromiso de la educación en quien decida operar el negocio de una escuela o colegio; en fin, las mencionadas deudas del 25 % en educación pública y del planteado 50 % en calidad, así como una tasa de analfabetismo que en la tercera década del siglo XXI supera el 5 %, según cifras oficiales, y que sin duda frisa el 10 %, a la que debemos agregar un analfabetismo funcional de incidencia incalculable.

Cierto que cabe imaginar caminos al futuro en los que la cultura y la educación continúen marginados de nuestra historia y de nuestro desarrollo de segunda clase. Basta mirar alrededor: probablemente sus parientes y amigos más exitosos, señor lector, señora lectora, sean iletrados funcionales; nuestros políticos, banqueros y terratenientes son con preocupante frecuencia iletrados tácticos; futbolistas, modelos, actores y cantantes son, en su mayor parte, iletrados sabrosos. ¿Qué hay de malo, dirá la reacción, en una sociedad abundante en políticos, banqueros, futbolistas, cantantes y una teleaudiencia satisfecha? Entre quienes no estamos de acuerdo con semejante ideal republicano, cabe la siguiente pregunta: ¿suscita la reforma del sistema educativo el interés suficiente para movilizar al electorado colombiano? Recuérdense nuestra abstención estructural superior al 50 % y el cuarto en contra (25 % + 1), minoría que ha sido secularmente suficiente para enquistar la reacción en el Estado. ¿Cómo romper este círculo vicioso, arraigado como un cáncer en los órganos vitales de la república? No habrá educación moderna en Colombia mientras el cuarto más uno gobierne, decida y ahogue el cambio educativo.



## Bibliografía

- “El Gran Fraude”. <http://www.pensamientocolombia.org/DebateNacional/elgranfraude>.
- Aguilera, Miguel. *La enseñanza de la historia en Colombia*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1951.
- Beltrán, Miguel Ángel. “1999, un año aciago para las ciencias sociales del país”. <http://worldsofeducation.org/spa/magazines/articles/130>.
- Betancourt Echeverry, Darío. *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Colección Mesa Redonda – Cooperativa Editorial Magisterio, 1993.
- Borda, José Joaquín. *Historia de Colombia contada a los niños*. Bogotá: Imprenta de El Mosaico, 1872.
- Certeau, Michel de. “La operación histórica”. En *Hacer la historia*. Vol. 1. Compilado por Jacques Le Goff y Pierre Nora, 15-54. Barcelona: Editorial Laia, 1978.
- Colmenares, Germán. “La batalla de los manuales en Colombia”. *Historia y Espacio*, n.º 15 (1994): 87-99.
- Colombia. Ley 115 del 8 de febrero 1994 o “Ley general de educación”.
- Farrell, Robert. “The Catholic Church and Colombian Education: 1886-1930 – In Search of a Tradition”. Tesis de Doctorado, Universidad de Columbia, Nueva York, 1974.
- Garzón, Omar Alberto, comp. *Educación, escuela y territorio – La Fundación Gaia Amazonas y su participación en los procesos de organización escolar en la Amazonia colombiana*. Bogotá: Fundación Gaia Amazonas, 2006.
- Helg, Aline. “La educación en Colombia, 1946-1957” y “La educación en Colombia, 1958-1980”. En *Nueva Historia de Colombia*. Volumen IV, *Educación, ciencias, la mujer, vida diaria*, 111-134. Bogotá: Planeta, 1989.
- Helg, Aline. “La educación en Colombia, 1958-1980”. En *Nueva Historia de Colombia*. Volumen IV, *Educación, ciencias, la mujer, vida diaria*, 135-158. Bogotá: Planeta.
- Jaramillo Uribe, Jaime. “El proceso de la educación en la república (1830-1886)”. En *Nueva Historia de Colombia*. Volumen II, *Siglo XIX*, 223-250. Bogotá: Planeta, 1989.
- Jaramillo Uribe, Jaime. “La educación durante los gobiernos liberales – 1930-1946”. En *Nueva Historia de Colombia*. Volumen IV, *Educación, ciencias, la mujer, vida diaria*, 87-110. Bogotá: Planeta, 1989.
- Kalmanovitz, Salomón y Silvia Duzán. *Historia de Colombia, grado 9.º*. Bogotá: Editorial El Cid, 1986.
- Mejía, Sergio. “Aperçu sur l’enseignement de l’histoire en Colombie aux niveaux élémentaire et secondaire pendant la période républicaine (1810-2015)”. *Revue Internationale d’Education*, n.º 69 (2015): 107-114.
- Melo, Jorge Orlando y Gonzalo Díaz Rivero. *Raíces – Quinto curso de enseñanza básica primaria*. Bogotá: Editorial Libros & Libres, 1989.
- Ministerio de Educación Nacional. *Enseñanza de la Historia Patria – Normas, estímulos, sanciones*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1949.
- Plaza, José Antonio de. *Compendio de la historia de la Nueva Granada desde antes de su descubrimiento hasta el 17 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*. Bogotá: Imprenta de El Neogranadino, 1850.
- Plaza, José Antonio de. *Memorias para la historia de la Nueva Granada desde su Descubrimiento hasta el 20 de Julio de 1810*. Bogotá: Imprenta de El Neogranadino, 1850.
- Prieto Acosta, Mary Luz y Marlene Sánchez Moncada. “La historia viva del Bajo Sumapaz”. En *Rutas pedagógicas en ciencias sociales – De los textos a los contextos socio-culturales*, Alcaldía Mayor de Bogotá, 25-58. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), 2004.
- Quijano Otero, José María. *Compendio de historia patria para el uso de las escuelas primarias*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1874.
- Quijano Otero, José María. *Estados Unidos de Colombia – Compendio de la Historia Patria, segunda edición revisada y corregida por el autor*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1883.
- Ramírez, María Teresa y Juana Patricia Téllez. “La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX”. *Borradores de Economía*, n.º 379 (2006)
- Safford, Frank. *El ideal de lo práctico – El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2014.
- Serie de manuales *Los Caminos del Saber*, Editorial Santillana, 2016.
- Serie de manuales *Sociales para Pensar*, Editorial Norma, 2016.
- Serie de manuales *Territorios*, Editorial Vicens Vives, 2016.
- Silva, Renán. “La educación en Colombia. 1880-1930”. En *Nueva Historia de Colombia*. Volumen IV, *Educación, ciencias, la mujer, vida diaria*, 61-86. Bogotá: Planeta, 1989.
- Sotomayor, Juan Fernández de. *Catecismo o Instrucción Popular*. Cartagena de Indias: Imprenta del Gobierno por el Ciudadano Manuel González y Pujol, 1814.
- Torres Londoño, Fernando. *Nuestra Historia*. Bogotá: Editorial Estudio, 1982.





# **DINÁMICAS Y TRANSFORMACIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA (1903-1994)**

*Sandra Patricia Rodríguez Ávila*





En el año 2016 se incorporó en la agenda legislativa del Senado de la República un proyecto que buscaba modificar parcialmente la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), para restablecer la enseñanza de la historia de Colombia que, de acuerdo con el documento de exposición de motivos, había desaparecido del currículo debido a su incorporación en el área de ciencias sociales junto con otros saberes escolares (geografía, Constitución Política y democracia). El resultado de este proyecto se concretó en la expedición de la Ley 1874 de 2017, cuyo texto final desilusionó a quienes esperaban que la historia se transformara en una asignatura independiente, incluso calificaron la versión definitiva de esta norma como el “mico más grande de la historia de Colombia”,<sup>1</sup> debido a que este saber escolar se mantuvo integrado a “los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media”. La ley tampoco modificó el tiempo destinado a su estudio, porque expresamente se advierte que su inclusión no implica alterar la intensidad horaria ni el currículo de las clases de “Matemáticas, Ciencia y Lenguaje”.<sup>2</sup>

La ley tampoco modificó el modelo de evaluación ni la conceptualización del currículo adoptado desde los años noventa en las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional y su contenido se circunscribe a tres componentes fundamentales: 1. la inclusión de los contenidos de la historia de Colombia en los objetivos de la educación básica y media, 2. la definición de tres objetivos referidos a la identidad nacional, el pensamiento crítico y la memoria histórica, y 3. la conformación de una Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC).

Esta Comisión, creada mediante el Decreto 1660 de 2019, produjo en 2022 un documento de recomendaciones para la formulación de los lineamientos del área de ciencias sociales que, aunque incluye algunas novedades referidas al ejercicio docente y a los enfoques cognitivos del área, conserva en lo esencial la motivación del Proyecto de Ley de 2016, en el cual se sostuvo que la historia desapareció del currículo desde la promulgación de Ley General de Educación. El documento de recomendaciones mantiene este planteamiento, al afirmar que la enseñanza de la historia de Colombia es una “asignatura invisibilizada y olvidada en el currículo de nuestro sistema educativo” y, así mismo, que es necesario no solamente “revivir la enseñanza de la historia”, sino hacer “esfuerzos por comprender para qué se enseña hoy y cuáles serían las estrategias didácticas que a ello

---

<sup>1</sup> Carlos Arturo Charria Hernández, “Los micos en la historia de la educación en Colombia”, *Compartir Palabra Maestra*, enero 26, 2018. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/los-micos-en-la-historia-de-la-educacion-en-colombia>

<sup>2</sup> Colombia, Congreso de la República, *Ley 1874 de 2017 (diciembre 27) por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*, Diario Oficial, art. 4.

le corresponde”.<sup>3</sup> A partir de este postulado se emprendió, como tarea primordial de un grupo de historiadores y de la CAEHC, el aumento de “las horas dedicadas a la enseñanza de la historia” y, de manera paralela, “ponderar las labores añadidas para los docentes adscritos al área de ciencias sociales”, bajo el supuesto de que “esto redundará en mejores niveles de desempeño y en impactos a favor del quehacer educativo para beneficio de toda la sociedad”.<sup>4</sup>

Tanto el proyecto de ley como las recomendaciones de la CAEHC desconocen un amplio conjunto de trabajos provenientes del campo educativo, expresados en los resultados de investigación y formación que se han producido desde finales de los años ochenta. Este desconocimiento reitera una relación subsidiaria entre la disciplina histórica del ámbito universitario y el saber escolar de la historia y las ciencias sociales, porque se supone que la primera fundamenta al segundo, debido a que lo provee de contenidos temáticos y de diagnósticos que identifican, con pocas fuentes, la necesidad de replantear la enseñanza de este saber escolar, a partir de los aportes de la disciplina histórica y de la centralidad de los enfoques que se derivan del campo de estudios de la conciencia histórica y la educación histórica.

Por tal razón, considero importante aportar algunas reflexiones a este debate referidas a las dinámicas y transformaciones de la historia como área escolar, entre la expedición de la Ley 39 del 26 de octubre de 1903 sobre instrucción pública y la promulgación de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, definida como Ley General de Educación con vigencia hasta la actualidad. Utilizo estos dos referentes normativos como criterios de periodización para mostrar la trayectoria de la historia escolar, no porque considere que las leyes en sí mismas produzcan transformaciones en las prácticas sociales, sino porque la promulgación de estas dos normas nacionales da lugar a los hitos representativos del sistema educativo colombiano en el siglo xx, en el marco del cual planteo mis reflexiones acerca de la historia escolar.

Propongo analizar este amplio periodo desde el enfoque de la historia de las disciplinas escolares que, para el caso de la historia y las ciencias sociales en Colombia, registra

---

<sup>3</sup> Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC), *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz. Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media de la República de Colombia. Documento final. En el marco de la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017 y Decreto 1660 del 12 de septiembre de 2019*. Cartagena, abril de 2022, 56.

<sup>4</sup> CAEHC, *La enseñanza de la historia...*, 94.

avances en varios trabajos doctorales<sup>5</sup> que se sustentan en los aportes de André Chervel,<sup>6</sup> Raimundo Cuesta,<sup>7</sup> Antonio Viñao<sup>8</sup> y Agustín Escolano,<sup>9</sup> entre otros. Como lo plantea Cuesta, desde este enfoque, “el conocimiento histórico que se genera en las aulas” no resulta de una “miniaturización del académico de referencia”,<sup>10</sup> sino de la complejidad de la enseñanza en las condiciones que caracterizan la cultura escolar.

A partir de estas investigaciones, puede afirmarse que las disciplinas escolares se configuran por tres rasgos distintivos: el primero tiene que ver con la constatación de que “estos saberes no tuvieron su correlato en la vida social antes de que aparecieran en la escuela”;<sup>11</sup> el segundo se refiere a la naturaleza de la institución escolar, que históricamente se ha configurado a través de unas “fronteras que la delimitan, que la diferencian, que la hacen singular en relación con la sociedad, con el mundo de las ciencias y con los códigos que representan la cultura más allá de sus límites”,<sup>12</sup> y que explican su permanencia en el presente a pesar de los múltiples usos e intervenciones de los que ha sido objeto; el tercer rasgo corresponde al papel asignado a las disciplinas escolares en “el proceso de creación y expansión del Estado nación, que instituye y concede legitimidad a las materias curriculares”.<sup>13</sup>

Estos tres rasgos que identifican las disciplinas escolares se inscriben en lo que Raimundo Cuesta denomina el *código disciplinar*, definido como “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones

---

5 Alejandro Álvarez, “Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960” (Tesis de Doctorado en Historia de la Educación y Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2007); Sandra Rodríguez, *Memoria y Olvido: usos públicos del pasado en Colombia. 1930-1960* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Universidad del Rosario, 2017); Orlando Silva, “Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia 1976-1994” (Tesis de Doctorado Interinstitucional de Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017). Nathalia Martínez, “Las ciencias sociales escolares en Colombia: proceso de disciplinarización entre 1936 y 1984” (Tesis de Doctorado Interinstitucional de Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2022).

6 André Chervel, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. *Revista de Educación*, n.º 295 (1991): 59-111.

7 Raimundo Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia* (Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997).

8 Antonio Viñao, “Historia de las disciplinas escolares”. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 25 (2006): 243-269.

9 Agustín Escolano Benito, “El libro escolar como espacio de memoria”, En *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, eds. Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001): 35-46.

10 Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina...*, 13.

11 Alejandro Álvarez, “Del saber pedagógico a los saberes escolares”, *Pedagogía y Saberes*, n.º 42 (2015): 25.

12 Álvarez, “Del saber pedagógico...”, 25.

13 Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina...*, 11.



y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza”<sup>14</sup>

Su configuración histórica articula tres grandes componentes: por un lado, las ideas que circulan en discursos y formulaciones políticas que le asignan una función a la enseñanza de la historia, que puede transformarse con las exigencias que se hacen a la educación desde el Estado, la sociedad y, más recientemente, el mercado o el contexto global; por otro lado, la selección y ordenación de contenidos que conforman los planes de estudio y libros de texto, mediante los cuales se regula el conocimiento inscrito en el currículo escolar; finalmente, los modelos de la práctica docente, compuestos por las concepciones de los profesores en interacción con los niños y jóvenes escolares.<sup>15</sup> La articulación de estos tres componentes del *código disciplinar* produce modelos sociales que “ordenan el espacio mental del recuerdo en cada generación”.<sup>16</sup>

Como se ha mostrado en varias de las investigaciones acerca de las disciplinas escolares, los componentes de este *código disciplinar* no se transforman de manera sincrónica. Por tal razón, se pueden ubicar innovaciones educativas junto a prácticas tradicionales de enseñanza que se hacen explícitas o que sobreviven naturalizadas en el aula de clase. No existen cambios radicales por efecto de la incorporación de una didáctica o un material educativo, o bien por la promulgación de nuevos discursos que reorienten el sentido de la enseñanza de la historia.

A partir de estas consideraciones, se pueden apreciar transformaciones importantes de la historia como disciplina escolar, así como también permanencias que se pueden rastrear hasta la actualidad y que se explican, como ya se anotó, por la naturaleza misma de la escuela y, posiblemente, por el poco diálogo entre el amplio conjunto de agentes que integran el campo de la enseñanza de la historia. Aunque, como ya se expresó, la periodización resulta una tarea difícil y arbitraria, es posible identificar algunos momentos decisivos en la conformación del código disciplinar que pueden contribuir a explicar la trayectoria del área de la historia en el siglo XX.

---

<sup>14</sup> Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina...*, 21.

<sup>15</sup> Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina...*

<sup>16</sup> Rodríguez, *Memoria y Olvido...*, 351.

## LA CONSTRUCCIÓN DE LOS REFERENTES DE LA TRADICIÓN PATRIÓTICA 1902-1930

A principios del siglo xx, dos hechos fueron significativos para la enseñanza de la historia: por un lado, la promulgación de la Ley 39 de 1903, que creó las bases del sistema educativo colombiano, y, por otro, la fundación de la Academia Colombiana de Historia en 1902, que formalizó la narrativa patriótica desde la cual se incentivó la conformación de la identidad nacional. De este modo, a la par que el Ministerio de Instrucción Pública organizó los niveles de enseñanza (primaria, secundaria, industrial, profesional y artística), ratificó el papel rector de la Iglesia católica en los asuntos educativos, promovió el amor a la patria, incentivó el desarrollo de la industria y la riqueza, y definió para los planes de estudio cuatro ámbitos de formación para la instrucción escolar, basados en los principios católicos, las facultades mentales del niño, el amor por la patria y la educación física.<sup>17</sup> A su vez, la Academia Colombiana de Historia fue delineando los contenidos básicos de la historia escolar, mediante la publicación de los textos canónicos de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, para la enseñanza de la historia, y de Eduardo Posada y Roberto Cortázar, para la instrucción cívica.

En este primer ordenamiento normativo, a las escuelas primarias, las escuelas nocturnas, la instrucción secundaria clásica y las escuelas normales se les asignó la labor de formar el espíritu patriótico en los niños y jóvenes, mientras que al bachillerato de filosofía y letras se le encomendó la formación en la comprensión de los acontecimientos históricos.<sup>18</sup> En las sucesivas reformas que ocurrieron hasta 1928, las escuelas normales experimentaron cambios en la intensidad semanal y la denominación de las clases de historia y de instrucción cívica. También se operaron transformaciones en la educación secundaria, en la cual se incluyeron cursos de historia universal, historia natural, geografía universal e historia patria. También hubo cambios en el plan de estudios para el bachillerato común, al cual se incorporó un curso de historia patria y universal.<sup>19</sup>

Los contenidos que se incluyeron en los planes de estudio para estos niveles educativos fueron formulados por la Academia Colombiana de Historia en tres textos emblemáticos que fueron reeditados durante casi todo el siglo xx: los dos manuales de Jesús

---

<sup>17</sup> Colombia, Presidencia de la República, *Decreto 491 de 1904 (3 de julio) por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903, sobre instrucción pública*, Diario Oficial, 14 de julio de 1904.

<sup>18</sup> Rodríguez, *Memoria y Olvido...*, 275.

<sup>19</sup> Colombia, Presidencia de la República, *Decreto 1951 de 1927 (diciembre 2) por el cual se reglamenta la enseñanza secundaria*, Diario Oficial, 7 de diciembre de 1927; Colombia, Presidencia de la República, *Decreto 57 de 1928 (enero 13) por el cual se reglamenta la enseñanza secundaria*, Diario Oficial, jueves 19 de enero de 1928.

María Henao y Gerardo Arrubla para la enseñanza de la historia primaria<sup>20</sup> y secundaria,<sup>21</sup> premiados en el concurso para las celebraciones del Centenario en 1910, y el texto de Eduardo Posada y Roberto Cortázar para la instrucción cívica, publicado por primera vez en 1912.<sup>22</sup>

Estos textos fueron distribuidos desde sus primeras ediciones por el Ministerio de Instrucción Pública en los establecimientos educativos del país, como se constata en los informes ministeriales, junto con otros ejemplares que conformaban una biblioteca básica para las escuelas: el *Catecismo de la doctrina cristiana* del padre Astete, la *Cartilla antialcohólica* de Guillermo González o de Martín Restrepo Mejía, las *cartillas del himno nacional* y algunas publicaciones de miembros de la Academia Colombiana de Historia. También se enviaban algunos ejemplares facsimilares del Acta de Independencia, oleografías con el retrato del Libertador, folletos de la Quinta de Bolívar y mapas de los departamentos.<sup>23</sup>

Estos textos definieron el canon de la historia enseñada durante la primera mitad del siglo xx, porque además inspiraron manuales publicados con posterioridad. Su narrativa se caracterizó por mantener una estructura secuencial que, en su estudio, producía lecciones morales y cívicas a través de la exaltación de las hazañas y el sacrificio de los héroes, a quienes se les debía rendir homenaje por sus servicios a la patria.<sup>24</sup> A partir de esta narrativa se construyeron los referentes de la memoria histórica que se gestó en este primer periodo y que, en algunas de sus formulaciones, sobrevive hasta la actualidad. En un trabajo anterior<sup>25</sup> identifiqué cuatro referentes de esta matriz de pensamiento histórico, al cual se le atribuyen lecciones morales y cívicas y, más recientemente, del cual se suponen articulaciones “naturales” con la formación ética y la ciudadanía.

El primer referente está asociado a un arquetipo narrativo que enaltece el papel de los héroes, próceres, hombres ilustres, autoridades eclesiásticas y sacerdotes misioneros en la conformación de la patria. El segundo referente corresponde al lugar atribuido al cristianismo como motor de la civilización y, así mismo, a la Iglesia católica como institución fundamental para la regulación de la moral en la sociedad. El tercer referente corresponde

---

**20** Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Compendio de la historia de Colombia, para la enseñanza de las escuelas primarias de la República* (Bogotá: Librería Colombiana Camacho Roldán, 1937).

**21** Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria, 6.ª ed. notablemente adicionada y corregida por los autores* (Bogotá: Editorial Cromos, 1936).

**22** Eduardo Posada y Roberto Cortázar, *Instrucción cívica, para las escuelas y colegios* (Bogotá: Librería Colombiana Camacho Roldán y Tamayo, 1913).

**23** Rodríguez, *Memoria y Olvido...*, 204.

**24** “El orden (secuencia temática y cronológica), el fin formativo (patriotismo) y los valores hispánicos (lengua castellana y religión católica) son los principios que orientan la narrativa histórica de estos autores y que sirvieron de referente para los manuales que en los años posteriores produjeron otros académicos”. Rodríguez, *Memoria y Olvido...*, 202.

**25** Rodríguez, *Memoria y Olvido...*



al papel asignado a los sectores populares, activos solamente durante la independencia en la conformación del Ejército Libertador, pero subsidiarios de los héroes y con necesidad de permanente orientación del caudillo o del cura durante el proceso de conformación republicana, sin iniciativa y con libertades limitadas al sufragio como mecanismo legítimo y legal de su participación en la vida pública.<sup>26</sup> El cuarto referente corresponde a los fines formativos de la historia, orientados por el patriotismo y los valores hispánicos que se expresaban en la continuidad de las instituciones religiosas, en la transformación de las instituciones coloniales después de la independencia y en los distintos periodos de conformación de la república. En estos textos, “la fisonomía política y social” del país es resultado de un proceso constante de progreso sobre los fundamentos del periodo colonial.<sup>27</sup> En los libros de cívica esta idea de unidad se representaba con la noción de familia, según la cual todos tienen un papel que cumplir y una potestad religiosa y civil a la cual obedecer.

Este primer momento fijó los principios de una tradición, en la articulación de los planes de estudio, los libros de texto, la construcción de unos modelos mentales para el recuerdo patriótico que se incentivó en unas prácticas de enseñanza orientadas por finalidades diferenciales que promovían en la escuela primaria la devoción a las figuras heroicas y en la enseñanza secundaria, la comprensión de los hechos históricos.

## REVISIONES DE LA TRADICIÓN E INTENTOS DE RENOVACIÓN 1930-1945

El segundo momento en la trayectoria del código disciplinar se puede ubicar entre 1930 y 1945. Al inicio de los años treinta el estado de la educación era apremiante, tal como lo mostraron la Comisión Pedagógica contratada por el gobierno de Pedro Nel Ospina (1922-1926)<sup>28</sup> y los debates propuestos por pedagogos como Agustín Nieto Caballero,<sup>29</sup> en particular por la obsolescencia de los planes de estudio, la función asignada a la escuela

---

<sup>26</sup> Rodríguez, *Memoria y Olvido...*

<sup>27</sup> Manuel José Forero, *Instrucción cívica para la enseñanza primaria* (Bogotá: Librería Siglo XXI, 1942).

<sup>28</sup> Según esta Comisión, se destinaban pocos recursos para la expansión de la escuela pública, lo que generaba profundas desigualdades en el acceso a la enseñanza primaria y en la permanencia en el sistema educativo, así como deficiencias en la formación de los maestros, muchos de los cuales no contaban con título y recibían bajos salarios y poco reconocimiento social. Javier Sáenz Obregón, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Vol. 2 Raza, examen, método y sociedad: reformas pedagógicas y de la educación pública, 1903-1935* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1997).

<sup>29</sup> Agustín Nieto Caballero, *Sobre el problema de la educación nacional. Selección Samper Ortega de literatura colombiana* (Bogotá: Minerva, 1935).

y la formación y ejercicio de los maestros. Ante esta situación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propuso un conjunto de reformas que, aunque intentaron transformaciones importantes en el ámbito de la enseñanza y la educación, tuvieron pocos desarrollos.

En cuanto a los programas y planes de estudio, se incorporaron los métodos activos en la enseñanza, con el propósito de articular los distintos niveles educativos y ampliar el acceso a la educación secundaria y universitaria en distintas modalidades.<sup>30</sup> Esta nueva comprensión de la enseñanza incentivó varias transformaciones en la historia escolar que se impartía en los distintos niveles de formación: para la escuela primaria, se buscó superar la narrativa épica dominante en el periodo anterior, mediante la construcción de planes de estudio a partir de centros de interés que agruparan la geografía, la historia y la instrucción cívica en las ciencias sociales y que, a su vez, permitieran entender el presente como el resultado de un proceso histórico.<sup>31</sup>

Las ciencias sociales también se incorporaron en la enseñanza secundaria y normalistas, con varios cursos de historia y geografía entre 1933 y 1935, que finalmente se disminuyeron en 1939 a una asignatura de historia y geografía, y con “materias novedosas como historia y antropología de Colombia y antropogeografía de Colombia,”<sup>32</sup> junto con la formación pedagógica en todos los centros educativos, basada en la psicología experimental y los derechos de la infancia, “con el propósito de convertir todo bachiller en un potencial educador, no solamente porque las circunstancias lo llevaran a ejercer la enseñanza, sino porque como futuro padre de familia requería esta instrucción educativa.”<sup>33</sup>

Además de incentivar transformaciones en los métodos y textos, las instituciones de formación de maestros fueron consideradas como un “laboratorio de ideas pedagógicas” y de actividades productivas, en cooperación con los liceos pedagógicos y los padres de familia, para lo cual se propuso la creación de escuelas anexas.<sup>34</sup> El MEN creó la Facultad de Educación en la Universidad Nacional, fundó la Escuela Normal Superior con una amplia presencia de profesores extranjeros, reformó los planes de estudio del Instituto Pedagógico de Señoritas de Bogotá y de las escuelas normales de Medellín y Tunja, y

**30** Colombia, Presidencia de la República, *Decreto 1487 de 1932 (septiembre 13) sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria*, Diario Oficial, 19 de septiembre de 1932.

**31** Para los métodos activos la educación cívica buscaba que los niños infirieran el sentido del cumplimiento de las normas para el funcionamiento y beneficio de las comunidades. Ministerio de Educación Nacional, *El texto de los programas de primera y segunda enseñanza* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1935).

**32** Rodríguez, *Memoria y Olvido...*, 211.

**33** Rodríguez, *Memoria y Olvido...*, 206.

**34** Germán Peña, “Informe de la Dirección de Educación Normalista (16 de mayo de 1946)”, en *Memoria del señor ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946*, Germán Arciniegas (Bogotá: Imprenta Nacional, 1946), 1-22.

aumentó las escuelas normales regulares y rurales orientadas a la formación de niñas dotadas para esta misión social,<sup>35</sup> con el propósito de transformar la vida del campesinado.<sup>36</sup>

La función de la escuela también se amplió en este periodo, mediante la articulación de las instituciones a la comunidad. Uno de los mecanismos empleados fue la planeación y celebración de las efemérides escolares, a cargo de los patronatos escolares,<sup>37</sup> los cuales buscaban la difusión de la cultura en los sectores populares, de manera que se reemplazara “la vaga idea de patria” por “las nociones de Estado y nación”.<sup>38</sup> Su realización estaba a cargo de comisiones de educación cívica que dependían de las Secciones Municipales del Patronato Escolar, encargadas de promover “manifestaciones unánimes de colombianidad”.<sup>39</sup> En un balance general de los informes ministeriales, se pueden encontrar tres tipos de eventos propuestos por las escuelas con participación de las comunidades locales: los primeros buscaban promover valores como el amor al terruño y a la cultura popular, el hábito del trabajo y las prácticas de higiene;<sup>40</sup> los segundos tenían como propósito extender la formación cívica que recibían los niños en las escuelas a los adultos que participaban en las distintas campañas llevadas a cabo por el patronato escolar, mediante la realización de eventos en los cuales se impartía instrucción sobre el sufragio popular y el funcionamiento normativo del Estado; los terceros conservaron el canon patriótico del primer periodo, con la celebración de la herencia hispánica mediante la realización de conmemoraciones<sup>41</sup> y la apertura de premios en homenaje a los próceres de la patria.<sup>42</sup>

---

**35** Luis López de Mesa, *Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación-1935* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1935), 31.

**36** Peña, “Informe de la Dirección...”, 14.

**37** Estos patronatos fueron creados como organismos “de difusión cultural, de protección económica, de orientación profesional, de educación cívica y de lucha contra el analfabetismo a fin de mejorar la calidad de vida de las clases populares”. MEN, *La obra educativa del gobierno en 1940. Tomo II (Disposiciones sobre educación nacional, 1940)* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1940), 13.

**38** Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Resolución 820 de 1940 (septiembre 25) por la cual se reglamenta el Decreto número 722 sobre Patronatos Escolares - en lo relativo a las Comisiones de Educación Cívica”, en *La obra educativa del gobierno en 1940. Tomo II (Disposiciones sobre educación nacional, 1940)*, MEN (Bogotá: Imprenta Nacional, 1940), 51.

**39** MEN, “Resolución 820 de 1940...”, 52.

**40** En este primer conjunto se ubican la Fiesta del Árbol, celebrada el 29 de abril de cada año para recordar a Antonio Nariño por plantar el Árbol de la Libertad; la Fiesta de la Flor y el Jardín, que duraba varios días con campañas de arborización (Decreto 1333 de 1942); la Fiesta del Libro y la Lectura (Resolución 820 de 1940); la Fiesta de la madre, la Fiesta del Municipio y el arte popular, la Fiesta de la salud y la Fiesta del trabajo (Ley 124 de 1928 y Decreto 2485 de 1944).

**41** Desde 1938 se celebra el Día del Idioma el 23 de abril de cada año, como homenaje a Miguel de Cervantes Saavedra (Decreto 707 de 1938).

**42** En 1934 se creó la Orden Caldas (Decreto 1535 de 1934) y en 1939 un concurso en memoria del general Francisco de Paula Santander (Ley 14 de 1939).



Aunque los métodos, la formación de maestros y la función de la escuela fueron intervenidos desde el MEN para lograr su transformación, los efectos de las reformas liberales fueron limitados. Solo se aumentó un 7 % la matrícula y, de los estudiantes que ingresaban al sistema educativo, el 60 % llegaba a cuarto año de educación secundaria y un escaso 15 % ingresaba a la Escuela Normal o a la universidad.<sup>43</sup> Lo mismo ocurrió con los maestros, quienes, a pesar de disfrutar de la conformación de un amplio complejo institucional para su formación, no tuvieron una mejora efectiva de sus condiciones laborales ni experimentaron la transformación de su reconocimiento profesional.

## RESTAURACIÓN DE LA TRADICIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS REFERENTES EDUCATIVOS INSCRITOS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL 1945-1958

Alfonso López Pumarejo fue elegido para el periodo presidencial de 1942 a 1946, pero durante el ejercicio de su cargo se enfrentó a la división de su partido, a un difícil contexto internacional definido por la Segunda Guerra Mundial, a la desaceleración de la economía y a diversos problemas familiares y personales que lo llevaron a renunciar a la presidencia. Con la designación de Alberto Lleras Camargo en su reemplazó, se inició el desmonte de las reformas liberales y varias transformaciones se operaron en la asignatura de historia.

Las primeras modificaciones en los planes de estudio que ocurrieron durante la presidencia de Lleras Camargo se llevaron a cabo en todas las instituciones de segunda enseñanza, por efecto de las recomendaciones de la Academia Colombiana de Historia y, en particular, por las apreciaciones de Miguel Aguilera, miembro de número de dicha entidad. En este periodo se intensificó la enseñanza de la historia y la geografía, se definieron los contenidos de los cursos generales de historia y geografía a partir de una ordenación cronológica que contrarrestó los alcances de los métodos activos y se abrieron cursos complementarios para la formación secundaria y normalista, con asignaturas de historia y geografía de Colombia y de educación cívica.

Durante el gobierno de Mariano Ospina (1946-1950) se creó el Consejo Superior Permanente de Educación Nacional (1947) para reformar y unificar las funciones del MEN

---

<sup>43</sup> Rafael Parga Cortes, *Memoria, 1943* (Bogotá: Prensa de la Biblioteca Nacional, 1943).

y, durante los gobiernos de Laureano Gómez (1950-1951) y Roberto Urdaneta (1951-1953), se planteó la necesidad de reorientar el MEN a partir de un programa orgánico, “destinado a devolver al país al cauce natural de sus destinos, de acuerdo con su carácter esencialmente tradicionalista y católico” que, en palabras de Rafael Azula Barrera, ministro de Educación de Laureano Gómez, había sido “fría y hábilmente deformado en las últimas décadas por un hispido y corrupto materialismo”.<sup>44</sup>

Durante estos gobiernos se responsabilizó a las reformas liberales por los hechos ocurridos el 9 de abril de 1948. Por esta razón, el MEN expidió el Decreto 2338 de 1948 que, además de intensificar la enseñanza de la historia de Colombia para lograr la unidad nacional y superar la agitación política, delegó en la Academia Colombiana de Historia la vigilancia de los programas y planes de estudio. Desde ese momento ocurrieron cambios en los contenidos escolares, en la formación de maestros y en los libros de texto.

Con respecto a los planes de estudio, se llevaron a cabo varias reformas: aumentó la intensidad horaria en historia y religión, la formación cívica se incluyó en la enseñanza secundaria, se crearon los Institutos Familiares Campesinos Femeninos (1947) para preparar a las esposas de los campesinos “en los deberes del hogar” y “en el amor por la tierra”,<sup>45</sup> y se creó la Cátedra Bolivariana para las universidades y colegios del país (1952), con el fin de sustentar, a partir del pensamiento bolivariano, el panamericanismo, la Sociedad de Naciones, la reforma moral del pueblo, la autoridad y la democracia.<sup>46</sup> En 1955 la historia y la geografía se transformaron en una sola clase de primero a cuarto año en las escuelas normales regulares y rurales y en los programas de bachillerato. En síntesis, en los planes de estudio se observan tres constantes acordes con la concepción pedagógica expresada por la Academia Colombiana de Historia durante los años cincuenta: el pensamiento bolivariano, la formación moral del pueblo y la solidaridad americana.

Con respecto a la formación de profesores, la Academia Colombiana de Historia propuso en 1949 la creación de una “Cátedra Superior de Historia de Colombia”, en el marco del programa oficial de segunda enseñanza. Esta entidad consideraba que se debía evidenciar el efecto de la doctrina de la Iglesia en la conformación de las instituciones y la construcción de la patria; por tanto, los maestros, debían llenar los vacíos de los textos escolares y analizar y enseñar los hechos a partir de las lecciones morales que se podían deducir de las hazañas de los próceres.

---

<sup>44</sup> Rafael Azula Barrera, *Memorias del ministro de Educación Nacional, 1951* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1951), 5.

<sup>45</sup> Fabio Lozano y Lozano, *Memoria del ministro de Educación Nacional, 1948* (Bogotá: Prensas del MEN, 1948), 79.

<sup>46</sup> Lucio Pabón Núñez, “Introducción”, en *La Cátedra Bolivariana en Colombia. Programa para universidades, colegios y normales*, MEN (Bogotá: Imprenta Nacional, 1953), 1-3.

En 1950, Laureano Gómez trasladó el día del educador del 11 de septiembre (fecha acordada en la primera Conferencia de ministros y directores de Educación de las Repúblicas Americanas, como Día del Maestro en reconocimiento a Domingo Faustino Sarmiento) al 15 de mayo, “en concordancia con la fecha señalada por el mundo católico”,<sup>47</sup> para rendir homenaje a san Juan Bautista de la Salle y a la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. De este modo, el trabajo docente quedó nuevamente asociado a la labor apostólica, más que a la función social que los Gobiernos liberales buscaron incentivar.

Con relación a los textos escolares, además de los manuales de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla y de Eduardo Posada y Roberto Cortázar, se publicaron los textos de los hermanos cristianos de la comunidad de la Salle. Los de mayor difusión editorial fueron los elaborados por el hermano Justo Ramón: *Historia de Colombia. Significado de la obra colonial, independencia y república*<sup>48</sup> y *Cátedra Bolivariana*, este último realizado a partir de las indicaciones del programa oficial del MEN.<sup>49</sup>

En este tercer periodo se aprecia la conformación de los marcos sociales de la memoria oficial, definidos por lo que Medófilo Medina denomina “la corriente tradicional-oficial de la historia”, que “fue divulgada por diversos medios dentro del dominio general de la ‘historia patria’”.<sup>50</sup> En estos tres componentes del código disciplinar se evidencia una unidad temática que se refuerza con un conjunto de recursos y materiales didácticos y con la formalización de las efemérides escolares.

Entre estos materiales sobresalen los programas radiales que se difundieron a través del Departamento de Extensión Cultural y la Radiodifusora Nacional, que buscaban intensificar la divulgación de la historia, así como la educación cívica y el patriotismo. En 1946 se transmitió “Nuestro mundo maravilloso con libretos de Oswaldo Díaz Díaz, Carlos Ramírez y Guillermo Ramírez”.<sup>51</sup> Ese mismo año se inició la serie de programas llamada *Por aquí pasó Bolívar*, que consistió en “un itinerario pormenorizado del Libertador”,

---

**47** Colombia, Presidencia de la República, *Decreto 0996 de 1951 (mayo 4) por el cual se ordena celebrar la Fiesta del Educador*, Diario Oficial, 4 de mayo de 1951.

**48** Hermano Justo Ramón, *Historia de Colombia. Significado de la obra colonial, independencia y república. Para autodidactas, consulta de profesores, y realización del programa de historia en sexto año de bachillerato* (Bogotá: Librería Stella, 1960).

**49** Hermano Justo Ramón, *Bolívar, reseña biográfica y piezas antológicas para la cátedra bolivariana de Colombia* (Bogotá: Librería Stella, 1956).

**50** Medófilo Medina, “Sesquicentenario: ideología e interpretación histórica”, *Estudios Marxistas*, n.º 2 (1969): 78.

**51** Cristina Lleras, “Los héroes también lloran. Representaciones de la independencia en radio-teatro 1940-1971”, en *La historia de un grito. Doscientos años de ser colombianos. Exposición conmemorativa del Bicentenario*, Museo Nacional de Colombia (Bogotá: Ministerio de Cultura, 2010): 200.



en el cual se incluyeron “fechas y batallas”, así como “relaciones entre personajes históricos, enmarcadas en la vida personal, política y militar de Bolívar”.<sup>52</sup>

En 1947 se inició la emisión de varios episodios referidos a la formación moral desde el pensamiento bolivariano, a la educación de mujeres (costura y crianza) y a las vidas ejemplares de los héroes y próceres de la independencia, que se transmitían los sábados en la mañana en el marco de una programación propia del Ministerio de Educación Nacional.<sup>53</sup> Junto a estos programas, se iniciaron los radioteatros para niños y jóvenes, bajo la dirección de Oswaldo Díaz Díaz y Fernando Gutiérrez Riaño, que se emitían en las noches con retransmisión en las mañanas para las escuelas a las que también se remitía el *Boletín Mensual Ilustrado* de la Radiodifusora Nacional. En la década de 1950 se mantuvo esta iniciativa y se amplió con otros programas como el denominado *Bolívar* de Bernardo Romero Lozano,<sup>54</sup> en el cual se enfatizó en la biografía del Libertador.

Además de los programas para la formación cívica y patriótica, el gobierno militar de Gustavo Rojas Pinilla propuso una reorganización de la educación y la cultura del país, a partir del afianzamiento de los principios de la doctrina social de la Iglesia y los ideales bolivarianos, para lo cual fue indispensable la labor del Departamento de Extensión Cultural y la Radiodifusora Nacional, con los programas de la Secretaría Nacional de Acción Social y Protección infantil (SENDAS) y del Movimiento de Acción Popular (ACPO).

Además de los programas radiales, las efemérides cumplieron un papel esencial en este periodo. En 1947 se creó la “Institución de la Bandera” y el culto a los símbolos y próceres se convirtió en la principal manifestación cívica.<sup>55</sup> El MEN ordenó registrar cada semana los actos patrios en un libro especial que periódicamente debía ser revisado por los inspectores de educación para verificar el cumplimiento de las izadas de bandera, sin lo cual los establecimientos educativos podrían perder su aprobación oficial.<sup>56</sup>

La reiteración de estos actos solemnes congregaba a la comunidad escolar alrededor de quienes rendían homenaje a los héroes con su comportamiento. De este modo se construyó lo que Paul Ricoeur<sup>57</sup> denomina una *memoria hábito*, en la cual se inscribe

---

**52** Lleras, *Los héroes también lloran...*, 200.

**53** “Educación cívica a cargo del Dr. Joaquín Piñeros Corpas 07-Jun-1947 parte 1A” (Bogotá: Radiodifusora Nacional de Colombia, 1947, F-RNC-CD10529) y “Educación cívica a cargo de Oswaldo Díaz Díaz 21-Jun-1947 parte 2A” (Bogotá: Radiodifusora Nacional de Colombia, 1947, F-RNC-CD8984).

**54** “Radio Teatro Dominical ‘Bolívar’. 20 de julio de 1953” (Bogotá, Radiodifusora Nacional de Colombia, 1953, F-RNC-CD9785).

**55** Colombia, Presidencia de la República, *Decreto 2229 de 1947 (julio 8) por el cual se establece la “Institución de la Bandera”*, Diario Oficial.

**56** Colombia, Presidencia de la República, *Decreto 3408 de 1948 (octubre 1)*, Diario Oficial.

**57** Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido* (México: Fondo de Cultura Económica, 2004).

la tradición patriótica. Además de la liturgia patriótica, el MEN ordenó que se fijaran los retratos de Bolívar y Santander en las instalaciones de las escuelas, que se mantuvieran expuestos los emblemas patrios y que se eligiera un patrono cívico que inspirara a la juventud en fechas especiales.<sup>58</sup>

Los planes de estudio, los procesos de formación de profesores y los textos, así como los otros recursos para la enseñanza (programas radiales y radioteatros), entre los que se pueden contar las efemérides patrióticas incorporadas a la escuela, le dieron continuidad a los cuatro referentes que definieron la memoria histórica nacional, articulados en este tercer momento a la educación cívica, al panamericanismo y a la democracia cristiana.

## ENTRE LA ENSEÑANZA PATRIÓTICA Y LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO 1958-1984

Mediante la Ley 49 de 1958, el MEN creó la Sección de Coordinación de Estudios Históricos y transformó a la Academia Colombiana de Historia en una entidad cultural autónoma de derecho privado, sin el carácter oficial atribuido desde su fundación en 1902. Aunque la conformación de una dependencia especial para definir los asuntos referidos a la historia escolar parece atribuirle al MEN el control del saber escolar de la historia, la misma ley mantuvo a la Academia Colombiana de Historia como cuerpo consultivo del Gobierno nacional, de los departamentos y de los municipios, y dispuso que la nueva sección estuviera a cargo de un miembro de número de esta entidad,<sup>59</sup> con lo cual se mantuvo en los años posteriores el canon impuesto por dicha institución en los periodos tratados anteriormente.

La Academia Colombiana de Historia continuó con la producción de manuales para la enseñanza<sup>60</sup> y con la formación de profesores en el Instituto Superior de Historia,

---

**58** Colombia, Presidencia de la República, *Decreto 2388 de 1948 (julio 15) por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones*, Diario Oficial, 28 de julio de 1948.

**59** Colombia, Presidencia de la República, *Decreto 1168 de 1959 (abril 22) por el cual se señalan las funciones de la Sección de Estudios Históricos*, Diario Oficial, 2 de mayo de 1959.

**60** Además de reeditar manuales como los de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, el Decreto 1168 estableció que la Sección de Coordinación de Estudios Históricos, junto con la Academia Colombiana de Historia, debía preparar textos para la enseñanza de la historia basados en la *Historia Extensa* (que en ese momento se encontraba en preparación), para la enseñanza en los colegios y escuelas de la república. Estos textos serían de propiedad de la Academia, pero el MEN podría adoptarlos para la enseñanza primaria y secundaria. Decreto 1168 de 1959.

que funcionó desde 1967 como establecimiento de educación superior no universitaria.<sup>61</sup> Sin embargo, dicha entidad tuvo que operar en un nuevo contexto político que se mantuvo hasta los años setenta y que se caracterizó por la connivencia entre los dos partidos tradicionales. Con la firma del pacto de Benidorm el 24 de julio de 1956, entre los representantes del bipartidismo Alberto Lleras Camargo y Laureano Gómez Castro, se puso en marcha el Frente Nacional, durante el cual la conflictividad social y política alcanzó nuevas dimensiones con la conformación de otras fuerzas partidistas y la aparición de las guerrillas.

En el ámbito educativo, durante este periodo, aunque se expandió la matrícula escolar, también persistieron problemas que se remontaban desde los primeros años del siglo XX, como el analfabetismo, la profunda desigualdad entre las escuelas rurales y urbanas, entre los niveles educativos (educación básica, educación secundaria y educación superior) y entre el sector público y privado. En la Conferencia Mundial de Educación que se realizó en Williamsburg (Virginia) en 1967, se reconoció la existencia de estos problemas en distintos países y se atribuyó su persistencia a una crisis general de los sistemas escolares nacionales, que debía enfrentarse con la definición de metas comunes con respecto a “la planificación educativa, la revisión de programas académicos, la modernización y reforma de la administración, la formación docente y la revisión de materiales y bibliotecas.”<sup>62</sup>

Acudiendo a una crisis de los valores occidentales, se propuso un tratamiento homogéneo de los sistemas educativos<sup>63</sup> y se fijó como objetivo “la unidad nacional en torno a principios morales universales y la promoción de un nuevo modelo de formación.”<sup>64</sup> Esta agenda global, desde entonces, condicionó la financiación otorgada a los países latinoamericanos para la moderación de la democracia y la formación de expertos que pudieran enfrentar la crisis de la educación y la cultura, mediante intervenciones de modelos técnicos basados en las teorías del capital humano. Según Arvone,<sup>65</sup> Colombia fue uno de los países que más recibió asistencia extranjera en la región,<sup>66</sup> lo cual resulta paradójico al

---

**61** Colombia, Presidencia de la República, *Decreto 1903 por el cual se aprueban los tres (3) años de estudio del Instituto superior de Historia de Colombia*, Diario Oficial n.º 32944.

**62** Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina* (México: Nueva Imagen, 1980), 196.

**63** Theodore Brameld definió esta reconstrucción de valores occidentales desde la educación como “teoría pedagógica reconstruccionista”. Puiggrós, *Imperialismo y educación...*, 196.

**64** Sandra Patricia Rodríguez Ávila y Olga Marlene Sánchez Moncada, “Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra”, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n.º 7 (mayo 2009):13-66. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3883>.

**65** Robert Arvone, “Políticas educativas durante el frente nacional 1958-1974”, *Revista Colombiana de Educación* 1, n.º 1 (1978): 8-37.

**66** Programa Colombia-PNUD Unesco por 13 millones de dólares (asistencia técnica en educación, ciencia, cultura y comunicaciones), préstamo de US/AID entre 1969 y 1972 por más de 65 millones de dólares y del Banco Mundial por más de 10 millones de dólares para los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM).



hacer un balance del periodo y encontrar los mismos problemas diagnosticados al inicio del Frente Nacional. En el marco de estas demandas internacionales, se inició el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, a partir del cual el MEN aprobó el Decreto 1419 de 1978, basado en los planteamientos de la tecnología educativa, que se fundamenta en la teoría de sistemas para mejorar la relación costo-efectividad. Desde este enfoque se buscaba reducir la incidencia del maestro en el proceso de aprendizaje y aumentar el contacto de los niños con otras mediaciones pedagógicas (materiales, computadores, textos, folletos y módulos), para “matizar el creciente grado de concientización de los estudiantes”.<sup>67</sup>

La Federación Colombiana de Educadores (Fecode) rechazó la incidencia del MEN en el currículo y conformó el Movimiento Pedagógico Nacional,<sup>68</sup> desde donde los maestros interpelaron las políticas estatales a partir de su condición como profesionales de la pedagogía.<sup>69</sup> La fundación del Centro de Investigación Educativa (CIED) en 1983 y la creación de la *Revista Educación y Cultura* en 1984 contribuyeron a la producción académica del Movimiento Pedagógico, que concretó varias experiencias innovadoras en distintas regiones del país<sup>70</sup> y consolidó líneas de investigación educativa que, en la actualidad, representan una importante tradición académica.<sup>71</sup>

De este modo, la función patriótica que la Academia Colombiana de Historia le había atribuido a la enseñanza escolar se articuló a otras demandas derivadas del contexto internacional, inscritas en la defensa de la sociedad occidental, en el anticomunismo y las políticas orientadas por las teorías del capital humano, a las cuales les hizo frente el Movimiento Pedagógico desde la especificidad de su profesión y las condiciones particulares de producción de saber pedagógico en el ejercicio de la enseñanza.

---

**67** Abel Rodríguez, “El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía”, en *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*, comp. Hernán Suárez compilador (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio, 2002), 15-60.

**68** El Movimiento Pedagógico Nacional fue proclamado en 1982 durante el XI Congreso Nacional de Fecode que se llevó a cabo en Bucaramanga.

**69** Alberto Martínez, Carlos Noguera y Jorge Castro, *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica y Universidad Pedagógica Nacional, 2003).

**70** Escuela Popular Claretiana (Bogotá), proyecto “Filodehambre” (Neiva, Huila), proyecto de Candelaria (Atlántico), Grupo Pedagógico de Aipe (Huila), Escuela Pedagógica Experimental (EPE) (Bogotá), Grupo Pedagógico de la Región de Ubaté (Cundinamarca) y proyecto educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC. Marta Cárdenas y Felipe Rojas, “El movimiento Pedagógico. Una mirada desde los Grupos Pedagógicos”, en *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*, comp. Hernán Suárez (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio, 2002), 231-248.

**71** Entre estas tradiciones que se iniciaron desde los años ochenta, incluso desde finales de los años setenta, se destacan tres: la etnografía educativa, el discurso pedagógico y su especificidad (teoría crítica) y la historicidad del maestro, del método y de la escuela en función de establecer los límites disciplinares de la pedagogía. Mario Díaz Villa, *El campo intelectual de la educación en Colombia* (Cali: Universidad del Valle, 1993)

## DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR AL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES 1984-1994

El último periodo que se puede identificar al analizar el código disciplinar de la historia se ubica entre 1984 y 1994, y lo enmarcan el Decreto 1002 de 1984<sup>72</sup> y la promulgación de la Ley General de Educación. Este momento se caracterizó por tres nuevos escenarios del debate educativo: el primero estuvo referido a la participación activa de los historiadores<sup>73</sup> que, después del análisis de textos escolares realizado por Rodolfo de Roux, problematizaron los contenidos asociados a la historia patriótica y se enfrentaron a los historiadores aficionados de la Academia Colombiana de Historia, quienes criticaron vehementemente, los textos escolares producidos por Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán acusándolos, como lo señala Jorge Orlando Melo,

de “demeritar a nuestros próceres”, de hacer “una burla de los grandes hombres de la patria” y de omitir “ciertos nombres y hechos gloriosos”, es decir, de ser, como lo era el actual presidente de la Academia hace 50 años, partidarios de una visión social y no heroica del pasado nacional.<sup>74</sup>

El segundo escenario correspondió a las propuestas de integración curricular que se intensificaron por efecto del Decreto 1002 de 1984 y que abogaban por una enseñanza basada en conceptos y problemas sociales.<sup>75</sup> Con la ampliación del área en la Ley General de Educación, con una denominación que, además de las ciencias sociales, incluyó historia, geografía, Constitución política y democracia, la integración se transformó en interdisciplinariedad. Este fue el enfoque desde el cual se formularon los Lineamientos Curriculares del Área de Ciencias Sociales que se publicaron en 2002 y que caracterizan un periodo que no se aborda en este escrito, que, aunque sigue vigente, no ha sido objeto de un análisis riguroso para establecer cuáles de sus planteamientos continúan vigentes o cuáles deben ser sometidos a la crítica y revisión.

---

<sup>72</sup> Colombia, Presidencia de la República, *Decreto 1002 de 1984 (abril 24)*, Diario Oficial.

<sup>73</sup> Mauricio Archila, “La enseñanza de la historia: entre el miedo y la libertad”, *Revista Educación y Cultura*, n.º 6 (1985): 45-48; Rodolfo Roux, “La historia que se enseña a los niños”, *Revista Educación y Cultura*, n.º 6 (1985): 36-44; Hernán Suárez, “La enseñanza de la historia en el banquillo”, *Revista Educación y Cultura*, n.º 18 (1989): 52-54.

<sup>74</sup> Jorge Orlando Melo, “Arciniegas vs. Kalmanovitz: una polémica mal planteada”, *Lecturas Dominicales, El Tiempo*, Bogotá, 1989.

<sup>75</sup> Reinando Barbosa, “Investigación y pedagogía de las ciencias sociales”, *Revista Educación y Cultura*, n.º 10 (1986): 21-22 y Francisco Cajiao, *Pedagogía de las ciencias sociales* (Bogotá: Intereditores, 1989).

El tercer escenario está referido a la incorporación de los enfoques cognitivos en las investigaciones pedagógicas, desde los cuales se definieron criterios de ordenación del currículo y los planes de estudio. De este modo, los planteamientos de la psicología genética<sup>76</sup> fundamentaron la “Pedagogía Conceptual”, mientras que los aportes de las representaciones sociales<sup>77</sup> y la psicología cognitiva fundamentaron varias propuestas didácticas. Este enfoque también nutrió las reflexiones que se expresan en los Lineamientos Curriculares del Área de Ciencias Sociales y sustentaron las propuestas de formación en competencias y habilidades de pensamiento.

Con la promulgación de la Ley General de Educación en 1994, no se mantuvo el debate propuesto desde la disciplina histórica y los enfoques cognitivos fueron dominantes durante los años noventa como fundamento para las propuestas de integración curricular. Por su parte, el Movimiento Pedagógico se puso “enteramente al servicio de la aplicación y la reglamentación de la reforma educativa.”<sup>78</sup> Así mismo, el primer escenario no se mantuvo durante los años noventa, pero reapareció años después y considero que se expresa actualmente en la promulgación de la Ley 1874 de 2017, aunque con protagonistas y debates diferentes. El segundo escenario se trasladó al ámbito de la formación inicial de docentes y en las licenciaturas se discute si los planes de estudio deben enfatizar propuestas disciplinares o si es pertinente insistir en una formación interdisciplinar. El tercer escenario se mantuvo durante los años noventa y luego dejó de tener centralidad, aunque las recientes investigaciones sobre educación histórica, posiblemente renueven este debate, en principio con un aparato conceptual y metodológico distinto del propuesto en los últimos años del siglo xx.

Finalmente, se puede afirmar que la actividad académica que dinamizó el campo de la enseñanza de la historia en este último periodo analizado se trasladó a las facultades de educación y los centros de investigación (Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas [Colciencias] hoy Minciencias y el Instituto Distrital para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]), con lo cual se inauguró una nueva etapa de las disciplinas escolares, en el ámbito de la innovación y la investigación educativa.<sup>79</sup>

---

**76** Miguel de Zubiría y Julián de Zubiría, Julián, *Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar* (Bogotá: Canapro y Presencia, 1986).

**77** Jairo Gómez y Piedad Ramírez, *Conocimiento social y enseñanza de la historia* (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, 2000)

**78** Rodríguez, *El movimiento pedagógico...*, 57.

**79** Sandra Patricia Rodríguez Ávila, “Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011”, en *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, eds. Sebastián Plá Pérez y Joan Pagès-Blanch (México: Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas editores), 109-154



## REFLEXIONES FINALES

El análisis de la historia como saber escolar, entre la Ley 39 de 1903 y la Ley 115 de 1994, muestra la complejidad en la conformación del código disciplinar de la historia. No es posible hacer una revisión exclusiva de sus contenidos, de los libros de texto empleados en cada época o de las políticas educativas sin articulación con la tradición histórica que se construye en las aulas con respecto a la enseñanza como práctica social. Por tal razón, cualquier esfuerzo normativo implica el estudio detallado de los contextos históricos de realización del código disciplinar.

En la breve síntesis que se presenta en este escrito, se realizó una periodización del proceso de configuración del código disciplinar de la historia a partir del enfoque de la historia de los saberes escolares. Esta tarea se llevó a cabo con el propósito de mostrar que su análisis implica no solamente un acuerdo social o normativo, como el que se expresa en la Ley 1874 de 2017, fundamentalmente en torno a los fines formativos que se le atribuyen a este saber escolar, sino además un análisis de su trayectoria histórica. A partir de dicho análisis se puede explicar la permanencia de algunas prácticas consideradas tradicionales o de algunos mecanismos de legitimación de las políticas estatales, como los empleados por la misma Ley 1874 de 2017.

Lo anterior salta a la vista, al haberse conformado una comisión asesora donde se privilegia la presencia de la Academia Colombiana de Historia y las academias regionales o de las carreras profesionales en historia, antes que la participación efectiva de las licenciaturas y sus grupos de investigación o de las redes de maestros y colectivos de trabajo que han liderado procesos de investigación e innovación educativa desde los años noventa. Aunque más recientemente esta situación se ha matizado con la presencia de investigadores y maestros que se reconocen por sus trabajos en el campo de la educación histórica, no obstante, persiste el desconocimiento de otros enfoques y de las posturas críticas frente a la formulación de la ley, y de los resultados publicados por la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia. Es importante cuestionar la razón por la cual una organización como la Academia Colombiana de Historia ha permanecido como entidad consultora desde 1902, sin que el MEN haya considerado otros interlocutores en la definición de este tipo de políticas orientadas al currículo, como lo establece la Ley 30 de 1992.

Un análisis de este tipo también contribuiría a trazar algunas líneas explicativas acerca de la desigualdad persistente en el sistema educativo colombiano, que diagnosticó inicialmente la Comisión Pedagógica alemana en 1924, que luego reiteró el director nacional de enseñanza normalista Germán Peña, en su informe anual al MEN en 1946, y que nuevamente aparece en el análisis propuesto por Robert Arvone acerca del Frente Nacional en 1978.

No se puede pensar la enseñanza de la historia sin considerar lo que ha ocurrido con el sistema educativo colombiano y la manera como se han ahondado las desigualdades desde los años noventa, no solamente en la distribución de recursos, sino en la subjetividad de los niños y jóvenes colombianos, por efecto de la aplicación irreflexiva de las teorías del capital humano trazadas por los organismos internacionales y acogidas en cada plan de desarrollo desde 1998. Tampoco se puede avanzar en este debate sin conocer los efectos devastadores del conflicto en la educación. La Ley 1874 de 2017 avanza en la necesidad de promover la memoria histórica y el pensamiento crítico, pero está por darse el debate acerca de la versión del pasado reciente que se busca incorporar como contenido educativo en las escuelas.

## Bibliografía

- “Educación cívica a cargo de Oswaldo Díaz Díaz 21-Jun-1947 parte 2A”. Bogotá, Radiodifusora Nacional de Colombia, 1947, (15:35), F-RNC-CD8984.
- “Educación cívica a cargo del Dr. Joaquín Piñeros Corpas 07-Jun-1947 parte 1A”. Bogotá, Radiodifusora Nacional de Colombia, 1947, (15:26), F-RNC-CD10529.
- “Radio Teatro Dominical ‘Bolívar’. 20 de julio de 1953”. Bogotá, Radiodifusora Nacional de Colombia, 1953, (15:10), F-RNC-CD9785.
- Álvarez, Alejandro. “Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960”. Tesis de Doctorado en Historia de la Educación y Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2007.
- Álvarez, Alejandro. “Del saber pedagógico a los saberes escolares”. *Pedagogía y Saberes*, n.º 42 (2015): 21-29.
- Archila, Mauricio. “La enseñanza de la historia: entre el miedo y la libertad”. *Revista Educación y Cultura*, n.º 6 (1985): 45-48.
- Arvone, Robert. “Políticas educativas durante el frente nacional 1958-1974”. *Revista Colombiana de Educación* 1, n.º 1 (1978): 8-37.
- Azula Barrera, Rafael. *Memorias del ministro de Educación Nacional, 1951*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1951.
- Barbosa, Reinando. “Investigación y pedagogía de las ciencias sociales”. *Revista Educación y Cultura*, n.º 10 (1986): 21-22.
- Cajiao, Francisco. *Pedagogía de las ciencias sociales*. Bogotá: Intereditores, 1989.
- Cárdenas, Marta y Felipe Rojas. “El movimiento pedagógico. Una mirada desde los Grupos Pedagógicos”. En *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Compilado por Hernán Suárez, 231-248. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio, 2002.
- Charria Hernández, Carlos Arturo. “Los micos en la historia de la educación en Colombia”. *Compartir Palabra Maestra*. 26 de enero de 2018. <https://www.compartirpalabramestra.org/actualidad/columnas/los-micos-en-la-historia-de-la-educacion-en-colombia>
- Chervel, André. “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. *Revista de Educación*, n.º 295 (1991): 59-111.
- Colombia, Congreso de la República. *Ley 124 de 1928 (26 de noviembre) por la cual se fomenta el ahorro colombiano*. Diario Oficial, 1º de diciembre de 1928.
- Colombia, Congreso de la República. *Ley 14 de 1939 (octubre 28) por la cual se honra la memoria del general Francisco de Paula Santander*. En *Régimen de la enseñanza primaria de Colombia 1903-1949*, MEN, 160-161. Bogotá, Imprenta del MEN, 1950.
- Colombia, Congreso de la República. *Ley 1874 de 2017 (diciembre 27) por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial.
- Colombia, Congreso de la República. *Ley 39 de 1903 (octubre 26) sobre instrucción pública*. Diario Oficial, 30 de octubre de 1903.
- Colombia, Congreso de la República. *Ley 49 de 1958 (diciembre 18) por la cual se incrementan las labores científicas y culturales de la Academia Colombiana de Historia, del Museo Nacional y del Instituto Colombiano de Antropología*. En *Estatutos*, 69-61. Bogotá: Academia Colombiana de Historia, 1964.
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 0996 de 1951 (mayo 4) por el cual se ordena celebrar la Fiesta del Educador*. Diario Oficial, 4 de mayo de 1951.
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 1168 de 1959 (abril 22) por el cual se señalan las funciones de la Sección de Estudios Históricos*. Diario Oficial, 2 de mayo de 1959.
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 1333 de 1942 (mayo 30) por el cual se fija la fecha para la celebración de la “Fiesta del Árbol”*. Diario Oficial, 9 de junio de 1942.
- Colombia, Presidencia de la República. *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*. Diario Oficial, 8 de agosto de 1978.
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 1486 de 1940 (julio 25) por el cual se crean los Centros de Estudios Pedagógicos y se modifica el marcado con el número 707 de abril del corriente año*. Diario Oficial, 29 de julio de 1940.
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 1487 de 1932 (septiembre 13) sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria*. Diario Oficial, 19 de septiembre de 1932.
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 1535 de 1934 (julio 31) por el cual se crea la ‘Orden Caldas’ para premiar o estimular a las personas que en forma sobresaliente hayan contribuido al adelanto de la educación en el país*. En *Régimen de la enseñanza primaria de Colombia 1903-1949*. MEN, 48-49.
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 1660 de 2019 (septiembre 12) 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*. Diario Oficial.
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 1903 por el cual se aprueban los tres (3) años de estudio del Instituto superior de Historia de Colombia*. Diario Oficial 32944
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 1951 de 1927 (diciembre 2) por el cual se reglamenta la enseñanza secundaria*. Diario Oficial, 7 de diciembre de 1927.
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 2229 de 1947 (julio 8) por el cual se establece la “Institución de la Bandera”*. Diario Oficial, 5 de octubre de 1947.
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 2388 de 1948 (julio 15) por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial, 28 de julio de 1948.



- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 2388 de 1948 (julio 15) por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial, 28 de julio de 1948.
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 2485 de 1944 (octubre 21) por el cual se asocia la Nación a la celebración del 'Día Universal del Ahorro' y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial, 26 de octubre de 1944.
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 491 de 1904 (3 de julio) por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903, sobre instrucción pública*. Diario Oficial, 14 de julio de 1904.
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 57 de 1928 (enero 13) por el cual se reglamenta la enseñanza secundaria*. Diario Oficial, jueves 19 de enero de 1928.
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 707 de 1938 (abril 23) por el cual se instituye el Día del Idioma*. Diario Oficial, 27 de mayo de 1938.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 820 de 1940 (septiembre 25) por la cual se reglamenta el Decreto número 722 sobre Patronatos Escolares - en lo relativo a las Comisiones de Educación Cívica*. En *La obra educativa del gobierno en 1940*. Tomo II (*Disposiciones sobre educación nacional, 1940*), MEN, 127-134. Bogotá: Imprenta Nacional, 1940.
- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC). *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz. Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media de la República de Colombia. Documento final. En el marco de la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017 y Decreto 1660 del 12 de septiembre de 2019*. Cartagena, abril de 2022.
- Cuesta, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.
- Escolano Benito, Agustín. "El libro escolar como espacio de memoria". En *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Editado por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, 35-46. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.
- Forero, Manuel José. (1942). *Instrucción cívica para la enseñanza primaria*. Bogotá: Librería Siglo XXI, 1942.
- Gaitán, Jorge Eliécer. *La obra educativa del gobierno en 1940*. Bogotá: Imprenta Nacional, MEN, 1940.
- Gómez, Jairo y Piedad Ramírez. *Conocimiento social y enseñanza de la historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, 2000.
- Henao, Jesús María y Gerardo Arrubla. *Compendio de la historia de Colombia, para la enseñanza de las escuelas primarias de la República*. Bogotá: Librería Colombiana Camacho Roldán, 1937.
- Henao, Jesús María y Gerardo Arrubla. *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*, 6.ª ed. notablemente adicionada y corregida por los autores. Bogotá: Editorial Cromos, 1936.
- Hermano Justo Ramón. *Historia de Colombia. Significado de la obra colonial, independencia y república. Para autodidactas, consulta de profesores, y realización del programa de historia en sexto año de bachillerato*. Bogotá: Librería Stella, 1960.
- Hermano Justo Ramón. Bolívar, reseña biográfica y piezas antológicas para la cátedra bolivariana de Colombia. Bogotá: Librería Stella, 1956.
- Lleras, Cristina. "Los héroes también lloran. Representaciones de la independencia en radio-teatro 1940-1971. En *La historia de un grito. Doscientos años de ser colombianos. Exposición conmemorativa del Bicentenario*, Museo Nacional, 193-219. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2010.
- López de Mesa, Luis. *Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación-1935*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1935.
- Lozano y Lozano, Fabio. (1948). *Memoria del ministro de Educación Nacional, 1948*. Bogotá: Prensas del MEN, 1948.
- Martínez, Nathalia. "Las ciencias sociales escolares en Colombia: proceso de disciplinarización entre 1936 y 1984". Tesis de Doctorado Interinstitucional de Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2022.
- Martínez, Alberto, Carlos Noguera y Jorge Castro. *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica y Universidad Pedagógica Nacional, 2003.
- Medina, Medófilo. "Sesquicentenario: ideología e interpretación histórica". *Estudios Marxistas*, n.º 2 (1969): 73-94.
- Ministerio de Educación Nacional. *El texto de los programas de primera y segunda enseñanza*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1935.
- Nieto Caballero, Agustín. *Sobre el problema de la educación nacional*. Selección Samper Ortega de literatura colombiana. Bogotá: Minerva, 1935.
- Pabón Núñez, Lucio.. "Introducción". En *La Cátedra Bolivariana en Colombia. Programa para universidades, colegios y normales*, MEN, 1-3. Bogotá: Imprenta Nacional, 1953.
- Parga Cortes, Rafael. *Memoria, 1943*. Bogotá: Prensa de la Biblioteca Nacional, 1943.
- Peña, Germán. "Informe de la Dirección de Educación Normalista (16 de mayo de 1946)". En *Memoria del señor ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946*, Germán Arciniegas, 1-22. Bogotá: Imprenta Nacional, 1946.
- Posada, Eduardo y Roberto Cortázar. *Instrucción cívica, para las escuelas y colegios*. Bogotá: Librería Colombiana Camacho Roldán y Tamayo, 1913.
- Puigros Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen, 1980.
- Rodríguez Abel. "El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía". En *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Compilado por Hernán Suárez, 15-60. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio, 2002.

- Rodríguez Ávila, Sandra Patricia y Sánchez Moncada, Olga Marlene, "Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra", *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n.º 7 (mayo 2009):13-66. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3883>.
- Rodríguez Ávila, Sandra Patricia. Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. En *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. Editado por Sebastián Plá Pérez y Joan Pagès-Blanch. México: Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas editores, 2014. 109-154.
- Rodríguez Ávila, Sandra. *Memoria y Olvido: usos públicos del pasado en Colombia. 1930-1960*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Universidad del Rosario, 2017.
- Roux, Rodolfo. "La historia que se enseña a los niños". *Revista Educación y Cultura*, n.º 6 (1985): 36-44
- Sáenz Obregón, Javier, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina. *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Vol. 2 *Raza, examen, método y sociedad: reformas pedagógicas y de la educación pública, 1903-1935*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1997.
- Silva, Orlando. "Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber – poder en Colombia 1976-1994". Tesis de Doctorado Interinstitucional de Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017.
- Suárez, Hernán. "La enseñanza de la historia en el banquillo". *Revista Educación y Cultura*, n.º 18 (1989): 52-54.
- Viñao, Antonio. "Historia de las disciplinas escolares. Historia de la Educación". *Revista Interuniversitaria*, n.º 25 (2006): 243-269.
- Zubiría, Miguel de y Julián de Zubiría. *Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar*. Bogotá: Canapro y Presencia, 1986.



**RECUERDOS  
Y ANÁLISIS DE  
LA HISTORIA  
ESCOLAR EN  
EXPERIENCIAS  
VIVIDAS ENTRE  
1984 Y 2017**

*Wilson Armando Acosta Jiménez*



Los referentes desde los cuales se desarrollan las ideas centrales en este texto son, por una parte, los recuerdos de mis experiencias pedagógicas en la educación básica y secundaria como estudiante escolar y de mis procesos de formación como licenciado en Ciencias Sociales; por otra parte, múltiples análisis en torno a la investigación y la docencia de las didácticas de las ciencias sociales. Las vivencias de mi educación básica primaria se ubican temporalmente entre 1981 y 1985, y, espacialmente, en una escuela ubicada en el municipio de Soacha, cercano a la capital colombiana, en donde la enseñanza de las asignaturas estaba a cargo de una maestra por grado. La secundaria se llevó a cabo entre 1986 y 1991, en una institución educativa de la ciudad de Bogotá, en donde los cambios en la enseñanza se sintieron, puesto que ya no era una maestra o maestro por grado, sino uno por asignatura.

Realicé mi formación de pregrado y posgrado en la ciudad de Bogotá. La Licenciatura en Ciencias Sociales (LCS) la inicié en 1993 en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y recibí mi grado en 1998. En el 2007 me graduaba como magíster en Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en el 2017 me otorgaban el título de doctor en Educación en la UPN. En lo profesional, recuerdo que para el año 2000 me vinculaba a una institución educativa del distrito como docente de ciencias sociales y en el 2006 asumía cursos de didáctica de la historia, pedagogía, memoria social y la dirección de trabajos de grado en la LCS de la UPN.

Esta reseña de mi formación y vínculos profesionales es el preámbulo y el contexto educativo de las reflexiones sobre la enseñanza de la historia escolar entre 1980 y 2017, en la medida en que posibilita que presente en este capítulo un análisis sobre los procesos didácticos, curriculares y disciplinares de la enseñanza del pasado en Colombia. En este periodo se ubican normativas que regulan la enseñanza de la historia, tales como la reforma curricular de las ciencias sociales,<sup>1</sup> la Ley General de Educación,<sup>2</sup> los lineamientos curriculares en ciencias sociales<sup>3</sup>, los estándares básicos en ciencias sociales<sup>4</sup> y, al final de la década de 2010, la expedición de la Ley 1874<sup>5</sup> sobre el restablecimiento de la historia de Colombia en el currículo de ciencias sociales. En este intervalo temporal se problematizan

---

**1** Colombia, Congreso de la República, *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*. Pub. L. N.º Decreto 1002 de 1984.

**2** Colombia, Congreso de la República, *Ley General de Educación*, Pub. L. n.º 115, 1994.

**3** Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares para el Área de Ciencias Sociales*, 2002. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf)

**4** Ministerio de Educación Nacional, *Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales. Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, 2004. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>

**5** Colombia, Congreso de la República, *Ley 1874 de 2017 (diciembre 27) por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*, Pub. L. n.º 1874, 2017.

asuntos que configuraron las fisonomías de la historia escolar en Colombia y sobre las que se reflexiona en tres apartados: 1) Érase una vez la primaria y la secundaria, 2) Mi primera clase de sociales y 3) Enseñanzas de un docente de didáctica.

## ÉRASE UNA VEZ LA PRIMARIA Y LA SECUNDARIA

Recordar y reflexionar sobre mis experiencias escolares constituye un desafío por tratar de comprender los procesos didácticos, curriculares y disciplinares en la enseñanza de la historia escolar. Mis vivencias escolares se dieron entre 1981 y 1991 en Soacha y Bogotá. En ese momento de mi escolaridad se identificaron rasgos de la historia regulada en relación con la normatividad, los criterios y los asuntos que controlaron el qué, el cómo y el para qué de las ciencias sociales escolares; se reconstruyeron aspectos de las prácticas de enseñanza, de los contenidos y de los sentidos formativos en la apropiación del pasado que acontecen en el aula escolar, en cuanto se posicionan las versiones del pasado que circulan en este crono-espacio. A la vez, se rememoraron las vivencias de propuestas pedagógicas que apostaron por transformar, mejorar y afectar las prácticas de enseñanza de la historia que se daban en el medio escolar y que eran promovidas por grupos, redes o colectivos de innovación y transformación pedagógica.<sup>6</sup>

En mis recuerdos de las vivencias escolares de la década de 1980, no encuentro una noción sobre la regulación de los contenidos que me enseñaban en la escuela. Por esto, al reconstruir estas condiciones, los trabajos de investigación sobre este periodo y su relación con las ciencias sociales escolares fueron mi fuente de información. En la indagación de Acevedo y Samacá<sup>7</sup> se identificó cómo las políticas educativas para la enseñanza de la historia en Colombia se orientaron, desde la década de 1980, a transitar de una definición

---

**6** Estos ámbitos de análisis de la historia escolar se retoman de los planteamientos de Cuesta Fernández para el caso español: “Las aulas de la Educación Secundaria no son traslúcidas. La Historia que allí se acoge no resulta inmediatamente visible. El aula, en cuanto que santuario de la acción docente, se protege, como todo lo sagrado, de las miradas inconvenientes procedentes del exterior. Aunque sus muros guardan un secreto a voces, conocido y experimentado una y otra vez por las sucesivas generaciones de alumnos y profesores, el acceso a la Historia enseñada que transcurre en su interior constituye empresa hartamente difícil. Su conocimiento, empero, es la llave que abre las claves evolutivas del código disciplinar en estos veinte últimos años y que nos permite evaluar las mudanzas y las permanencias acaecidas, indicándonos las distancias entre las tres Historias: la regulada, la soñada y la enseñada”. Raimundo Cuesta Fernández, *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia de España entre reformas, ilusiones y rutinas* (Madrid: Akal, 1998), 182.

**7** Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá Alonso, “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.º 62 (2012): 221-244. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a12.pdf>

prescriptiva del currículo y por asignaturas al seguimiento de lineamientos curriculares y de integración curricular. En 1984, con la expedición del decreto 1002, se proyecta una reforma curricular del área de ciencias sociales que, por una parte, se propone integrar la historia y la geografía como saberes fundamentales y, por otra, definió que estas disciplinas eran parte de las materias obligatorias de la educación básica primaria y secundaria. De tal manera que, a inicios de la década del 2000, se posicionó la cuestión de la integración disciplinar en los lineamientos curriculares en ciencias sociales<sup>8</sup> que se establecieron como la fuente de orientación para la construcción de las propuestas curriculares en las instituciones educativas.<sup>9</sup>

Es bajo estas condiciones de regulación de la historia escolar que recuerdo mi tránsito por la educación primaria y secundaria, en donde, en concordancia con algunos planteamientos de la investigación educativa, se identifican en parte las transformaciones en las finalidades de las ciencias sociales escolares. Por citar un ejemplo, en la reforma de 1984 se estableció que el objetivo principal era ajustar “los últimos logros en el saber especializado con la comprensión de la realidad nacional por parte de los educandos”<sup>10</sup> y, además, esta demanda se instauró desde la preocupación por comprender el saber de la cotidianidad. Estos asuntos de la integración curricular y sus relaciones con la vida cotidiana en mi memoria escolar se expresaron en actividades y temáticas que se desarrollaron de manera más persistentes en la educación secundaria y fueron más limitados en la educación primaria, pues en esta se mantuvo el carácter memorístico y naturalizado de los contenidos y las metodologías.

En mi memoria están presentes varias escenas de lo acontecido en la educación primaria, en donde predominaba una visión de la historia patria de Colombia y la representación de los grandes hechos supuestamente comunes para los habitantes del país. Otro contenido reiterativo era el relacionado con la geografía física de Colombia, donde, además de memorizar los nombres de los departamentos y sus capitales, así como los nombres de ríos, montañas, lagos y cordilleras, era indispensable la elaboración de su representación cartográfica. En cuanto a las actividades que se desarrollaban en clase, estas se limitaban a la transcripción del manual escolar al cuaderno, el dictado de los contenidos y la elaboración de los mapas. La verdad, no recuerdo explicaciones de mis maestras; sin embargo, una actividad que me marcó en la primaria fue la escenificación de tres personajes del proceso de independencia del país, y a uno de ellos le correspondió el Libertador Simón Bolívar.

---

8 Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares...*

9 Jorge Aponte, Sandra Rodríguez y Wilson Acosta, “Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular”, *Pedagogía y Saberes*, n.º 57 (2022): 81-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13981>

10 Colombia, Congreso de la República, *Por el cual se establece el Plan de Estudios...*



Los recuerdos de mis experiencias en una institución educativa del distrito como estudiante de secundaria, que para aquel momento comprendía los grados 6.º a 11.º, se remontan al periodo entre 1986 y 1991. En la secundaria, el trabajo de los grandes periodos de la historia y de las civilizaciones fue lo predominante. Las actividades que se realizaban con mayor frecuencia eran las lecturas y los resúmenes de los textos escolares. En las clases van irrumpiendo las explicaciones de las profesoras de ciencias sociales y se fueron programando las exposiciones de temáticas por parte de los estudiantes.<sup>11</sup> También se dio la incursión de las películas que veíamos sobre los conflictos sociales y la lista de los temas que copiábamos en las primeras páginas del cuaderno. El mejor registro de aquella época serían los cuadernos escolares en donde consignábamos el desarrollo de las actividades y los resúmenes de los temas sobre el pasado.

De las actividades que recuerdo con apreciación de esa época escolar, cabe señalar un dramatizado que hicimos en grado noveno sobre las guerras civiles en Colombia del siglo XIX. A mi memoria llegan las imágenes de los compañeros presentando un noticiero dramatizando los hechos y los personajes más destacados. En dichos programas entrevistábamos al general Tomas Cipriano de Mosquera y anunciábamos las noticias de última hora sobre el conflicto bélico. Otra actividad que recuerdo fue la carpeta de noticias que registrábamos de los telenoticieros o de periódicos como *El Espectador* o *El Tiempo*, lo cual me obligaba a ver todas las noches la información que transmitían en los primeros. En esta actividad se debía entregar un informe mensual y hacer un breve análisis de la información. Estos asuntos se convirtieron en rasgos de la tradición inventada de la historia escolar en Colombia y se configuraron en referentes para las generaciones de profesores que decidieron y optaron por asumir esta perspectiva de la integración disciplinar y el tratamiento de problemáticas sociales en sus prácticas pedagógicas.

En últimas, la enseñanza de la historia de Colombia, de acuerdo con mi experiencia escolar, se fue definiendo a partir de unos contenidos que venían de los supuestos establecidos por la tradición sociohistórica de las disciplinas escolares y, así mismo, con la irrupción de la profesionalización de los maestros, la consolidación de las disciplinas sociales y las preocupaciones de los actores sociales por comprender los conflictos sociohistóricos, se propiciaron las condiciones para la consolidación de unas ciencias sociales escolares que debían atender una amplia gama de contenidos, finalidades y metodologías. Además, puedo suponer que varios de los cambios y continuidades que puedan identificarse, por parte de los maestros, en las prácticas de enseñanza de la historia en la

---

**11** Nubia Sánchez y Rosa Bolívar, "Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia", *Pedagogía y Saberes*, n.º 42 (2015): 61-70.

educación primaria y secundaria se debieron al influjo y apropiación de referentes de la formación profesional de los licenciados y de las apuestas políticas y pedagógicas del movimiento pedagógico<sup>12</sup>.

## MI PRIMERA CLASE DE SOCIALES

Recuerdo que en 1993 ingresaba a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en el 2000 me vinculaban como docente de ciencias sociales en una institución educativa de Bogotá. Estas experiencias de formación y de ejercicio profesional son la excusa para reflexionar sobre el lugar que ocupó el estudio de la didáctica de la historia, las características de la historia escolar, la práctica pedagógica y las reformas curriculares que se dieron en el país. Además, es la oportunidad de reconstruir algunos de los aspectos pedagógicos, disciplinares y curriculares de mis prácticas de enseñanza de la historia.

En cuanto a mi formación como licenciado en Ciencias Sociales y mi experiencia como docente de esta área escolar en una institución educativa del distrito, son varios los cambios que acontecen y las reflexiones que me suscitan. En relación con la historia escolar y la regulación que la define, se evidencia que, entre 1993 y 2006, se dieron transformaciones normativas que afectaron la concepción del aparato escolar y el currículo, tales como Ley 115 de 1994, Ley 715 de 2001 y Ley 1176 de 2007.<sup>13</sup> Estos cambios normativos se configuraron en el posicionamiento de una concepción del currículo en clave de la integración disciplinar y la orientación curricular a partir de lineamientos, del modelo escuela empresa y la mercantilización de la educación, de los Proyectos Educativos Institucionales como apuestas para pensar y realizar la autonomía escolar en contextos particulares, la descentralización del sistema educativo en clave del control de las maneras de financiación la educación básica y media, entre otros asuntos. Estas cuestiones no recuerdo haberlas estudiado de manera profunda en mi formación de pregrado. Por lo cual paso al ámbito de las prácticas de enseñanza de la historia en este proceso que tienen dos referentes: uno que trata sobre el lugar que se le daba a la pedagogía y la didáctica de las ciencias sociales y el otro tiene que ver con las prácticas de enseñanza de la historia de los estudiantes de la licenciatura.

---

<sup>12</sup> Diana Peñuela Contreras y Víctor Rodríguez Murcia, *El movimiento pedagógico: Realidades, resistencias y utopías* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Francisca Radke, 2009).

<sup>13</sup> Jorge Aponte, Nydia Mendoza y Sandra Rodríguez, "Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores", *Revista Nómadas*, n.º 41 (2014): 167-183.

En mi formación como licenciado en Ciencias Sociales entre 1993 y 1998, en el programa de pregrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se tenía una apuesta de carácter disciplinar (en historia y geografía de manera predominante). La pedagogía y la didáctica en mis recuerdos se presentaban como espacios académicos más de corte auxiliar y del desarrollo de herramientas para el trabajo en el aula. Al recordar las clases de didáctica de las ciencias sociales, estas se centraban en la utilización de los textos escolares, en el diseño de actividades, en la planeación curricular y, en general, en una fundamentación más de corte psicológico de los procesos didácticos.

En mis evocaciones de la propuesta formativa de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital de mediados de la década de 1990, encuentro que se tenía una división entre la investigación disciplinar, que implica la realización de una monografía sobre una temática de interés de los estudiantes, y la realización de las prácticas pedagógicas, que en la mayoría de los casos se reducían al acompañamiento de los docentes titulares en ejercicio de las instituciones de educación básica y a las maneras como se debería enseñar las ciencias sociales. Al respecto, recuerdo que una de estas prácticas consistió en asistir a una docente en una institución educativa del distrito en sus deberes académicos y, en determinadas situaciones, completar el desarrollo de las actividades del texto escolar o las indicadas por la maestra titular. En este ejercicio de práctica pedagógica, fue significativa una propuesta que realice de formación en liderazgo y participación para los estudiantes del consejo estudiantil, lo cual me permitió otra manera de relacionarme con la institución educativa y repensar el papel de las ciencias sociales en el fortalecimiento de los procesos formativos de la comunidad educativa.

Después de pasar por mi formación como licenciado en Ciencias Sociales y vincularme como docente en una institución educativa del distrito en el año 2000, me encontraba al frente de un grupo de estudiantes de grado sexto, con la disposición de enseñarles sobre cuestiones de carácter temporal y espacial. Allí, la experiencia implicó tomar la opción de enseñar como me enseñaron cuando era un estudiante escolar o la otra, desde mi formación como licenciado en Ciencias Sociales. A la vez, tenía que pensar desde dónde se definían los temas a enseñar de esta asignatura, puesto que esto implica que se debía atender a los objetivos del plan de estudios del área de sociales, a los referentes disciplinares y didácticos de los textos escolares, a la misión y visión del proyecto educativo institucional y a algunos de los supuestos de una versión del constructivismo que implica partir de los intereses cognitivos de los estudiantes. Fue una época de experimentación y de llevar a cabo propuestas que incluyeron un poco de los requerimientos normativos y de las posibilidades de realización de las propuestas que se relacionaran con la vida y problemáticas de los estudiantes escolares.

En junio del 2000 me presentaba, como docente titular del área de ciencias sociales, a la institución educativa Unión Europea, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, en el barrio Domingo Laín, y con algo más de veinte años de funcionamiento. Si mal no



recuerdo, los docentes que más tiempo llevaban en este colegio comentaban que el nombre del colegio fue una decisión del Consejo de Bogotá, al que le pareció oportuno y concordaba con una tendencia en la ciudad de poner los nombres de colegios con referencia a países o regiones del mundo, sin mayor justificación. Los espacios académicos que me asignaron fueron los de religión, democracia, filosofía, ética y ciencias políticas y económicas que, según me contaron los colegas, eran las asignaturas que llevaban más de tres meses sin docente y no eran de la predilección para los maestros. Ese primer semestre en esta institución educativa me permitió acomodarme a los ritmos y las propuestas pedagógicas que predominaban. Recuerdo que en el colegio Unión Europea se ofrecían unas actividades formativas a las cuales asistían los estudiantes de acuerdo con sus intereses, como danza, pintura, cine, caricatura y otras, que de inmediato me llamaron la atención. Sin embargo, al año siguiente se cerraron estas actividades, tal vez por falta de presupuesto y porque los docentes y estudiantes sentíamos que se estaba perdiendo tiempo para dictar las clases y cumplir con las exigencias de la evaluación.

En medio de las circunstancias, las rutinas y las dinámicas propias de una institución educativa del distrito, realicé durante cuatro años y medio algunas de las prácticas en enseñanza de la historia y las ciencias sociales sobre las que reflexiono en este capítulo. En esta experiencia no tengo presente que con los colegas del área de ciencias sociales lleváramos a cabo un estudio riguroso del documento de Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales<sup>14</sup> que, en el 2002, se establecía como el referente para la fundamentación teórica y metodológica de las propuestas curriculares. En cuanto a los estándares básicos en competencias de ciencias sociales, en mi experiencia de docente fue tenida en cuenta de manera tangencial, puesto que se enseñó sobre la lógica de indicadores y una lista de temáticas, que eran coherentes con la política de gobierno de la época y que se posicionaba dentro de una orientación más tradicional en la delimitación del currículo y los contenidos del área.

En algún momento de mis prácticas de enseñanza en la institución educativa del distrito, tengo presente que se realizaron ajustes en el plan de estudios y se retomaron algunos de los ejemplos de los Lineamientos Curriculares, a la vez que asumimos que era necesario un proceso de adaptación y renovación en las dinámicas de transmisión y circulación de los conocimientos sociales en el escenario escolar. En esta propuesta se partía del supuesto de la participación de los maestros del país en relación con las investigaciones del campo de la pedagogía y la necesidad de diagnosticar las problemáticas en la enseñanza de las ciencias sociales, aspecto muy limitado a la hora de concretarse en las propuestas pedagógicas y didácticas.

---

14 Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares...*

En mi caso, como docente de ciencias sociales escolares, considero que los ejes generadores, las preguntas problematizadoras y los ámbitos conceptuales propuestos en los lineamientos, articulados en una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral, se convirtieron en parte de los referentes que orientaron mis prácticas de enseñanza de la historia.

De manera personal tome la iniciativa de llevar a cabo propuestas desde el área de ciencias sociales, aunque algunas de estas parecieran estar en el marco de las prácticas tradicionales. En el primer año como docente del área de ciencias sociales, me correspondió el grado sexto y, según lo establecía el plan de estudios y lo que se presentaba en los textos escolares, la temática central a trabajar eran las civilizaciones antiguas. Durante este año y con este grado, me centre en desarrollar las actividades que proponían los textos escolares con los que se contaban en la institución educativa. Según mis recuerdos, contábamos con el libro de la Editorial Norma *Civilizaciones 6°*.<sup>15</sup> Además de realizar las acostumbradas lecturas y los resúmenes que debían presentar los estudiantes, también se debían desarrollar los talleres y guías que presentaba el texto. En algún momento les hice dictados a los estudiantes, pues fue una manera de mantener control del grupo y de que, por lo menos, registraran algo en sus cuadernos.

En el 2002, mi inquietud y descontento con las prácticas educativas del colegio llegaron a un punto crítico. Sentía que debía actuar y buscar alternativas. Fue cuando comencé a explorar propuestas pedagógicas. Este cambio coincidió con la implementación de los lineamientos curriculares y mi deseo ferviente de reformar el plan de estudios de ciencias sociales. Además, el colegio fomentaba una enseñanza orientada a la investigación, lo que me llevó a colaborar con compañeros de diferentes áreas: ciencias naturales, español y ciencias sociales. Juntos nos propusimos un desafío: involucrar a estudiantes de grados sexto a undécimo en ejercicios de investigación social y científica, impulsándolos a fundamentar y desarrollar sus propios proyectos. Este enfoque interdisciplinario se convirtió en un camino para fomentar la curiosidad y el pensamiento crítico entre los estudiantes.

Esto me dio las condiciones para proponerles a mis estudiantes aprender sobre la historia, la cultura, el medio ambiente y la geografía de la sabana de Bogotá, sin olvidar, en todo caso, los contenidos ya establecidos sobre la Edad Media en Europa, la conquista de América y algunos aspectos de las culturas africanas. Me propuse que los estudiantes de grado séptimo del colegio Unión Europea indagarán sobre sus barrios en relación con sus habitantes, costumbres, problemáticas y conflictos. Relacionamos estos asuntos con la vida cultural y social de la ciudad de Bogotá, con su pasado y su presente. Recuerdo que con algunos salimos al centro de la ciudad y fuimos al cerro de Monserrate. Para varios

---

**15** Augusto Montenegro, *Civilización 6. Ciencias Sociales Integradas* (Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1992).

estudiantes, ésta fue la primera vez que recorrieron dichos sitios de la urbe. La propuesta me dio para realizar una salida de campo por la sabana de Bogotá, con el fin de comprender que los barrios en donde se ubica el colegio y las viviendas de la comunidad educativa hacía parte de un sistema más amplio de carácter geográfico e histórico.

En el año 2003 asumía dentro de mis tareas de docencia la dirección de grupo de un grado octavo, lo que implicaba acompañar y orientar a los estudiantes en sus procesos psicosociales y académicos durante el año electivo. En la asignatura de ciencias sociales se desarrollaba el contenido relacionado con la Revolución Industrial y las principales características de la modernidad en las sociedades latinoamericanas. Paralelo a las clases, se dieron dos situaciones que fueron cambiando mi manera de comprender y actuar en el escenario escolar. La primera es que mis clases de ciencias sociales cada día me exigían un ejercicio de reflexión sobre el sentido mismo de mis prácticas y la segunda fue la posibilidad de participar en un curso de formación docente que ofreció la Secretaría de Educación del Distrito, a través de la corporación Sociedad Colombiana de Pedagogía (Socolpe).

Ahora que reflexiono desde la distancia temporal, espacial y con mis experiencias, puedo decir que mi preocupación por el sentido de la enseñanza de la historia me llevó a participar en el curso de formación docente. Este proceso formativo constituyó un ejercicio de fundamentación y problematización de mis prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y la historia. A partir de aquél, emergió la posibilidad y la necesidad de formular propuestas pedagógicas que implicaran los saberes disciplinares, escolares y sociales. En esta exploración por el sentido de las prácticas de enseñanza de la historia, recordé que en mi archivo fotográfico contaba con imágenes de las actividades que se realizaron en la institución educativa Unión Europea y estas fotos aportan otros elementos para la recordación y la reflexión sobre la historia escolar enseñada.

Según recuerdo, un asunto que ponía en conflicto mis prácticas de enseñanza era el que tenía que ver con las indicaciones que se les daba a los estudiantes y cómo estas no eran entendidas o simplemente no se llevaban a cabo. En aquel momento, bajo las directrices de la profesional que orientaba el programa de formación, a quien no puedo dejar de mencionar, la profesora Sandra Rodríguez Ávila, se nos ocurrió que el problema estaba en el diseño de las actividades a desarrollar por los estudiantes. Era un problema en doble sentido, en cuanto que mis prácticas se habían limitado al uso instrumental de los manuales escolares y, a su vez, contaba con poca experticia en la elaboración de las actividades pedagógicas que tuvieran la claridad y la orientación pertinente para los estudiantes.

Frente a esta problemática en la enseñanza de la historia, se propuso, el objetivo de diseñar unas guías de trabajo que fueran precisas y claras en torno a lectura y reflexión



del libro *La Revolución Industrial*<sup>16</sup> y los manuales escolares en donde se identificaron las problemáticas sociohistóricas y culturales que predominaron en este acontecimiento histórico. A la vez, se elaboraron otras guías para que los estudiantes relacionaran los asuntos problematizados de la Revolución Industrial con los cambios urbanos y sociales que se viven en el presente.

En cuanto al uso del manual escolar, en esta experiencia formativa me encontré con una fotografía de mi álbum personal, en la cual se muestra a un grupo de estudiantes que colocaban en el centro el manual que en ese momento estábamos utilizando y por el que, por las expresiones en sus rostros, se muestran por los menos complacidos. Seguramente, se trataba del texto *Civilización 8*<sup>17</sup> y, en esta propuesta de guías de trabajo, se asumió el manual como una fuente de consulta sobre las características de lo que implicó la Revolución Industrial para el mundo occidental. El libro *La Revolución Industrial*<sup>18</sup> se estudió a partir de las guías de trabajo. Alrededor de este tema se llevaron a cabo exposiciones magistrales y se proyectaron fragmentos de la película *Tiempos Modernos* de Charles Chaplin.

Otra de las características de esta experiencia fue el trabajo en grupo de los estudiantes. En otra fotografía de mi álbum personal se muestra la dinámica de reunión de uno de estos grupos, en donde las estudiantes reflexionaban sobre asuntos de las guías y la propuesta de expresión narrativa. En las guías se ahondaba en aspectos relativos a las condiciones históricas de la Revolución Industrial, sobre los cambios y permanencias de estos procesos económicos, políticos y sociales, y sobre el impacto de estos en las sociedades latinoamericanas, entre otros aspectos. Recuerdo que, en alguna de estas guías, se planteó la necesidad de elaborar resúmenes y cuadros temáticos o esquemas de relación de conceptos e ideas principales. Lamento no contar con un archivo de estas guías o el informe final que presenté a mi asesora del programa de formación docente, para dar cuenta de otros aspectos que se me escapan en este ejercicio de memoria de mis prácticas pedagógicas.

Por último, los estudiantes expresaron sus reflexiones y saberes sobre el presente y el pasado de las sociedades que se constituyeron a partir de la Revolución Industrial con la creación de expresiones narrativas de carácter visual, literario y musical. En otra fotografía de mi archivo personal se muestra a un grupo de estudiantes con sus maquetas de un barco de vapor y una locomotora. Este ejercicio implicó la realización de una especie de feria escolar con estas creaciones, que se expusieron, socializaron y conversaron con la comunidad educativa del colegio.

---

<sup>16</sup> M. I. Mijailov, *La revolución industrial* (Bogotá: Panamericana Editorial, 2003).

<sup>17</sup> Augusto Montenegro, *Civilización 8. Ciencias Sociales Integradas* (Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1991).

<sup>18</sup> Mijailov, *La revolución industrial...*

Este sería mi último año como docente en un colegio, experiencia que me dejó algunos recuerdos significativos sobre mis prácticas de enseñanza de la historia que me propuse recoger en este capítulo. Con el tiempo, se puede evidenciar que terminé enseñando a partir de talleres sobre temas que se proponían en el plan de estudios, realizando ejercicios de indagación, proyectando películas, salidas de campo y hasta proyectos de integración con otras áreas escolares para trabajar problemáticas que les interesaban a mis estudiantes. En relación con la enseñanza de los asuntos del pasado y del presente, considero que fue un momento de experimentación y de reflexión sobre lo que implica asumir la tarea de enseñar y de ser profesor de ciencias sociales. Por lo anterior, puedo decir que hoy comprendo que la historia enseñada se refiere a los supuestos, las valoraciones, los recuerdos y los olvidos de unas prácticas que, en las instituciones educativas, van dejando huellas en las reflexiones y concepciones de los maestros de ciencias sociales que, con la distancia de la investigación y la docencia, dan cuenta de estos acontecimientos pedagógicos.

## ENSEÑANZAS DE UN DOCENTE DE DIDÁCTICA

En el 2005 mis prácticas pedagógicas y de investigación se trasladaron a la LCS de la UPN y éstas darían paso a otras miradas y preocupaciones sobre la enseñanza de la historia. Es a partir de estas experiencias de formación de maestros que en este apartado se analizan los supuestos en la formación de los licenciados en el campo de la didáctica de la historia, se identificarán los aspectos de la historia enseñada que oriento en las prácticas pedagógicas de los estudiantes de la licenciatura y, finalmente, me remitiré a las apuestas formativas y pedagógicas de los colectivos de maestros que asumen la enseñanza de la historia como una cuestión de cambio social y cultural.

En la LCS desarrollé durante varios años el seminario de didáctica de la historia y asesoré los trabajos de grado y de práctica pedagógica en los últimos semestres que cursan los estudiantes de la licenciatura. Estas experiencias me permiten reflexionar sobre la manera cómo abordamos asuntos de la historia escolar regulada. En el seminario de didáctica de la historia, uno de los ejes que trabajamos tiene que ver con la historicidad de la disciplina escolar y, desde esta perspectiva, profundizamos en los aspectos normativos que la constituyen en parte de las áreas obligatorias del currículo. En tal sentido, se

abordan normas como la Ley 115,<sup>19</sup> lineamientos curriculares,<sup>20</sup> estándares curriculares<sup>21</sup> y la Ley 1874,<sup>22</sup> que regulan a las ciencias sociales escolares, asuntos que ya se han presentado en este capítulo y que hacen parte de los debates de la historia escolar.

Otro aspecto que abordamos en el seminario de didáctica de la historia está relacionado con la configuración del código disciplinar de la historia en el caso colombiano. Retomamos los planteamientos de Cuesta<sup>23</sup> sobre el posicionamiento de unos valores, supuestos, metodologías y contenidos que configuran una tradición sociocultural en la enseñanza del pasado en las escuelas. Este eje de análisis lo relacionamos con las experiencias escolares de los estudiantes de la licenciatura y nos permite ver, entre otras cosas, las permanencias en las prácticas de enseñanza de la historia, como los dictados, la memorización de fechas y el distanciamiento entre los contenidos que se abordan en las aulas y las realidades conflictivas en las que viven los estudiantes. Más allá de las reiteraciones que presentan los estudiantes sobre sus vivencias de aprendizaje de la historia escolar, se van identificando rupturas en las prácticas de enseñanza que dan cuenta de otras maneras de abordar los pasados comunes y particulares de los sujetos escolares. En alguna ocasión un estudiante en la clase de didáctica de la historia contaba cómo el profesor de su colegio realizaba una salida de campo a una comunidad indígena de la sabana de Bogotá, en donde generaban procesos de interacción cultural y una comprensión distinta de las dinámicas sociohistóricas.

En el seminario de didáctica de la historia se aborda un eje que tiene que ver con la formulación de una propuesta didáctica y, en algunos casos, ésta se implementa en instituciones escolares o con organizaciones sociales. En este proceso, los estudiantes deben realizar las siguientes actividades: a) planteamiento de una problemática social o acontecimiento histórico que deberá ser objeto de la enseñanza de la historia; b) balance de la producción académica en los campos disciplinar y de la didáctica en relación con la problemática; c) fundamentación teórica y metodológica de la problemática sociohistórica; d) fundamentación de la perspectiva metodológica en el campo de la didáctica de la historia; e) elaboración de una ruta metodológica para el desarrollo de la propuesta. Un ejemplo del resultado de una propuesta didáctica en el seminario fue la publicación del artículo “Vida, cultura y cristianismo en la Edad Media, dominación ideológica ayer y hoy: sobre la importancia de desarrollar pensamiento histórico en las aulas” de los estudiantes Fiorentino y Rico, que dan cuenta

---

**19** Colombia, Congreso de la República, *Ley General de Educación*, Pub. L. n°. 115, 1994.

**20** Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares...*

**21** Ministerio de Educación Nacional, *Estándares Básicos...*

**22** Colombia, Congreso de la República, *Ley 1874 de 2017 (diciembre 27) por la cual se modifica...*

**23** Cuesta Fernández, *Clío en las aulas...*



[...] de una propuesta de enseñanza basada en la Edad Media y desde una perspectiva de didáctica crítica, se pretende aterrizar el conocimiento histórico del medioevo a la realidad cotidiana de un grupo de alumnos de séptimo grado, en el colegio Gerardo Molina Ramírez, con apoyo teórico del pensamiento y el sentido histórico, y haciendo hincapié en el cristianismo como fuerza de dominación ideológica.<sup>24</sup>

Hasta este punto se indican algunos de los asuntos que se analizan en la formación en didáctica de la historia de los licenciados en Ciencias Sociales. Ahora bien, avancemos en el siguiente aspecto de la historia enseñada que tiene que ver con la orientación y asesoría de las prácticas pedagógicas y los trabajos de grado de los estudiantes de la licenciatura. Desde mi llegada a la LCS, estoy acompañando estos procesos de formación en una de las cinco líneas de investigación y proyecto pedagógico del programa de pregrado, me refiero a la Línea de Formación política y memoria social.<sup>25</sup>

En esta experiencia destaco tres cuestiones que considero que afectan el campo de la enseñanza de la historia. La primera tiene que ver con los contenidos que se asumen para la enseñanza del pasado en relación con el presente. En tal sentido, las propuestas pedagógicas que se desarrollan parten de la fundamentación de una problemática social que será objeto de una indagación desde el campo de las disciplinas sociales y, así mismo, se construirá una apuesta pedagógica y didáctica. Estos contenidos nos posicionan sobre asuntos clave para pensar el presente complejo que se vive en la sociedad colombiana. En tal sentido, el balance analítico de esta línea de trabajo pedagógico e investigación elaborado por Aponte, Acosta y Ospina<sup>26</sup> da cuenta de la amplia producción de tesis que abordan la cuestión del conflicto armado colombiano, los procesos de paz, los procesos de organización social y las luchas por cambios sociales que acontecen en nuestro país. Estas

---

**24** Stefano Fiorentino y Tatiana Rico, "Vida, cultura y cristianismo en la Edad Media, dominación ideológica ayer y hoy: sobre la importancia de desarrollar pensamiento histórico en las aulas, *Revista FOLHMYP* (2018): 4-17. <https://core.ac.uk/download/pdf/234807879.pdf>

**25** En la LCS de la UPN, a partir del 2002 se constituyeron las líneas de proyecto pedagógico vigentes, en las cuales se pueden inscribir los estudiantes del programa, son las siguientes: Educación geográfica (antes Didáctica del medio urbano, conformada desde el 2002), Formación política y memoria social (conformada desde el 2004), Interculturalidad, educación y territorio (conformada desde el 2007), Investigación histórica y enseñanza de la historia (conformada desde el 2010) e Investigación en geografía (conformada desde el 2014).

**26** Jorge Aponte, Wilson Acosta y Byron Ospina, "Apuestas polifónicas desde la formación política y la memoria social: Debates, aportes y rutas para pensar la enseñanza del pasado reciente en tiempos de pos acuerdo". En *Apuestas y experiencias investigativas para la construcción de paz desde la educación*, ed. Gerardo Machuca (Bogotá: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, 2020), 243-278.

problemáticas se fundamentan desde las investigaciones sociales y tienen un escenario de interacción pedagógica en el ámbito escolar.

La segunda cuestión corresponde a las metodologías y enfoques que elaboran los estudiantes de la LCS en sus propuestas pedagógicas. En estos procesos es importante que aquéllos fundamenten sus apuestas pedagógicas y didácticas. Tal esfuerzo conllevó retomar aspectos que se trabajaron en seminarios de las didácticas de las ciencias sociales y de la historia. Ahora bien, en general las propuestas se fundamentan desde las pedagogías críticas, la educación popular y la didáctica crítica. En cuanto a las metodologías que desarrollan los estudiantes de la LCS inscritos en la Línea de Formación política y memoria social, se destaca que aquéllas parten de una fundamentación pedagógica y didáctica que da cuenta de las elaboraciones conceptuales y metodológicas sobre los asuntos que implican la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Esta fundamentación, de acuerdo con mi experiencia, ha permitido que los estudiantes se apropien de criterios pedagógicos y los desarrollen en sus rutas didácticas. Recuerdo que en los trabajos de grado de Rivillas,<sup>27</sup> Pérez<sup>28</sup> y Moreno<sup>29</sup> sus propuestas se fundamentaron en la didáctica crítica propuesta por Cuesta.<sup>30</sup> En estos trabajos se asumieron unos criterios que tenían que ver con la necesidad de historizar las memorias, el diálogo de saberes y la problematización del presente.

En el caso concreto del trabajo de grado de Moreno,<sup>31</sup> la fundamentación pedagógica se desarrolló a partir de una propuesta de museo escolar sobre los procesos de paz en el país. En torno al criterio de historizar las memorias en esta propuesta pedagógica, se llevaron a cabo actividades para presentar el proceso social, político y cultural del conflicto armado colombiano y, a la vez, se buscó relacionar las vivencias familiares y personales de los estudiantes con las dinámicas del conflicto armado colombiano, así como los recuerdos y olvidos sobre las dinámicas de negociación y construcción de paz en el país.

En el trabajo de grado de Rivillas,<sup>32</sup> que elaboró una propuesta pedagógica sobre la problemática de la soberanía alimentaria en el municipio de Líbano, Tolima, se puede ver la apropiación de diálogo de saberes en relación con la construcción de referentes de memoria social, a partir de la preocupación por trabajar sobre la manera como los

---

**27** Alexander Rivillas, "La huerta escolar rural: escenario de investigación, identidades, memorias y aproximación a la soberanía alimentaria" (Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2020).

**28** Johan Pérez, "Memoria ambiental: reconstruyendo los conflictos Socio-ambientales en Boyacá y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales" (Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2020).

**29** Cristian Moreno, "Museo de la memoria en el aula: una enseñanza de la historia reciente a partir de una experiencia pedagógica para abordar los procesos de paz con el m-19, MAQL y FARC-EP" (Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2020).

**30** Cuesta Fernández, *Clío en las aulas...*

**31** Moreno, "Museo de la memoria en el aula...".

**32** Rivillas, "La huerta escolar rural...".

estudiantes escolares de un contexto rural conversaban con sus padres y personas mayores de la comunidad sobre las prácticas de cultivo y conservación de semillas. Esto nos permitió comprender la importancia de estos saberes en interacción con las reflexiones y análisis de las ciencias sociales.

Por su parte, en el trabajo de grado de Pérez<sup>33</sup> se construyeron actividades que apostaron por problematizar el presente. En este contexto, se inició con un análisis de la situación en la región donde se desarrolló el proyecto y se identificó que la producción agrícola había desaparecido y cedió el paso a la explotación predominante de carbón.

La tercera cuestión implica pensar el horizonte de formación de los estudiantes de la LCS en relación con el sentido de que se lleven a cabo las propuestas pedagógicas comentadas. Este horizonte de sentido es un diálogo entre el estudiante en formación, las condiciones escolares, la problemática social, la fundamentación disciplinar y el acompañamiento pedagógico. Es un horizonte que se construye pensando en el estudiante de la LCS que, desde sus experiencias pedagógicas y procesos de formación, se cuestiona y propone fines que respondan a sus apuestas políticas y a las condiciones escolares y culturales a las que se enfrenta. Por ejemplo, en el caso de Rivillas,<sup>34</sup> su propuesta pedagógica tiene sentido en la medida que responde a las condiciones rurales de la región del Líbano, Tolima, en donde los estudiantes escolares van profundizando en la problematización de las cuestiones de la soberanía y la seguridad alimentaria, a partir del desarrollo de actividades en la huerta escolar de su institución educativa. Además, es una apuesta por reconocer la importancia de los saberes propios para construir alternativas frente al modelo de la agroindustria y a un modelo económico que conduce a las comunidades a depender de la importación de alimentos.

En últimas, este proceso de reflexionar sobre los contenidos, metodologías y horizontes de sentido que se han configurado en los proyectos pedagógicos y trabajos de grado que vengo asesorando en la formación de docentes se posicionaron como una oportunidad para realizar balances analíticos de las apuestas de formación e investigación de la Línea de Formación política y memoria social. En tal sentido, con colegas de la línea se han elaborado análisis que dan cuenta de los trabajos de grado y las propuestas pedagógicas que profundizan en la relación entre las memorias sociales, la historia reciente y la formación política en el marco de procesos pedagógicos y de investigación social en organizaciones sociales y educativas. De ello dan cuenta las publicaciones de Aponte, Mendoza,

---

**33** Pérez, "Memoria ambiental..."

**34** Rivillas, "La huerta escolar rural..."



y Rodríguez<sup>35</sup> y los textos de Rodríguez.<sup>36</sup> Otros balances analíticos de la producción de planteamientos pedagógicos en la línea, que fundamentalmente se centran en comprender los aportes formativos de las propuestas en enseñanza sobre problemáticas como el conflicto armado, el narcotráfico, el medio ambiente, entre otros temas, se encuentran el capítulo de libro de Aponte, Acosta y Ospina<sup>37</sup> y el artículo de Rodríguez y Sánchez.<sup>38</sup>

En esta experiencia de docencia en didáctica de la historia y en el acompañamiento de las prácticas pedagógicas y los trabajos de grado de los estudiantes de la LCS, reconozco la importancia que adquirió en mi práctica la consolidación de un grupo de investigación y una plataforma de formación que afecte los supuestos, las tradiciones y las concepciones naturalizadas en las prácticas de enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estas experiencias son las que me constituyen en sujeto del saber pedagógico, a partir de criterios pedagógicos como el trabajo en equipo, el dialogo de saberes, la problematización del presente, el reconocimiento de los escenarios educativos y una apuesta por la formación política que nos implique en la comprensión de lo que somos y, sobre todo, en cómo llegamos a ser lo que somos. Estos asuntos me permiten ir entendiendo que los posicionamientos políticos y las apuestas pedagógicas en las propuestas de formación de los estudiantes de la licenciatura y los profesores en ejercicio son una apuesta colectiva. También resulta claro que, para lograr cambios en las prácticas de enseñanza de la historia y las ciencias sociales, es fundamental el encuentro y el dialogo de saberes.

---

**35** Aponte, Mendoza y Rodríguez, "Movimientos, organizaciones sociales...".

**36** Sandra Rodríguez Ávila, "Formación de maestros para el presente: Memoria y enseñanza de la historia reciente", *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62 (2012): 165-188; Sandra Rodríguez Ávila, "Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011", en *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*, ed. Sebastián Plá y Joan Pagès (México: Bonilla Artigas Editores y Universidad Pedagógica Nacional, 2014), 109-154.

**37** Jorge Aponte, Wilson Acosta y Byron Ospina, "Apuestas polifónicas desde la formación política y la memoria social: Debates, aportes y rutas para pensar la enseñanza del pasado reciente en tiempos de pos acuerdo", en *Apuestas y experiencias investigativas para la construcción de paz desde la educación*, ed. Gerardo Machuca (Bogotá: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, 2020), 243-278.

**38** Sandra Rodríguez Ávila y Olga Sánchez Moncada, "Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: Una propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad", en *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación*, comp. Diana Gómez y Adrián Serna (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2009), 203-230.

## PROVOCACIONES

En este capítulo encontré una manera de hacer memoria de mis prácticas de enseñanza de la historia que parte desde mi experiencia escolar y pasa por mis experiencias como docente en la educación básica, media y superior. Este ejercicio me conduce a provocaciones en varios ámbitos. En términos de investigación educativa, para mí fue muy grato e importante encontrar el archivo de fotografías sobre estas experiencias pedagógicas. Seguramente, hace falta profundizar y ampliar los referentes sobre los asuntos que se proponen en este capítulo y hasta pienso que éste es apenas un abre bocas para explorar ese amplio registro de fotografías y vídeos con el que cuento sobre este pasado reciente de mis prácticas pedagógicas.

Estas experiencias son sociales y culturales, ya que seguramente algunos de los lectores de este capítulo se identificarán o rememorarán algunas de las situaciones que se presentan en este relato. Explorar estos pasados de las experiencias escolares es un ejercicio que, de manera fragmentaria y algo desordenada, va llegando como ráfagas de viento que van trayendo ideas, imágenes, personajes y vivencias. En el caso de mis maestras de primaria, recuerdo el nombre de Lucila (mi madre), Aura Rosa y Elvia. De ellas evoco sus dictados de los textos de historia y las escenificaciones de la independencia, en donde terminé vestido con el traje y la espada del Libertador. De la secundaria el único nombre que recuerdo es el de la profesora Blanca que, en alguna clase, nos enseñó sobre la plusvalía y la explotación capitalista. También recuerdo vagamente a otra profesora, de la cual no llega su nombre a mi mente, pero que nos llevó a ver películas como *La guerra del fuego* de Annaud y *Más allá del bien y del mal* de Cavani.

En cuanto a mi formación como licenciado en Ciencias Sociales y mi experiencia como docente en una institución educativa distrital, las provocaciones pasan por profundizar aspectos de estos momentos de mi vida. Tal vez sea preciso entender con más cuidado el paso por una licenciatura en la cual lo didáctico y lo pedagógico eran vistos en un segundo plano y como saberes auxiliares de las disciplinas sociales, en tanto que se le daba mayor importancia a lo disciplinar, como si fuera esto lo esencial en las prácticas de enseñanza de la historia escolar. Sobre los escépticos y quienes desconocen el papel de la escuela en la formación de referentes y posicionamientos frente a los pasados que vivimos, es importante señalar que aquéllas están atravesadas por condiciones que, en cierta medida, enfrentan al maestro en lo que refiere a sus capacidades de acción en el aula. Dichas condiciones lo enfrentan a su voluntad y a la voluntad de otros que imponen y restringen las prácticas de enseñanza. Este es quizás un intento de escritura en clave reflexiva sobre el lugar y la experiencia de la enseñanza de la historia en la vida de un docente, que hoy, desde la distancia temporal, espacial y subjetiva, se propone comprender su

trayectoria para plantear una postura frente a los supuestos vientos de cambio y renovación a los cuales nos invita la Ley 1874 de 2017.

En relación con la formación de docentes en las licenciaturas, la provocación de este capítulo implica que se aporte en la construcción, reflexión y elaboración de los sentidos formativos de la historia y las ciencias sociales escolares. Estos saberes son necesarios para la transformación social y la construcción de una sociedad en donde su horizonte formativo no se establezca por los intereses de grupos hegemónicos o los dictámenes de los organismos internacionales que asumen la lógica de la mercantilización de la vida y de los saberes. Afectar las condiciones de los tiempos, los espacios y los recursos para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales implica que se debe trabajar en políticas educativas que incentiven la producción de materiales y recursos didácticos desde las experiencias de los profesores; así mismo, ello conlleva que se dé continuidad a la formación de maestros en los niveles de posgrado y en las redes, grupos y colectivos que se preocupan por trabajar en el campo de la enseñanza de estas disciplinas escolares.

Finalmente, a propósito de la Ley 1874 de 2017 que propone en su objeto la integración de la historia como un asunto obligatorio en la enseñanza de las ciencias sociales, esto constituye una cuestión que nos implica como sociedad y que exige que los actores estratégicos del campo de la didáctica de las ciencias sociales pensemos, reflexionemos y nos posicionemos frente a lo que somos. Lo anterior se encamina a cuestionarnos con relación a las problemáticas sociales que nos agobian y, por ello, estas tareas no son sencillas y requieren de la voluntad política de los actores sociales. Como todo proceso social, cultural y político, los tiempos son turbulentos y necesitan navegantes, instrumentos y embarcaciones que nos lleven por adecuados rumbos para el encuentro de rutas y salidas del laberintico y conflictivo escenario de la sociedad colombiana y de la humanidad.



## Bibliografía

- Acevedo Tarazona, Álvaro y Gabriel Samacá Alonso. “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.º 62 (2012): 221-244. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a12.pdf>
- Aponte, Jorge, Nydia Mendoza y Sandra Rodríguez. “Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores”. *Revista Nómadas*, n.º 41 (2014): 167-183.
- Aponte, Jorge, Sandra Rodríguez y Wilson Acosta. “Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular”. *Pedagogía y Saberes*, n.º 57 (2022): 81-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13981>
- Aponte, Jorge, Wilson Acosta y Byron Ospina. “Apuestas polifónicas desde la formación política y la memoria social: Debates, aportes y rutas para pensar la enseñanza del pasado reciente en tiempos de pos acuerdo”. En *Apuestas y experiencias investigativas para la construcción de paz desde la educación*. Editado por Gerardo Machuca, 243-278. Bogotá: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, 2020.
- Colombia, Congreso de la República. *Ley 1874 de 2017 (diciembre 27) por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*. Pub. L. n.º 1874, 2017.
- Colombia, Congreso de la República. *Ley General de Educación*. Pub. L. n.º 115, 1994.
- Colombia, Congreso de la República. *Ley General de Educación*. Pub. L. n.º 115, 1994.
- Colombia, Congreso de la República. *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*. Pub. L. N.º Decreto 1002 de 1984.
- Cuesta Fernández, Raimundo. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia de España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.
- Fiorentino, Stefano y Tatiana Rico. “Vida, cultura y cristianismo en la Edad Media, dominación ideológica ayer y hoy: sobre la importancia de desarrollar pensamiento histórico en las aulas”. *Revista FOLHMYP* (2018): 4-17. <https://core.ac.uk/download/pdf/234807879.pdf>
- Mijailov, M. I. *La revolución industrial*. Bogotá: Panamericana Editorial, 2003.
- Ministerio de Educación Nacional, *Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales. Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, 2004. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares para el Área de Ciencias Sociales*, 2002. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf)
- Montenegro, Augusto. *Civilización 6. Ciencias Sociales Integradas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1992.
- Montenegro, Augusto. *Civilización 8. Ciencias Sociales Integradas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1991.
- Moreno, Cristian. “Museo de la memoria en el aula: una enseñanza de la historia reciente a partir de una experiencia pedagógica para abordar los procesos de paz con el M-19, MAQL y FARC-EP”. Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2020.
- Peñuela Contreras, Diana y Víctor Rodríguez Murcia. *El movimiento pedagógico: realidades, resistencias y utopías*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Francisca Radke, 2009.
- Pérez, Johan. “Memoria ambiental: reconstruyendo los conflictos Socio-ambientales en boyacá y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales”. Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2020.
- Rivillas, Alexander. “La huerta escolar rural: escenario de investigación, identidades, memorias y aproximación a la soberanía alimentaria”. Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2020.
- Rodríguez Ávila, Sandra y Olga Sánchez Moncada. “Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: una propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad”. En *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación*. Compilado por Diana Gómez y Adrián Serna, 203-230. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2009.
- Rodríguez Ávila, Sandra. “Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011”. En *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. Editado por Sebastián Plá y Joan Pagès, 109-154. México: Bonilla Artigas Editores y Universidad Pedagógica Nacional, 2014.
- Rodríguez Ávila, Sandra. “Formación de maestros para el presente: Memoria y enseñanza de la historia reciente”. *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62 (2012): 165-188.
- Sánchez, Nubia y Rosa Bolívar. “Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia”. *Pedagogía y Saberes*, n.º 42 (2015): 61-70.

# **LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES, MÁS ALLÁ DE LA DISCIPLINA HISTÓRICA<sup>1</sup>**

*Alejandro Álvarez Gallego*

---

**1** Algunos apartados de este texto se presentaron en el XIX Congreso Colombiano de Historia realizado en Armenia entre el 1 y el 4 de octubre de 2019.



## INTRODUCCIÓN

El debate sobre qué historia enseñar en la escuela es tan antiguo como la modernidad, es decir, tan antiguo como la escuela misma. En un trabajo anterior<sup>2</sup> mostré cómo la escuela había nacido en los países latinoamericanos, entre otras cosas, por la necesidad de (in)formar al pueblo como ciudadanos de una novísima figura política que era la república. Lo anterior supuso la unificación alrededor de una lengua, la incorporación de la escritura en las culturas y la nacionalización del pasado. No había mejor invento que la escuela para lograr tal cometido, so pena de que la aventura revolucionaria de los criollos fracasara. Todo el siglo XIX estuvo atravesado por un debate intenso que demarcó las fronteras ideológicas entre los incipientes partidos políticos y que, además, estaba relacionado con la justificación de la independencia respecto de las Coronas europeas que tenían sus dominios en el continente. Los territorios dependientes de España fueron demarcando sus nuevas fronteras hasta la década de los años treinta del siglo pasado (aunque aún quedan litigios por resolver), en un proceso que costó decenas de guerras internas y externas, en el que se fueron configurando los mapas nacionales y, con ellos, el sistema de verdades que fue perfilando la identidad política de cada país.

Definir qué historia contar acerca de lo que fue ese proceso era parte de las disputas políticas, y la escuela fue el escenario privilegiado no solo para contar la historia, sino para modelar el carácter, la identidad y la personalidad misma de los llamados ahora ciudadanos, en función del relato histórico que se construyera. Por esa razón, hemos sostenido que la historia escolar es anterior a la disciplina histórica y que la segunda le debe a la primera parte de sus estructuras canónicas, por lo menos hasta los años sesenta del siglo pasado, cuando la llamada “Nueva Historia” quiso desprenderse de dicho origen.<sup>3</sup>

De manera que pretender discutir ahora qué historia enseñar en la escuela sin reconocer la historia de este debate es no solo un anacronismo, sino un gesto político que tiene efectos nocivos para el proceso de cualificación de dicha enseñanza.

La Ley 1874 de 2017, con la que se pretende “restablecer la enseñanza de la historia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media” (artículo 1), expedida el 27 de diciembre de 2017, generó, desde antes de su promulgación y después de ella, una nueva discusión que contó con la participación activa de la Academia Colombiana de Historia y sus seccionales, de la Asociación Colombiana de Historiadores, líderes políticos, funcionarios gubernamentales,

---

<sup>2</sup> Alejandro Álvarez, *... y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela* (Bogotá: Magisterio, 1995).

<sup>3</sup> Alejandro Álvarez, “Las Ciencias Sociales en el currículo escolar. Colombia: 1930-1960” (Tesis de Doctorado en Historia de la Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2008).



profesores formadores de maestros y algunos, muy pocos, maestros en ejercicio. Este tipo de debates se ha presentado en otras latitudes y convendría hacer un trabajo en el que se rastrearía lo que ha pasado con ellos.<sup>4</sup>

La ley finalmente aprobada recogió casi en su totalidad el proyecto presentado por una senadora del Partido Liberal, en el cual se expresaba el clamor de los historiadores y de otros políticos para que volviera la cátedra de historia y sacarla del “limbo” donde se encontraba “diluida” en el área de ciencias sociales (en adelante, CCSS). Tal limbo y tal dilución se refiere a la manera como se estructuró el área de ciencias sociales en la Ley General de Educación de 1994 y en los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación en el año 2002.

En la exposición de motivos del proyecto que luego se convirtió en la Ley 1874, se acudía a expertos en enseñanza de la historia para fundamentar tal solicitud. Entre los argumentos esgrimidos, ninguno da cuenta de la historia de la enseñanza de la historia en Colombia. Reproducen la crítica ahistórica a la llamada historia patria y, en particular, al texto de Henao y Arrubla, como se ha venido haciendo desde hace más de cuatro décadas. Digo que tal crítica es ahistórica porque desconoce la forma como nació la necesidad de enseñar historia en la escuela, lo que le ha pasado a ese saber durante doscientos años y los cambios que ha sufrido; en particular, no contempla lo que sucedió durante los años treinta del siglo pasado, cuando se implementaron alternativas novedosas, ni la forma como la pedagogía se posicionó allí. Así mismo, quienes defienden dicha crítica ignoran también cómo desde los años sesenta hubo un olvido generalizado de la pedagogía para darle el espacio a la visión más conservadora de la historia y, paradójicamente, también incluir en los currículos la llamada Nueva Historia que emergió en Colombia, entre otras cosas, para liberar a la disciplina de los relatos escolares que consideraron ideologizados y pobres, a la luz de los nuevos criterios “científico-críticos” que se proclamaron.

En dicha exposición de motivos se insistía en la tesis de la Nueva Historia de los años setenta, según la cual antes de ellos todo había sido historia patria, episódica y romántica, no científica, no social, no cultural. Dicha perspectiva desconoce todo lo que desde los años veinte del siglo pasado se hizo por consolidar una historia escolar que tratara temas económicos, sociales y culturales, desde donde se produjeron importantes textos que

---

4 En Brasil, por ejemplo, dicha discusión se dio a finales de la década de 1990 y fue muy parecida a la que hoy tenemos en nuestro país. Maria do Carmo Martins recogió tal debate en una investigación en la que documentó, desde el siglo XIX, la relación que los académicos tuvieron con la historia escolar. Según la autora, fue en 1998 cuando la Asociación Nacional de Profesores Universitarios de Historia (ANPUH) protestó indignada contra el Gobierno nacional cuando integraron en una sola asignatura todas las ciencias sociales. La autora destaca cómo los historiadores se sentían violentados en su autonomía, por obligarlos a pensar más allá de los límites propios de su disciplina. Véase Maria do Martins, *A historia prescrita e disciplinada nos currículos escolares: Quem legitima esses saberes?* (Sao Paulo: Universidad de Sao Francisco, 2002).

luego la Nueva Historia reconocería como sus antecedentes pioneros, olvidando que tenían mucho que ver con el propósito de renovar la enseñanza en la escuela.

Solo hasta los años ochenta la llamada Nueva Historia volvió su mirada a la escuela, a partir de una preocupación por la escalada de la violencia que se vivía en el país y el afán de revisar qué tanto se contribuía desde esta institución a un cambio estructural en Colombia. Los representantes de la Nueva Historia se propusieron escribir manuales (como si todo se redujera a un asunto de contenidos) y entraron en la llamada guerra de los manuales con la Academia Colombiana de Historia.

A continuación, pretendo mostrar cómo el debate alejado de la historia de la enseñanza, de los maestros y de la pedagogía, como ya dije, lleva a percepciones erróneas y a desconocer las posibilidades de la escuela para responder a los retos del presente. Para ello, es preciso mirar estructuralmente la cuestión y no como una disputa entre disciplinas por unas horas para dictar contenidos aislados unos de otros.

## LA PEDAGOGÍA INTERROGA LA HISTORIA PARA DARLE SENTIDO A LA ENSEÑANZA

Lo primero que hay que decirles a los expertos que han terciado en este debate es que la pedagogía no es el método, no es el saber que hace operativo el discurso general de la educación y esta no es la que le da el norte y el sentido a la práctica. Esa discusión está superada hace décadas en nuestro país, incluso en las normativas gubernamentales. Los lineamientos de política para la formación de los educadores<sup>5</sup> dejan ver cómo se reconoce

---

<sup>5</sup> “La pedagogía, como saber fundante de la formación de educadores, da sentido e identidad a los diferentes subsistemas. La importancia de la pedagogía en la formación de los docentes está reconocida en el conjunto de la legislación educativa. Así en la Ley 115 de 1994, artículo 109, cuando se define[n] las finalidades de la formación de educadores, se establece como una de ellas ‘el desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador’. Posteriormente, en el artículo 8 del decreto 709 de 1996, al definir las líneas transversales que deben tener los programas de formación, se incluyó en primer lugar a la ‘Formación pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales, de la familia y de la sociedad [...]’ Lo anterior indica que desde un proceso de formación de educadores es indispensable ahondar en las distintas comprensiones de lo pedagógico, de tal modo que el educador como intelectual y profesional comprenda e interiorice las construcciones conceptuales que dan sustento a su práctica pedagógica, asuma posturas al respecto y contribuya en la construcción de conocimiento pedagógico. La formación pedagógica al interior del sistema de formación de educadores deberá estar encaminada al acercamiento epistemológico, teórico, crítico y constructivo de su corpus conceptual y práctico”. Ministerio de Educación Nacional, *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2013). [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485\\_anexo1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf).

la pedagogía como un saber fundante de la profesión docente, desde donde los maestros leen el contexto educativo para seleccionar lo que consideran más conveniente enseñar y deciden cómo hacerlo.

Efectivamente, desde 1994 la enseñanza de la historia, como asignatura independiente, ha sido subsumida en el campo de las ciencias sociales. Los críticos de esta decisión plantean que las razones para ello deben atribuirse no a los principios de la ley, sino a su reglamentación y a la práctica escolar de los operadores educativos.<sup>6</sup>

Es decir, dichos críticos no están de acuerdo con que en el currículo se trabaje por áreas y acusan a los “operadores educativos” de ir contra los principios de la ley, como si en ella no se dejara en claro que el currículo se estructuraría por áreas y no por disciplinas, y como si lo que hubiera sucedido al integrarse fuera responsabilidad de los maestros.

Lo primero (que la ley conserva la separación por disciplinas) no es cierto. La ley y las políticas curriculares sí promueven la integración de las disciplinas, sin necesidad de prescindir de sus aportes conceptuales. Por esa razón, los lineamientos curriculares del área de CCSS de 2002 abogaban por la integralidad de las CCSS en la escuela en torno a ejes generadores: la defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad, las personas como sujetos de derechos, la conservación del ambiente, la superación de las diferencias socioeconómicas, el planeta como casa común de la humanidad, la identidad y memoria colectiva, el saber cultural, sus posibilidades y riesgos, y el conflicto y cambio social. La concepción que sustenta estas políticas proviene de los más avanzados debates que se daban en el campo de la pedagogía durante los años ochenta. Ya desde 1984, en la reforma curricular que el MEN procuraba, se hablaba de la integralidad de las CCSS. Pero el problema no es éste, pues en la misma Ley 115, cuando se habla de las asignaturas que comprende el área de CCSS, se mencionan aparte la historia y la geografía, junto con Constitución política y democracia. Incluso, de manera ambigua, se dice que el área es CCSS, historia, geografía, Constitución política y democracia. En la ley no se ponen dos puntos después de ciencias sociales, no se sabe si por error u obedeciendo a alguna concepción epistemológica particular.

Lo segundo (que los “operadores educativos” van en contra de la ley) sí es cierto, pero no en el sentido que plantean los críticos. Los maestros, mal llamados “operadores educativos”, en la mayoría de los casos no han hecho la integración deseada, puesto que se sigue enseñando la historia y la geografía separadas, es decir, aquellos no siguen lo que el espíritu de la ley procuraba. Así sucede desde mucho antes de la ley. Incluso los textos de CCSS de las editoriales privadas, que todavía existen, dividen los capítulos para

---

<sup>6</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2013), 41-67. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485\\_anexo1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf).



darle un lugar a los contenidos de historia y otro a los de geografía, cívica o democracia, por razones que habría que profundizar en otro momento: en principio, diríamos que se debe a tres aspectos fundamentales: primero, porque trabajar de manera integrada exige un ejercicio en equipo que la escuela no siempre permite; segundo, porque el currículo escolar durante mucho tiempo las ha separado (no siempre, como veremos más adelante) y porque en la academia se siguen formando profesionales disciplinados, es decir, por un lado, en geografía y, por otro, en historia.

En el proyecto de ley del 2016, contrario al espíritu de la Ley 115, se insiste hasta la saciedad en la autonomía de cada una de las CCSS. Los críticos se oponían a que el “corpus” de cada una de las disciplinas sociales que hoy se reconocen como autónomas —la historia, la geografía, la sociología, la antropología, la psicología social, la filosofía política, la economía, entre otras— fuera agrupado en “una” ciencia social integral. Es decir, aquellos desconocían los paradigmas de la complejidad que defienden los lineamientos en CCSS de 2002 a partir de las propuestas de Morin<sup>7</sup> y, al mismo tiempo, ignoraban la diversidad de los aportes de cada disciplina y su capacidad para enriquecer visiones críticas de fenómenos complejos.<sup>8</sup>

Con esos argumentos que he señalado se desechan los importantes debates que desde diferentes campos de las CCSS se han dado en el mundo y que, a su vez, inspiraron la Ley 115 y los lineamientos de 2002. Pero, además, se incurre en otra imprecisión cuando se insinúa que hoy en día, y no antes, el “corpus” de cada una de tales disciplinas se reconoce como autónomo. No obstante, es al revés: dichas disciplinas nacieron cada una buscando delimitar sus objetos en un afán por fragmentar lo social. Desde los años sesenta hasta hoy se trata de reversar esto.<sup>9</sup>

Sin embargo, los defensores de la ley proponen volver a la fragmentación.<sup>10</sup> En el mundo de la academia esto tiene un significado y en la escuela, otro. Diríamos que en esta es importante avanzar de la mano de lo que la pedagogía ha venido planteando también desde hace décadas, esto es, es la estructuración de proyectos que le permitan a los jóvenes aprender y formarse con una visión holística del mundo. La pelea por las disciplinas no se puede trasladar a la escuela.

---

<sup>7</sup> Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Madrid: Santillana Unesco, 1999).

<sup>8</sup> República de Colombia, *Proyecto de Ley “Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”* (Bogotá: Senado de la República, 2016). <https://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2015%20-%202016/PL%20166-16%20la%20historia%20como%20una%20asignatura.pdf>

<sup>9</sup> Véase, entre muchos otros esfuerzos, lo que los estudios culturales y poscoloniales han planteado. Catherine Walsh, Freya Schiwiy y Santiago Castro-Gómez, eds., *Indisciplinar las ciencias sociales, geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Abya Yala, 2012).

<sup>10</sup> Sanabria citado en República de Colombia, *Proyecto de Ley...*, 15.

Aunque se critican los lineamientos curriculares, se insiste en que sea la historia, como disciplina autónoma, la que comande la articulación de los ejes generadores. Esta es la esencia de los argumentos que motivaron la ley. Y fue justamente esto lo que el MEN cambió en el momento de acordar la redacción final de la legislación, pues planteó que la historia sería parte de los lineamientos curriculares de las CCSS vigentes, pero no una asignatura independiente (artículo 1º). Si no lo hubiera hecho, se tendría que haber derogado el decreto de los lineamientos curriculares y, a su vez, cambiar de fondo el espíritu de la Ley 115.

Los argumentos con los que se defendió el proyecto de ley fueron contradictorios, pues por momentos se esgrimía la idea de que la historia es una dimensión que atraviesa el pensamiento social, pero, así mismo, se proponía que aquella fuera la disciplina mayor y se tratara de manera independiente. Para ello, los defensores de la ley citan a Fontana:

De esta forma, usar su capacidad de construir “presentes recordados” para contribuir a la formación de la clase de conciencia colectiva que corresponde a las necesidades del momento, no sacando lecciones inmediatas de situaciones del pasado que no han de repetirse, como se suele pensar, sino creando escenarios en que sea posible encajar e interpretar los hechos nuevos que se nos presentan.<sup>11</sup>

Al contrario de lo que deducen los autores de este anteproyecto, Fontana estaría de acuerdo con que la conciencia colectiva no se forma recordando la historia, sino dimensionando históricamente el presente, lo cual cambia por completo el argumento. Por lo demás, esta es una pretensión no solamente de los historiadores, sino de todos los científicos sociales que tienen una mirada crítica del presente.

En medio de la ambigüedad, los autores del anteproyecto proponen que el currículo se estructure en torno a campos de pensamiento, como lo había dispuesto el distrito en 2007, que serían: matemático, científico tecnológico, literatura, artes y expresión, e histórico. Lo que pretende la Ley 1874, al crear la comisión para que revise y ajuste los lineamientos curriculares de CCSS con la historia de Colombia como disciplina integrada, es retomar esa idea.

Con las orientaciones curriculares desarrolladas por la Secretaría de educación de Bogotá en el 2007, se aboga por enseñar la historia como “una forma de pensamiento”. Esto se define como: “preguntar a partir de los problemas/situaciones del presente y, en la necesidad de responder, el pasado cobra sentido”.<sup>12</sup> Puede observarse aquí que se reconoce

---

<sup>11</sup> República de Colombia, *Proyecto de Ley...*, 18.

<sup>12</sup> República de Colombia, *Proyecto de Ley...*, 33.

la tarea formativa que siempre han tenido las CCSS escolares. Tal tarea no es válida para la historia académica, por supuesto, pero no se puede evitar en la enseñanza básica.

En general, parece que los gestores de esta Ley confunden lo que esperan de la historia como disciplina, es decir, sus debates y sus argumentos a favor de un tipo de historia o de otro, con lo que realmente se puede enseñar en la escuela. La historia sí puede y debe desentrañar los vericuetos de los procesos de la formación de una nación o de una identidad nacional, pero eso no lo hace la historia escolar, ni siquiera las CCSS escolares, así como tampoco la escuela toda. Si se pretende que la historia escolar cumpla el objetivo de formar una conciencia nacional y los sentimientos colectivos que promueven la paz y la convivencia, como asignatura con cuatro horas semanales, es una prueba más de que el problema no se está pensando desde la pedagogía. Esta puede decirnos los alcances y las posibilidades de la escuela y de la enseñanza.

Es loable este propósito y se comprenden las buenas intenciones de quienes lo proponen; máxime cuando se vive un momento angustioso en el que se deben unir muchos esfuerzos para que se consolide un proceso de paz que algunos llaman estable y duradero. Pero en realidad es poco lo que una asignatura como la historia podría hacer al respecto, aún más si se la quiere desligar de una mirada holística de la sociedad para ser trabajada como área de CCSS y articulada a proyectos pedagógicos interdisciplinarios que atraviesen toda la escuela. Una vez más le entregan demasiadas responsabilidades a la escuela y a los maestros. Pedirle a la escuela o a una asignatura como la historia que resuelva el problema de la identidad nacional es un despropósito. Dicha tarea no es función de la historia escolar y mucho menos garantizar la formación de sujetos con una identidad determinada, teniendo en cuenta el poder que cada vez más tienen los medios de comunicación y el mundo extraescolar que rodea a los niños y jóvenes. La formación de una subjetividad ciudadana, sea cual sea, es cada vez más un asunto complejo en el que intervienen muy diversos procesos sociales, culturales y políticos, los cuales escapan del control absoluto de la escuela, la pedagogía y los maestros. La escuela puede contribuir a tal fin, pero no resolverlo de manera definitiva. Este fenómeno está siendo revisado en el campo de la pedagogía desde hace varias décadas, con el propósito de definir con responsabilidad y realismo los alcances y posibilidades de la escuela.<sup>13</sup>

La pelea de los historiadores profesionales, la Nueva Historia y la Academia Colombiana de Historia es con los lineamientos de las CCSS de 2002, no con la Ley 115,

---

**13** Se puede consultar la cátedra doctoral que recientemente se dictó en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en el marco de la celebración de los cuarenta años del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica: <https://catedradocoral.wordpress.com/>. Allí se hizo referencia, entre otros asuntos, a lo que está pasando actualmente con la sociedad del conocimiento, el aprendizaje durante toda la vida, la expansión de las técnicas de autoayuda y la desestatalización de la educación, como tendencia que lleva al debilitamiento del papel formador de la escuela.



donde sí se habla de la historia como asignatura. Pero desconocen lo que está pasando en la realidad de los colegios. Cuando se acercan a ellos reconocen que sí se enseña historia, pero una mala, la califican de historia tradicional y se quejan porque perciben que hay contenidos imprecisos, erróneos o sesgados. Pero la pregunta es: ¿qué tanto ese acercamiento crítico es juicioso y profundo? En un debate que convocó la Universidad de los Andes a propósito de los alcances de la Ley 1874 de 2017 que estamos comentando,<sup>14</sup> una prestigiosa historiadora cuestionaba la historia que se enseña porque su nieto le comentó que Cristóbal Colón era un embustero. Su juicio fue implacable: ¿cómo le van a enseñar eso a los niños en la escuela? Juzgar la historia escolar por un acercamiento tan superficial a su enseñanza es, a todas luces, irresponsable.

Es cierto que hay un problema con la enseñanza de la historia, pero no tanto por los contenidos que se enseñan, sino justamente porque funciona como una asignatura alejada de un proyecto educativo institucional y de un proyecto pedagógico que ofrecería una mirada integradora a los estudiantes, reconociendo la dimensión histórica, por supuesto. Articular esta asignatura con este tipo de proyectos daría lugar a que se revisen los contenidos de la historia que se enseñan y los haría mucho más pertinentes, en función de los contextos institucionales y, sobre todo, de acuerdo con las dinámicas de la cultura escolar.

Una cosa es formar el pensamiento histórico o, mejor dicho, formar en las dimensiones espacio-temporales, como se ha propuesto en las CCSS escolares, y otra es dictar una asignatura de historia. Esta ambigüedad atraviesa todos los argumentos del debate, como se constata a continuación:

La comunidad de historiadores profesionales comparte las preocupaciones docentes sobre los efectos de la desaparición de la enseñanza de la historia nacional, pues para ellos la ausencia de esta asignatura en los currículos de las instituciones educativas en Colombia ha llevado a una suerte de “amnesia” o “analfabetismo” histórico y cultural que conduce a la pérdida de referentes propios y de puntos de orientación compartidos para la sociedad colombiana. En concordancia con lo manifestado por algunos docentes [...] los historiadores Enrique Serrano y Jorge Orlando Melo señalan que el no desarrollar pensamiento histórico “fomenta un pensamiento mágico: hace que los estudiantes creen en mitos e ideas falsas con extrema facilidad, no tengan una visión razonable de sí mismos y sean personas manipulables”, además los hace incapaces de “tomar decisiones informadas sobre los asuntos políticos,

---

**14** Véase <https://uniandes.edu.co/noticias/educacion/cual-es-el-alcance-de-la-ley-para-la-ensenanza-de-la-historia-en-los-colegios>

pues ignoran la experiencia que el país ha vivido”. Por ello la advertencia de Álvaro Tirado Mejía es hoy día más que relevante: “las sociedades que no tienen conciencia de lo que son corren el riesgo de diluirse”.<sup>15</sup>

Sí, pero para ello no se necesita una asignatura exclusiva, sino una mirada histórica, y no solo de las CCSS, sino de todas las áreas del currículo.

## LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Por lo general, los historiadores no consultan la historia de la pedagogía cuando disertan sobre lo que debe hacer la escuela. El campo de la pedagogía exige una mirada histórica de lo que ha significado la escuela para la sociedad y, dentro de esa revisión, es importante mirar lo que se ha enseñado en ella y su devenir, para poder pensar, como ya se ha planteado, lo que es posible y pertinente hacer, o no, en ella.

Como señalamos en la introducción, este debate es tan antiguo como la escuela misma. Pero como no es posible hacer el recuento de este interesantísimo proceso, solo destacaremos algunos hitos importantes de este que consideramos pertinentes para la discusión.<sup>16</sup>

La idea de que Colombia tiene una historia es un acontecimiento relativamente reciente. Tal como lo documentamos en la investigación “Las Ciencias Sociales en el currículo escolar 1930-1960”, solo hasta los primeros años del siglo xx comenzó a pensarse en la necesidad de tener un relato completo y sistemático que narrara metódicamente las diferentes etapas por las que habría pasado este territorio que se estaba delimitando, llamado, desde 1886, República de Colombia. La guerra de los Mil Días y la separación de Panamá, habrían sido dos episodios definitivos para pensar en la necesidad de tal relato. Fue solo hasta ese momento que apareció el sentimiento nacionalista, entendido, en palabras de Llobera, como una religión que supone un sentimiento subjetivo a ser formado (no natural). Según dicho autor, el nacionalismo

---

<sup>15</sup> República de Colombia, *Proyecto de Ley...*, 31.

<sup>16</sup> Los planteamientos que siguen fueron ampliamente desarrollados en mi tesis doctoral, titulada “Las ciencias sociales en el currículo escolar. Colombia: 1930-1960”. Aunque no se ha publicado el texto completo, se pueden revisar apartados en Alejandro Álvarez, *Formación de nación y educación* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010); Alejandro Álvarez, *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas* (Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2013).

actúa y se practica como la religión, a través de mitos y ritos [...] de sacramentos diarios [...] de celebraciones de identidad [...] es fuerte en términos de experiencia [...] supone la parafernalia de una religión: dogmas, festividades, rituales, mitología, santos, lugares sagrados, etc.<sup>17</sup>

Este sentimiento suele aparecer con más fuerza cuando está amenazado y es entonces cuando se cree que debe ser cultivado y estimulado. En parte, la identidad de una nación se erige sobre la negación de lo que otras son. Tal sentimiento encontró en la escuela uno de sus escenarios privilegiados para formarlo. Por eso, la escuela fue una máquina de sensibilización moral y de homogenización cultural. Sirvió no solamente para la unificación de la lengua y la consecuente subordinación de los dialectos regionales, sino para la creación de un sentimiento de pertenencia a un territorio que tendría un pasado común cuyo relato había que elaborar. Dicho relato se comenzó a escribir a comienzos del siglo xx para ser enseñado. Lo que se había escrito en el siglo xix eran relatos, sí, pero fragmentados y centrados prácticamente en la descripción de lo que había sido la independencia en cuanto epopeya. Los primeros textos que narraban la que sería oficialmente una historia de Colombia datan apenas de comienzos del siglo xx y, con toda claridad, tenían como destino su enseñanza en la escuela.

A partir de ese momento se va a vivir una verdadera batalla ideológica por definir cuál sería el relato más legítimo. Así lo plantea Nikita Harwich cuando señala que

Pese a las fuerzas políticas o sociales divergentes que podían existir en cada uno de los países surgidos a raíz de las guerras de emancipación iberoamericanas, había un punto clave en el que todos podían coincidir: era indispensable educar al “pueblo”. Debía tratarse, con ello, de transmitir, además del conocimiento, las virtudes necesarias para que cada uno pudiese asumir plenamente su función de ciudadano [...] La independencia marcaba un antes y un después: el hito de unos nuevos orígenes, generadores además de tradición e identidad.<sup>18</sup>

Es importante insistir en la explicación de las condiciones que le dieron forma al relato escolar del pasado, y diferenciarlo de la discusión acerca de cuál es el papel y las características que debe tener la historia entendida como un relato propio de una

---

**17** Josep Llobera, *El dios de la modernidad: el desarrollo del nacionalismo en Europa occidental* (Barcelona: Anagrama, 1996), 194.

**18** Nikita Harwich, “Las pedagogías cívicas. La historia patria”, en *De los imperios a las naciones*, coord. Antonio Annino von Dusek, Luis Castro Leiva y François-Xavier Guerra (Zaragoza: Ibercaja, 1994), 427.



profesión independiente. Aunque lo segundo sería un fenómeno tardío en nuestro país (años cincuenta), lo que importa es precisar por qué la historia escolar tuvo las características particulares que tanto se le critican.

Varios autores, al referirse a la distinción entre historia erudita e historia escolar, sostienen que la primera apareció después de la segunda. Raimundo Cuesta, por ejemplo, lo hace explícito para el caso de España:

El hecho de que la historia hiciera presencia en la escuela secundaria en la segunda mitad del siglo XVIII y la primera del XIX asociada a la *memoria*, la *erudición* y la *literatura*, muestra que fue primero la enseñanza de la cronología, la historia de las dinastías, episodios, otras culturas, etc., antes que la *disciplina* como tal, con un cuerpo de saber definido, es desde ese cuerpo de saberes dispersos, que se asienta en la enseñanza, desde donde surgirá luego, como uno de sus orígenes, el saber disciplinar histórico.<sup>19</sup>

A partir de ese planteamiento, que se puede verificar también para el caso latinoamericano, es que insistimos en que la historia escolar no es una tergiversación de la historia universitaria. Si la historia universitaria quiere desprenderse de las formas canónicas con la que funciona la historia escolar, es porque en parte heredó de ella dichas formas.

Tal batalla por definir las características que debía tener el ciudadano y el tipo de sentimiento que lo uniría a la nación se dio en torno a tres asuntos estratégicos que describimos con detalle en la tesis doctoral:<sup>20</sup> la nacionalización del territorio, del pueblo y del pasado. Estos tres asuntos darían lugar a la emergencia de lo que llamamos las CCSS escolares. A la escuela se le encargó instaurar en la sociedad un sentimiento moral y una identidad nacionalista y a fe que lo hizo bien, tanto que la idea de historia que prevalece en el imaginario cultural es aún la que se difundió durante décadas en la escuela. Nos referimos a la idea de la historia como fuente de ejemplos de lo que son las buenas costumbres y la distinción social, de lo que caracteriza a la nación y lo que no le pertenece; incluso la idea de que la historia es el ordenamiento correcto de hechos que se suceden unos tras otros y se narran como un cuento. Desprenderse de estos imaginarios le ha costado bastante a la historia académica. Por esa razón, los historiadores profesionales han batallado hasta el cansancio contra la historia escolar, que han relacionado, con razón, con los trabajos de la Academia Colombiana de Historia, que nació justamente a comienzos de siglo XX para escribir ese relato sobre lo que era Colombia y que se reclamaba con urgencia para ser

---

<sup>19</sup> Raimundo Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia* (Barcelona: Pomares Corredor, 1997), 78.

<sup>20</sup> Álvarez, "Las Ciencias Sociales...".

enseñado. Pero eso no lo tienen muy en cuenta a la hora de hacer la crítica epistemológica desde los cánones de lo que sería luego la llamada Nueva Historia. En la siguiente cita se ilustra la vehemencia con la que estos historiadores profesionales se quieren separar de lo que consideran una vieja historia:

La historia hecha en las universidades a partir de la década de los sesenta, la historia recogida en las nuevas revistas académicas, de una y otra forma reivindicaba su carácter de conocimiento objetivo y verificable y su inscripción en el mundo de las ciencias sociales [...] Los nuevos historiadores —que en general, aunque con algunas excepciones, eran los historiadores que trabajaban en las universidades— se sentían miembros de un grupo que seguía procedimientos rigurosos y metodologías sólidas [...] los historiadores críticos, al reelaborar el pasado del país, construían una visión que, en la misma medida en que era más exacta, superaba los mitos y las formas de manipulación que hacían de la historia académica una herramienta en manos de los grupos dirigentes.<sup>21</sup>

Para estos intelectuales, lo que había antes era manipulación de la verdad, la cual habría de ser revelada solamente con la llegada de los historiadores universitarios. En este alegato de los llamados nuevos historiadores se perciben dos imprecisiones. La primera está relacionada con las características de la historia que se escribió desde la Academia Colombiana de Historia (ACH) y la segunda, con el momento en que habría surgido la historia crítica. La historia de la ACH nació con fines pedagógicos, es verdad, pero en los argumentos que se dieron para legitimar tal labor estuvo presente su interés por escribir una historia objetiva, metódica, pegada a la verdad, no especulativa ni partidista. Eran tiempos en que el positivismo estaba legitimado y lo que hicieron los miembros de la ACH lo llevaron a cabo con base en esos preceptos. Si se compara dicho alegato con el de los nuevos historiadores de los años sesenta, encontraremos una gran similitud, aunque los segundos se apoyaban no en el positivismo, sino en el marxismo y en el estructural funcionalismo de vertiente americana.

A su vez, la idea de que esa generación de intelectuales de la Nueva Historia fue la que escribió la historia crítica desconoce completamente los aportes de los historiadores como Nieto Arteta, Germán Arciniegas o Antonio García, quienes hicieron aportes al debate sobre la identidad nacional, con textos importantes para su enseñanza en la

---

<sup>21</sup> Jorge Orlando Melo, "Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial", *Revista de Estudios Sociales* 1, n.º 4 (1999): 9. <https://doi.org/10.7440/res4.1999.01>

escuela, en los años veinte, treinta y cuarenta del siglo pasado. De hecho, la llegada del pensamiento marxista a Colombia se le debe, además de los intelectuales y líderes sociales comprometidos con las luchas obreras y campesinas, a los intelectuales vinculados a la enseñanza y muchos de ellos hicieron parte de los gobiernos de Alfonso López Pumarejo y Eduardo Santos, entre 1930 y 1940.

Desde el Ministerio de Educación, los liberales de los años treinta lideraron un movimiento que traería al país las CCSS, especialmente la antropología, la sociología, la geografía humana y económica y la filosofía, todo esto como parte de una estrategia cuya columna vertebral sería la renovación profunda que le quisieron dar a la formación de maestros, con la creación de la Escuela Normal Superior. Fue una lucha en contra de la visión conservadora y eclesiástica de lo social, centrada en las humanidades clásicas. Para los liberales, esa visión servía para formar ciudadanos abstractos, pero no auténticos defensores de una identidad nacional, ligada al pasado indígena y a las tradiciones populares que les interesaba reivindicar. A esta nueva mirada los liberales le dieron el nombre de Estudios Sociales y el nicho institucional en el que se consolidaron fue la escuela básica y secundaria, así como las escuelas normales, en particular la Escuela Normal Superior.

Las humanidades que habían dominado el ámbito de la escuela centraban su interés en la formación de un ciudadano culto (ilustrado) y civilizado, del mismo modo que en la ejercitación de la memoria y la erudición. La lengua, la gramática, la lógica matemática, así como la historia y la geografía, entendidas como información, servían para cultivar el arte de pensar y la erudición. Los gestores de este tipo de formación llamaban a todo esto cultura general, uno de los más importantes signos de distinción social.

Lo que interesa resaltar acá son dos cosas: en primer lugar, que no fueron los fundadores de la Nueva Historia los pioneros del pensamiento crítico; en segundo lugar, que dicho pensamiento, que había surgido tres décadas atrás, tuvo como nicho la pedagogía y la escuela. Lo que hoy se reconoce como CCSS tuvo allí su genealogía.<sup>22</sup> Estas aparecen en 1932, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional, en la sección de pedagogía, como una materia llamada metodología de enseñanza de las CCSS. Antes de los años cuarenta existía la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional, y en ellas nunca se habló de CCSS. En 1935, los liberales presentaron un proyecto de Ley orgánica para reformar la Universidad Nacional,<sup>23</sup> en el que se mencionaban los colegios de Ciencias Físicas, Ciencias Biológicas, Ciencias Sociales y Humanidades, como saberes emergentes. Y en el mismo año, el Plan de Estudios para la Segunda Enseñanza incluía en

---

<sup>22</sup> Álvarez, "Las Ciencias Sociales...".

<sup>23</sup> Universidad Nacional de Colombia, *Alfonso López Pumarejo y la Universidad Nacional de Colombia* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000), 78.



las CCSS a la historia, la geografía, la cívica y la filosofía. En la propuesta de ajuste curricular de 1945 se insistió en lo mismo. En 1939, el Ministerio de Educación Nacional elaboró un plan de estudios para las escuelas rurales, en el cual se incluyeron las CCSS con tres materias: historia, geografía y cívica.

Entender cómo fue que surgió la idea de llamar a un conjunto de nuevos conocimientos CCSS es importante también para mostrar que los esfuerzos por renovar la enseñanza datan de muchas décadas atrás y que es en ese contexto que la pregunta por la enseñanza resulta significativa. Precisamente, en el devenir de la enseñanza podemos encontrar la gestación del pensamiento crítico que reclaman los fundadores de la Nueva Historia y los defensores de la Ley 1874. Las llamadas CCSS siguieron los cánones que la pedagogía les exigió en ese momento: una manera de organizar los contenidos, de priorizar temáticas, de secuenciarlas y de acceder a su conocimiento, así como los métodos y los instrumentos de investigación necesarios para ello. Las CCSS que se enseñaban en esas décadas no tuvieron que esperar a que las disciplinas existieran en los ámbitos universitarios (años sesenta y setenta), sino que crearon autónomamente sus propios cánones.

De una manera un tanto pragmática, los estudios sociales pasaban a considerar diferentes tipos de problemas de la sociedad en función de los intereses y posibilidades de los niños, adecuándolos siempre en su complejidad, extensión y profundidad a cada grupo de edades. El método consistía en permitir que los problemas fueran abordados por los alumnos mismos a partir de su propia realidad y fueran puestos a consideración en el aula de clase. El aula se convertía así en una especie de laboratorio donde se producía un conocimiento que se iba construyendo a partir de la deliberación que suscitaba la observación y las diferentes posiciones y consideraciones que surgieran sobre un problema específico. Las ideas, comentarios y apreciaciones que iban surgiendo durante el proceso de estudio era lo que el maestro debía estimular y encauzar hasta reducirlos a términos de verdad y precisión.<sup>24</sup>

Podríamos seguir explicitando la manera como surgieron los trabajos arqueológicos, la antropología cultural y la etnología, también ligados a un propósito nacionalista y pedagógico, o cómo la geografía, la cartografía y la economía sirvieron a esos mismos intereses; todo esto en medio de una álgida disputa política, en la que los protagonistas no fueron solamente las élites, sino también los movimientos indígenas, campesinos, obreros y estudiantiles, y en medio de un modelo de crecimiento económico basado en la industria, el cual le dio vida a nuevos sectores sociales y a una clase media intelectual que jugaría un papel definitivo en los acontecimientos que desembocaron luego en la llamada Violencia. También podríamos detenernos en la manera como este último fenómeno produjo el

---

24 Álvarez, "Las Ciencias Sociales...", 143-157.

desencanto del proyecto liberal y cómo la arremetida conservadora y eclesiástica volvió a traer la historia patria y los viejos humanismos eruditos al p<sup>ensum</sup> escolar. El desencanto de los científicos sociales formados en la Escuela Normal, los llevaría a atender el llamado de los Gobiernos del Frente Nacional durante las décadas de 1960 y 1970, apostando por la tecnocracia que procuraba el modelo desarrollista y la Alianza para el Progreso. Es en ese contexto en el que se produce lo que he llamado el olvido de la pedagogía política, que llevó a creer que la historia escolar siempre ha sido la misma: episódica, acontecimental, erudita, memorística y heroica, con todos los apelativos peyorativos con que la Nueva Historia la califica. La historia de la enseñanza nos muestra otra cosa. Que sirvan estos breves apuntes para llamar la atención acerca de la importancia de conocer dicha historia más en profundidad antes de seguir haciendo juicios ligeros y superficiales.

## LA HISTORIA QUE SE ENSEÑA EN LA ESCUELA

En este tercer apartado quiero llamar la atención sobre la importancia de escuchar a los maestros de CCSS y, en general, a todos los profesores de la educación básica y media que están haciendo esfuerzos importantes por adelantar la difícil tarea de incorporar una dimensión histórica al currículo, sin necesidad de fraccionarlo, y de renovar pedagógicamente la enseñanza. Estos son esfuerzos que buscan articular los saberes a proyectos que hacen de la enseñanza y la escuela en general una oportunidad para que los niños y jóvenes no caigan en la trampa del autoaprendizaje teledirigido y gobernado por las redes virtuales, la propaganda, los centros comerciales y toda la cultura *light* que nos amenaza en esta sociedad híperconsumista e híperindividualista.

Como decíamos en la introducción, la integración de las CCSS no se ha logrado. Ni las editoriales ni la mayoría de los maestros lo han hecho en la práctica. En casi todos los casos se sigue dictando historia y geografía aparte, repartiendo las horas asignadas al área entre cada una de las dos disciplinas y, por lo general, en los grados 10.º y 11.º, dejando un espacio para la cátedra de democracia y lo que la Ley 115 llama ciencias políticas y económicas.

Este es un fraccionamiento que tiene también una larga historia y que parece muy difícil de cambiar, aunque, desde el punto de vista pedagógico, es indudable que la articulación de las disciplinas en la escuela resulta muy potente para responder con más eficacia a los retos de una formación pertinente. Está probado que tal articulación no necesariamente prescinde de las disciplinas. Antes bien, es cuestión de método y de inteligencia pedagógica saber orientar el diálogo entre unas y otras. La historia puede ser transversal a todas las áreas del currículo, si la tratamos como parte del pensamiento social o de una dimensión social que se relaciona con la ciencia, el arte, las matemáticas, la tecnología,

el lenguaje, la educación física, la filosofía, entre otras muchas áreas del conocimiento. Para que esto sea posible, hay que trabajar con todos los maestros de todas las áreas y no ponerlos a competir entre sí para sumar horas a favor de una u otra disciplina.

Hay un buen número de maestros comprometidos con la renovación pedagógica que procuran darle a la escuela una oportunidad para superar el fraccionamiento absurdo que la ha caracterizado. Por esa razón, cada vez que los profesionales de una disciplina exigen que se les dé un mayor peso en el equilibrio de horas de la malla curricular, lo único que están haciendo es reforzar la competencia por las parcelas del saber en el que se suele caer, con lo cual se perjudica enormemente a los estudiantes, pues se les impide fortalecer esa visión holística que todavía tienen y que el mundo les exige más y más.

Hay una premisa falsa en todo este alegato de los historiadores, esto es, que en la escuela no se enseña historia o se enseña una mala historia. Este juicio se basa en experiencias aisladas y fragmentadas, pero no en una investigación cualitativa o estadísticamente validada. Habría que darles la palabra a los maestros de CCSS para que nos digan cómo enseñan historia y si es verdad que la han abandonado.

Muchos se habrán preguntado dónde están los geógrafos en medio de este debate. En realidad, siempre han estado allí. La relación de los geógrafos profesionales con la escuela siempre ha sido más estrecha, tal vez porque reconocen con más humildad la deuda que tienen con ella en la formación de su disciplina. Hace tiempos que la geografía está también planteando la necesidad de pensar el espacio, el territorio y las regiones desde una perspectiva histórica y social integrada y en diálogo con otras ciencias, con mayor razón en la escuela.<sup>25</sup>

Hizo bien el Ministerio de Educación en impedir que la ley creara una cátedra de historia exclusiva, por fuera de las CCSS; esto por lo menos garantiza de que no se siga haciendo trizas el currículo integrado que las pedagogías progresistas siempre han procurado. Para garantizar que la dimensión social, con una perspectiva histórica clara sea transversal al proyecto pedagógico y al PEI, hay que trabajar en serio con toda la comunidad educativa, incluyendo por supuesto a los padres de familia, para que, a través del gobierno escolar, se haga un seguimiento a este propósito y todos, con el liderazgo de los maestros, estén convencidos de la importancia de ello. No es pues, insistimos, un asunto solamente de los maestros del área de CCSS.

En todo caso, las alternativas didácticas para lograr esto sí es un tema de los maestros, y ojalá se les permita hablar para que le cuenten al país cómo enseñan la historia, cómo la conectan con el presente, con qué recursos y estrategias metodológicas, a pesar de las

---

**25** Así se puede ver en el trabajo que se hace desde la Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOGÉ) <http://www.acoge.net/Ingreso.html>, e incluso desde el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) <https://www.igac.gov.co/>



condiciones precarias en las que trabajan. Si el Estado de verdad quiere que la dimensión social con perspectiva histórica clara se vuelva transversal en la escuela y se aborde en profundidad, es necesario que se dote de recursos a los colegios, pero no con cartillas y ayudas didácticas prefabricadas por ingenieros o sabios, sino con recursos para que el saber de los maestros, su ingenio y creatividad se despliegue diseñando mil formas de hacerlos.<sup>26</sup>

Algunos de los planteamientos que se han escuchado es que la Ley 1874 es inocua. Esto puede ser cierto si pensamos que el problema es realmente de fondo. Lo que pareciera inocuo es ese afán por conquistar en el currículo una parcela para una disciplina específica. No lo es si se aprovecha para continuar realizando esfuerzos para cualificar los procesos de una enseñanza más articulada. Y esto es lo que vale la pena hacer visible.

En muchas revistas de pedagogía e incluso de historia, geografía y estudios sociales de diferentes universidades, se registran innumerables experiencias de la forma como se busca renovar la enseñanza de las CCSS en la educación básica. Allí se puede rastrear la masa crítica que se ha acumulado en torno a este saber escolar. Es muy importante hacerle seguimiento, por un lado, a un movimiento pedagógico que sigue activo desde la Expedición Pedagógica Nacional<sup>27</sup> y, por otro, a las iniciativas que, desde muchas ONG, universidades y redes de maestros, se vienen dando en torno a la Cátedra de Paz, la Cátedra Afrocolombiana, la Catedra de educación sexual y la Cátedra para la democracia, también a quienes impulsan la formación en derechos humanos. La lista de referencias es muy grande y cualquier mención va a dejar por fuera otras. Lo que no se puede es ignorar los esfuerzos quijotescos que se hacen en esta dirección. Allí hay, más que guías didácticas, relatos de experiencias realmente significativas que muestran que sí es posible trabajar transversal e integralmente el conocimiento, sin necesidad de abandonar los contenidos y la información que suministran las disciplinas específicas.<sup>28</sup>

---

**26** Sería objeto de una investigación mostrar cientos de experiencias interesantes que los maestros adelantan en sus colegios. Para una primera aproximación, se recomendaría revisar lo que confluje en la Red colombiana de investigación en didáctica de las ciencias sociales; hasta el 2018 sus miembros habían realizado nueve encuentros nacionales <https://redcolombianadcs.blogspot.com/>. También el colectivo de Historia oral de Colombia, que hasta el 2018 llevaban siete encuentros nacionales <https://colectivohistoriaoral.org/equipo-de-trabajo/>

**27** Véase [www.youtube.com/watch?v=sF5s2lFKSxU](http://www.youtube.com/watch?v=sF5s2lFKSxU). En este video se puede conocer la propuesta de la Expedición Pedagógica Nacional para leer de otra manera la cotidianidad de la escuela y valorar su riqueza y los aportes que desde allí se hacen para fortalecer el tejido social y cultural.

**28** Hay muchos colectivos de maestros que trabajan por la paz en regiones y colegios, por ejemplo, <https://expresionesdepazsalen.blogspot.com>, la Red de educación para la paz y los derechos humanos [www.rededupaz.com](http://www.rededupaz.com) - <http://www.co.undp.org/>. Se recomienda revisar las publicaciones de la editorial Magisterio, que tiene una amplia colección en los temas de la Cátedra Afrocolombiana y la Cátedra para la Paz. [www.magisterio.com.co](http://www.magisterio.com.co).

También vale la pena reconocer los esfuerzos que desde hace por lo menos dos décadas están haciendo las licenciaturas de CCSS por renovar sus mallas curriculares. Allí seguramente se podrán encontrar aportes valiosos para enriquecer esta discusión.

En este momento, el Centro de Memoria Histórica, la Comisión de la Verdad e incluso la Jurisdicción Especial para la Paz están produciendo contenidos que pueden ser muy valiosos para trabajar en los colegios; de hecho, en dichos espacios hay profesionales pensando en ello. Ahora bien, son contenidos peligrosos para algunos intereses políticos y por ello están tan amenazados. La historia de la escuela, de la pedagogía y de los maestros está atravesada por las luchas y los conflictos políticos, de manera quizás inevitable. Por eso hay que rodear a los maestros y trabajar en equipo antes de seguirlos considerando “operadores educativos”.

## Bibliografía

- Álvarez, Alejandro. "Las Ciencias Sociales en el currículo escolar. Colombia: 1930-1960". Tesis de Doctorado en Historia de la Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2008.
- Álvarez, Alejandro. ... y la escuela se hizo necesaria. *En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Magisterio, 1995.
- Álvarez, Alejandro. *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010.
- Álvarez, Alejandro. *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2013.
- Cuesta, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares Corredor, 1997.
- Harwich, Nikita. "Las pedagogías cívicas. La historia patria". En *De los imperios a las naciones*, coord. Antonio Annino von Dusek, Luis Castro Leiva y François-Xavier Guerra, 533-549. Zaragoza: Ibercaja, 1994.
- Llobera, Josep. *El dios de la modernidad: el desarrollo del nacionalismo en Europa occidental*. Barcelona: Anagrama, 1996.
- Martins, Maria do. *A historia prescrita e disciplinada nos currículos escolares: Quem legitima esses saberes?* Sao Paulo: Universidad de Sao Francisco, 2002.
- Melo, Jorge Orlando. "Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial". *Revista de Estudios Sociales* 1, n.º 4 (1999): 9-22. <https://doi.org/10.7440/res4.1999.01>
- Ministerio de Educación Nacional. *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2013. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485\\_anexo1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf)
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana Unesco, 1999.
- República de Colombia. *Proyecto de Ley "Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones"*. Bogotá: Senado de la República, 2016. <https://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2015%20-%202016/PL%20166-16%20la%20historia%20como%20una%20asignatura.pdf>
- Universidad Nacional de Colombia. *Alfonso López Pumarejo y la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000.
- Walsh, Catherine, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez, eds. *Indisciplinar las ciencias sociales, geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Abya Yala, 2012.



**LA ENSEÑANZA  
DE LA HISTORIA  
EN COLOMBIA.  
ENCUENTROS Y  
DESENCUENTROS  
ACTUALES  
ENTRE HISTORIA,  
ESCUELA Y  
ACADEMIA**

*José Manuel González Cruz*

El objetivo de este escrito es esbozar un punto de vista crítico y reflexivo, desde una perspectiva analítica e histórica, sobre la implementación de la enseñanza de la historia en Colombia, vista y analizada a partir del proceso histórico generado desde hace más de cincuenta años, para que la historia vuelva a tener un lugar y se convierta en una asignatura dentro del currículo escolar, proceso que fue potenciado con la sanción de la Ley 1874 de 2017<sup>1</sup> y que no logra consolidarse en el contexto del posacuerdo.

Con motivo de la expedición de esta ley sobre la enseñanza obligatoria de la historia, y en el marco de las conmemoraciones del bicentenario de la creación de la República de Colombia, se potenció un debate entre los actores directamente implicados: historiadores/as, maestros/as, facultades de educación, carreras de historia y organizaciones sociales que, en últimas, son instancias donde se generan las políticas públicas educativas. Así mismo, se vincularon periodistas, sindicatos de maestros y público en general, en muchos casos manifestado en padres y madres de familia.

Se debe agregar a estas condiciones que esta ley es producto de un contexto que vinculó debates sobre el pasado reciente, teniendo, como eje central o nodal, la finalización del conflicto armado con las guerrillas insurgentes de las FARC-EP y, en ese momento, las negociaciones con el ELN, entre 2012 y 2018. De estos procesos se desprendió la imperiosa necesidad de la búsqueda de la verdad histórica sobre la guerra vivida en Colombia, especialmente en los últimos sesenta años, manifiesta de forma dramática con los tres informes de verdad histórica (en dos comisiones de la verdad y una tercera de intelectuales) que aparecieron en la última década en Colombia: el *Basta Ya. Memorias de guerra y dignidad* del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH),<sup>2</sup> *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas<sup>3</sup> y el *Informe de la Verdad* de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV).<sup>4</sup> Estos informes generaron un debate feroz e histórico sobre las verdades en torno a la paz, la guerra y la verdad.

Así mismo, como consecuencia de esta coyuntura política e histórica se generó una cascada de *políticas de memoria* y para la educación aparecieron tres de carácter central: la Ley de víctimas y restitución de tierras (Ley 1448 de 2011), la Catedra de la paz (Ley 1732 de 2014) y Ley obligatoria de la enseñanza de la historia (Ley 1874 de 2017), teniendo

---

**1** La 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...”

**2** Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* Informe general (Bogotá: Imprenta Nacional, 2013).

**3** Comisión Histórica del Conflicto y sus víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2015).

**4** Comisión de la verdad, *No Mataras. Relato histórico del conflicto armado interno en Colombia. Informe Final* (Bogotá: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, 2022).



como eje generador establecer estas verdades históricas en el currículo escolar y darles un tratamiento para materializar el derecho a la paz, consagrado en la Constitución de 1991, y además impedir que el país vuelva a la guerra.

Sin embargo, este reto, demasiado importante para la sociedad en general y la escuela en particular, esperaría dejar resueltas las siguientes preguntas: ¿cuál ha sido el origen del conflicto armado?, ¿cómo llegamos aquí? ¿Cómo educar para la paz que sea estable y duradera? Ya que en el país hay más de trescientos mil muertos y ocho millones de desplazados que requieren, además de ayudas de todo tipo, explicaciones que vayan más allá de lo superficial de las narrativas tradicionales de la historia de Colombia y que impliquen, antes bien, un verdadero esclarecimiento que incluyera lo político, lo económico, lo social-popular, lo cultural y lo histórico.

En medio de estas condiciones históricas recientes, las reflexiones y tensiones sobre la enseñanza obligatoria de la historia pasan por estas condiciones. Sin embargo, como quedó definida la ley, y la forma para poder integrar esta enseñanza dentro de los lineamientos en ciencias sociales del MEN de 2002, dista mucho de su realización. En primer lugar, porque los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2002) y peor aún los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (2004), que son las políticas educativas que cobijan la actual enseñanza de la historia, no se corresponden con el contexto y sus necesidades, las cuales se establecieron en los requerimientos históricos y educativos de finales de la década de 1990 y comienzos del siglo XXI, cuyo objetivo central, en el contexto de la globalización y la internacionalización del saber, consistía en cuestionar y orientar el sentido del papel de un Estado que se estaba modificando y, a su vez, construir otra forma de entender lo público, democratizar a la mayoría de la sociedad y, de paso, crear condiciones de igualdad social y económica, buscando cobertura, inculcar valores e inducir conductas morales y democráticas, que debían realizarse a través de una estrategia de integración de los conocimientos precedentes en nueve distintas disciplinas sociales.<sup>5</sup>

Sin embargo, asistimos hoy a una coyuntura diferente donde hay una *nueva configuración del saber o de los saberes*, debido en gran parte a los enormes desafíos de lo diverso, del saber científico y social, así como a las crisis de las disciplinas. Así, se han producido grandes rupturas en las explicaciones unicasuales 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 estado irrumpiendo con fuerza en la sociedad y se ha expresado en subjetividades emergentes, cuya diversidad es visible en las cotidianidades, especialmente

---

<sup>5</sup> Javier Guerrero, comp., *La Historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (Tunja: Editorial UPTC, 2020), 71.



en la escuela y el aula de clase. En ese sentido, la indisciplina en el interior de las disciplinas evidencia que los conocimientos en ciencias sociales no deben ni pueden ser desestimados en su totalidad, pero tampoco se debe seguir manteniéndolos como homogéneos, únicos o desactualizados.

Estas formas de expresión del conocimiento social permiten vincular la memoria, las memorias, las subjetividades y una comprensión del conflicto armado en términos de violencia estructural. En este sentido, se ha ido configurando con gran fuerza el enfoque de historia reciente y el de las epistemologías del sur, entre otras aproximaciones, como propuestas investigativas instaladas, que permiten referir o relacionar el establecimiento del pensamiento *plural* en las relaciones posibles entre historia, cultura y política para la construcción de subjetividades *otras* en la sociedad.

Este descentramiento cognitivo e investigativo, ocurrido en el campo de las *ciencias sociales*, llamadas por algunos como *escolares*, requiere la inclusión de una historia y de unas ciencias humanas que permitan superar el historicismo,<sup>6</sup> como *posibilidad y ruptura* de las narrativas históricas instaladas. Esta *ruptura* se expresa como una *reconfiguración* de la forma en que se concibe el sujeto en su accionar histórico, de forma individual y colectiva. Así mismo, conlleva una *reconfiguración* de las maneras como se ha adquirido la conciencia de sus pasados colectivos y comunitarios, y, en ese orden, la comprensión de la configuración de capacidades para resolver situaciones excediendo el accionar individual del sujeto. Ello también se traduce en nuevas lecturas del mundo y sus posibles formas de historiarlo, unido a explicaciones que incluyan la experiencia y los reclamos de las víctimas, como un proceso histórico que trasciende las coyunturas, las narrativas históricas tradicionales de verdad en torno a la violencia política, a la justicia, a la reparación, a las condiciones de no repetición, como una nueva comprensión del desarrollo de la guerra en Colombia.

De esta forma, se podrá abrir paso al tratamiento pedagógico, reflexivo y crítico de la historia de la violencia política, del conflicto armado y de la guerra, 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 que se remontan al siglo XIX. Se trata de acabar con la hegemonía de las narrativas de la negación de la guerra como una forma de acción política en Colombia, que ha sido una constante en nuestra historia reciente, en la cual se ha privilegiado la enseñanza de la historia negacionista, lejana, acrítica y lineal, según una instrucción cívico-moralizante como fines educativos.

---

<sup>6</sup> Me refiero a narrativas que privilegian la exaltación de gestas de "grandes hombres" pertenecientes a las clases dominantes, cuyas fuentes han sido los documentos estatales y diplomáticos, a los cuales se les aplica un método positivista extremo, buscando describir los hechos y "reconstruir" la realidad "tal como ocurrió". Al respecto, véase Enrique Moradiellos, *Las caras de Clío. Una Introducción a la historia* (Madrid: Siglo XXI, 2001).

Todas estas son problematizaciones que buscan, además de interiorizar en los estudiantes el pensamiento histórico en procesos articulados, acercar pasados lejanos a los cercanos, vincular las experiencias transmitidas colectivas a las memorias individuales vividas, entre otras acciones. Estas condiciones no se logran tanto en este currículo y menos desde el enfoque epistemológico actual de las ciencias sociales, donde los y las estudiantes no logran asirse a una comprensión compleja y procesual de la experiencia humana colombiana que les dé sentido e interpretación del pasado.

La enseñanza tradicional les impide a los y las estudiantes, así mismo, la comprensión de las diversas visiones del pasado en el presente, así como tampoco poder incorporar a la conciencia social sus acciones y posibilidades de proyectos de futuro, y, desde allí, comprender lo que *nos ha acontecido* para poder plantear reales posibilidades de incorporación de su actuación individual en una conciencia histórica nacional. Esta situación ofrece razones para apoyar la incorporación de la historia como una cátedra independiente y necesaria en el currículo escolar. Incluso, si no es posible, que se manifieste en el interior de las asignaturas de las ciencias sociales escolares, con presencia real y pedagógica (ciencias sociales, economía y política, y ética).

Se expone en lo que sigue algunas reflexiones sobre los procesos de configuración de la narrativa histórica en la enseñanza de la historia en un contexto más amplio, que va desde la década de 1980. Para ello, se presenta, por un lado, una contextualización general y ágil de los desarrollos de la investigación de la historia y, por otro lado el proceso, de propuestas para enseñar historia en los últimos 35 años, definiendo una problematización de los sistemas educativos, relacionada con las formas de enseñanza.

Para llevar a cabo lo anterior, se relacionarán y contrastarán los contextos de tres apuestas educativas que, en medio de las políticas educativas y los desarrollos de las enseñanzas de la historia tradicionales, se han propuesto confrontar y traspasar los intereses políticos, ideológicos y académicos, especialmente de las herencias *tradicionales* y *patrióticas* realizadas desde la Academia Colombiana de Historia durante todo el siglo xx. Posteriormente, se contextualizará históricamente el debate de las disociaciones que se crearon por la salida de la historia crítica y social, y el ingreso en la enseñanza de las ciencias sociales escolares desde mediados de la década de 1980. Finalmente, se ofrecerá una mirada rápida a las recomendaciones para la enseñanza de la historia y cómo estas se han quedado cortas, por no incluir una propuesta de *pensamiento historiográfico* que permita hacer un vínculo entre historia, historiografía y educación histórica, con el fin de reconfigurar la enseñanza del pasado cercano y vincularlo a una comprensión más larga en el tiempo, con vistas a *situarse en el tiempo*, comprender la relación entre pasado y presente, el cambio y las permanencias, así mismo comprender su actuación en el tiempo y en relación con otros/as.

## LA EMERGENCIA DE LA HISTORIA CRÍTICA Y SOCIAL EN COLOMBIA

En este primer apartado se presentará una mirada rápida y crítica al panorama y desarrollo de la historiografía escrita en Colombia desde comienzos del siglo xx, en cinco periodos que la definen<sup>7</sup> por sus desarrollos: el primero, comprendido entre 1902 y 1962, que corresponde a la emergencia de una historia sin campo disciplinar y agenciada por la Academia Colombiana de Historia, sobre la base de una historia anecdótica, elitista, con claros tintes positivistas, romanticismo, historia heroica y con arraigo moralista y hagiográfica.

El segundo periodo está comprendido entre 1963 y 1974, y se da con la consolidación y afianzamiento de la denominada Nueva Historia como referente historiográfico y la institucionalización de una historia académica desarrollada en las universidades, desde donde se permitió el ingreso de corrientes de pensamiento diferentes a las religiosas y, particularmente, la entrada de un marxismo más académico, sobre la base de la implementación de teorías sociales bajo el predominio de la economía y la sociología. La Universidad Nacional se sitúa a la cabeza de estos enfoques, con la introducción de métodos científicos y rigurosos para abordar la investigación histórica, especialmente con el afianzamiento institucional y la publicación del *Anuario Colombiano de Historia* (1963) y la creación del Departamento de Historia en 1966.

Indiscutiblemente, es en este periodo que la tendencia de la historia anecdótica y no profesional, que se expresaba desde la Academia Colombiana de Historia, fue confrontada y paulatinamente disminuida por nuevas corrientes historiográficas, las cuales tuvieron origen en espacios de formación, inicialmente en la Escuela Normal Superior y, posteriormente, en la Universidad Nacional, donde circularon referentes teóricos y metodológicos provenientes de la Escuela de los Annales, de la cliometría norteamericana, del marxismo francés y alemán, los cuales permitieron vincular y ampliar enfoques para la historia, más allá de las ciencias sociales teóricas.

En este contexto, los historiadores Jaime Jaramillo Uribe y Germán Colmenares, entre otros, consiguen el afianzamiento e institucionalización de la disciplina histórica a través de investigaciones, publicaciones, congresos y la formación académica de las nuevas generaciones desde finales de la década de 1970. A partir de ello, adoptaron y crearon un paradigma de investigación definido como de *nueva historia*, con formas, métodos, fuentes y explicaciones diferentes que se expresaron en narrativas del pasado desde la diversidad y los enfoques *desde abajo*.

---

<sup>7</sup> Mauricio Archila, "La disciplina histórica en la Universidad Nacional, sede Bogotá", en *Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la nación*, eds. Mauricio Archila (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006), 175-205.



Así, durante los años sesenta del siglo pasado languidecen el predominio de la historia patria defendida por la Academia Colombiana de Historia y su carga historiográfica, que agenció la posición tradicionalista, supeditando la narrativa histórica en dos campos: por un lado, el de las *historias* de los militares, políticos y personajes de la elite aristocrática; por otro lado, el de la enseñanza de la historia desde la educación cívica y moralista por medio de manuales escolares, fortalecimiento del discurso de dominación y ampliación y recreación de la vida de las elites aristocráticas y terratenientes.

El rigor empírico y teórico, las publicaciones periódicas, la creación de una especialización en historia en la Licenciatura en Filosofía en la Universidad Nacional y la aparición en 1966 del Departamento de Historia crearon las condiciones para institucionalizar el campo académico, desde la investigación-difusión y la enseñanza de la historia. Esta historia universitaria, como se definió, se alejó de la historia política, que fue identificada como un lugar eclipsado por el culto patrio,<sup>8</sup> y coincide con el fin del Frente Nacional, el auge de las grandes luchas sociales y la formación de intelectuales comprometidos, cuya opción fue explícita hacia el cambio social. Así, hasta la década de los noventa, el enfoque que había sido generalizado se había tornado agotador, tendiente a mantener un marcado énfasis en la historia económica y social desde un pronunciado rigor empírico.

En el tercer periodo, la disciplina histórica trasciende públicamente su labor y se amplía a nuevos sectores buscando tener trascendencia nacional, con la organización de los congresos de historia y la creación de la Asociación Colombiana de Historiadores (1987), para lograr mantener y difundir las investigaciones, particularmente la obra emblemática el *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 los Annales, del marxismo británico y la microhistoria, así como la incursión en el estudio histórico de la violencia en el país. En esta misma época se hizo énfasis en el problema de la enseñanza de la historia, en lo que se denominó la lucha de los manuales. En este debate se posicionó Rodolfo Ramón de Roux, lo continuó German Colmenares<sup>9</sup> y lo mencionó Jorge Orlando Melo<sup>10</sup> y Mauricio Archila.<sup>11</sup>

A finales de la década de los años ochenta, algunos historiadores sociales caracterizaron este periodo como el de un *abandono* o la aparición de una *crisis* de la investigación

<sup>8</sup> Archila, "La disciplina histórica...", 187.

<sup>9</sup> Germán Colmenares, *Las Convenciones contra la cultura. Ensayos sobre historiografía hispanoamericana del siglo XIX* (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1986).

<sup>10</sup> Jorge Orlando Melo, "Medio siglo de historia colombiana: Notas para un relato inicial", en *Discurso y Razón. Una Historia de las Ciencias Sociales en Colombia* (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 2000).

<sup>11</sup> Archila, "La disciplina histórica...", 175-205; Jesús Antonio Bejarano, "Guía de perplejos. Una mirada a la historiografía colombiana", *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, n.º 24 (1997): 283-330.

histórica, que correspondía a una *falta de profundidad crítica*<sup>12</sup> con respecto a las causas estructurales que determinaban los cambios en el estudio histórico. Así mismo, las quejas de estos intelectuales estuvieron atravesadas por una notoria apertura en el estudio de la historia cultural y un nuevo énfasis en las investigaciones sobre representaciones, mentalidades o temas culturalistas que esbozaron no ser *propios* del país sino del mundo occidental, expresando, por tanto, un *abandono del carácter científico del conocimiento del pasado y las orientaciones posmodernas de esta investigación*.<sup>13</sup>

Por último, la década de 1990 comprende el cuarto periodo, entendido como un *parteaguas* respecto de uno de los aspectos esenciales para el desarrollo de la disciplina histórica en el país. En este momento ocurre el agotamiento de la Nueva Historia, que agudizó la tensión entre esta y la *historia académica*, pero también donde se relativizó y amplió el carácter científico del saber histórico, lo cual dio paso a una forma de trascender la historia social en sus investigaciones y alcances. Los restos de la Nueva Historia, junto con la historia cultural, consolidaron la profesionalización de la disciplina en la Universidad Nacional, inicialmente, con el surgimiento de la maestría en 1984; posteriormente, la reapertura del pregrado en 1992 y, finalmente, el Doctorado en Historia en 1997.<sup>14</sup> Por su parte, la creación de la Asociación Colombiana de Historiadores y el habitual Congreso Colombiano de Historia, que se realiza cada dos años desde 1987. Todo ello constituyó una lucha frontal contra la producción, enseñanza y difusión de la historia tradicional y anecdótica.

En este cuarto periodo emerge la llamada *crisis de los paradigmas*, entre 1991 y 2005. Esta perspectiva emergente enmarca la consolidación institucional de la disciplina, que se cimienta en los debates sobre los paradigmas historiográficos a partir de la aparición de la historia cultural, que disminuyó la investigación social. De igual modo, en este periodo se da una intensificación de la guerra en Colombia, que toma forma en 1996, y la historia cultural no se hizo cargo de las investigaciones sobre dicho problema. Esta paradoja, manifestada en el declive de la investigación de la historia social, que abordaba el conflicto armado, evidencia, por un lado, la consolidación de la disciplina histórica en el plano institucional desde donde se amplió la investigación y enseñanza de la historia en las universidades, pero, a la vez, el avance y ampliación de las corrientes historiográficas se enfocaron en la cultura, lo simbólico y en que las investigaciones giraran alrededor del sujeto, la subjetividad y la memoria, así como en torno a las luchas por la inclusión de nuevas narrativas y la necesidad de historizarlas, dejando de lado o minimizando las investigaciones sobre la guerra propiamente dicha en Colombia. Ahora bien, estos procesos

<sup>12</sup> Melo, "Medio siglo de historia...", 284.

<sup>13</sup> Archila, "La disciplina histórica...", 185.

<sup>14</sup> Archila, "La disciplina histórica...", 199.

permitieron presionar el desarrollo de una perspectiva de investigación de la historia de la educación, así como de una enseñanza ligada a las narrativas culturales y hacia nuevas formas de enseñanza, con la pedagogía crítica y una didáctica consecuente.

La producción historiográfica llamada en ese momento culturalista o *posmoderna* fue definitiva para el abandono de la historia política tradicional, patriótica, única y trascendente o del siglo XIX,<sup>15</sup> que paradójicamente tomó vida y dio pie a una fuerte corriente que se interesó por hacer la historia de la educación, pero desde una perspectiva científica. En este sentido, quedaron en ciernes las investigaciones que relacionaban el conflicto armado interno y la enseñanza de la historia, ya manifestado anteriormente en la ampliación del ciclo de investigación histórica iniciado desde la década de los años sesenta del siglo XX, sobre la base de la inclusión, entre otras temáticas, de la historia *desde abajo* o de los sectores subalternos. Ello dio pie al análisis de la violencia y del conflicto armado desde una perspectiva histórica propia de lo subalterno, que lastimosamente no logró relacionarse con la historia de la educación. Así mismo, se inició el interés por la historia de las mujeres, de las comunidades indígenas, afros, raizales y la historia de la educación y la niñez desde una perspectiva histórica social y política. Estas temáticas fueron abordadas por la historia cultural, que incluyó además los estudios de las religiones siguiendo las perspectivas populares o el estudio de las ciencias que, de una u otra manera, cada vez más vinculó a la educación y la pedagogía.

Un quinto ciclo puede estar surgiendo a partir de la emergencia de las políticas de la memoria en medio de la transición que va entre 2012 y 2022. Esta fase se define por el acuerdo de paz con la guerrilla de las FARC y la implementación del acuerdo de paz a partir del año 2016. Este periodo ha generado una gran expectativa de transición política y, a la vez, una gran zozobra, a raíz de la reactivación de las acciones de *guerra* implementadas en los territorios de Colombia, las cuales, a pesar de que vienen gestándose desde mediados de la década de 1980, han tomado un cariz diferente por la aparición de actores y actuaciones mucho más violentas y sistemáticas que se expresan como genocidio.

Así mismo, la disputa por la memoria continúa vigente, acentuándose ferozmente desde la llegada a la presidencia de un actor político que se opuso a los acuerdos de paz, pues las exigencias de justicia, reparación y no repetición no lograron consolidarse en medio de un escenario político radicalizado por la extrema derecha negacionista, en el cual se siguieron posicionando diferentes explicaciones autoritarias y formas de comprensión sobre los orígenes, dinámicas, impactos y no reconocimiento de la guerra y el conflicto armado. El cambio de gobierno en Colombia desde 2018 hizo más evidente la *negación*, el *ocultamiento* y el *olvido* de las consecuencias de la guerra, y buscó convertir o instaurar una memoria y una verdad histórica en un sinnúmero de narrativas *maquilladas*.

---

15 Bejarano, "Guía de perplejos...", 284.



En medio de esta tensión surgió una imperiosa necesidad de presentar *otra* verdad histórica, en pro de la reconfiguración de la historia oficial, enfrentando las narrativas e historiografías oficiales de *guerra sin conflicto* y sin consecuencias, que tomaban la forma de memorias maquilladas que, como ha dicho Primo Levi, son la *memoria de los ultrajes* que prioriza o reconoce unas víctimas sobre otras.

Esta narrativa histórica sin guerra, sin conflicto, fue movilizadada por el Gobierno desde el interior del Estado y, en muchos casos, la narración histórica quedó en manos de militares y centros de investigación que fueron generando e incrementando la producción investigativa de *otra* historia reciente, lo cual agudizó la manida posición de “víctimas” selectivas, especialmente de las guerrillas.

Se debe precisar que durante este periodo se incrementó al absurdo el asesinato de líderes sociales y la violación continuada de derechos humanos. También hubo un crecimiento del accionar del paramilitarismo y de las acciones violentas y desproporcionadas de la policía y el ejército nacional, a la par que acontecía la intensificación de políticas basadas en ejecuciones extrajudiciales.

Hoy en día, la enseñanza de la historia está atravesada por las reflexiones sobre las posibles implicaciones de enseñar historia en la actualidad, desde su pertinencia y sus alcances factibles en el contexto de los procesos de posacuerdo (2016-2022) y de una esperada transición política, que hicieron emerger feroces luchas por las memorias, la búsqueda de verdad, justicia, reparación y no repetición. Es decir, las disputas por los sentidos de la memoria se desenvuelven en el escenario público<sup>16</sup> de manera latente. En este sentido, no es gratuito el alto nivel de producción de libros, informes, investigaciones, tesis de grado y posgrado, así como una cantidad significativa de iniciativas en torno a la paz, la memoria y los derechos humanos, las cuales se llevan a cabo desde aproximaciones pedagógicas, artísticas, didácticas y literarias. Desde el año 2012 estos esfuerzos se han ido posicionando en la academia, la política y la cotidianidad de los colombianos. Estas

---

**16** El investigador Nicolás Aguilar-Forero, en su investigación “Políticas de la memoria en Colombia: iniciativas, tensiones y experiencias (2005-2016)”, resalta que “desde muchos otros lugares y experiencias se promueven políticas de la memoria contrahegemónicas que han luchado por comunicar la propia versión de los hechos, por detener la impunidad, por esclarecer lo sucedido, por dignificar a las víctimas junto con sus comunidades y proyectos, por reclamar verdad, justicia y reparación, y por transformar de fondo las estructuras económicas y socioculturales que sostienen y perpetúan las diferentes modalidades de violencia. En efecto, a través de múltiples ejercicios de memoria, las comunidades y organizaciones sociales han desarrollado todo un abanico de prácticas, tácticas y estrategias de resistencia” Nicolás Aguilar-Forero, “Políticas de la memoria en Colombia: iniciativas, tensiones y experiencias (2005-2016)”, *Historia Crítica* n.º 68 (2018): 119. Ejemplo de ello son el Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, Comisión Colombiana de Juristas, el Comité de Solidaridad con Presos Políticos, El movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice), la Fundación Nydia Erika Bautista, el Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos, entre otras.

iniciativas han emergido desde escenarios institucionales e instituyentes, que buscan posicionar y disputar los sentidos y las narrativas del conflicto.

Estos cinco periodos de la disciplina histórica, que se vinculan además con la enseñanza de la historia, están enmarcados en la tensión historiográfica entre la tendencia tradicionalista de la historia y la presión de la Nueva Historia. Dicho conflicto se amplía en la década de 1990 y tiene sus antecedentes en la creación de la Escuela Normal Superior,<sup>17</sup> donde la investigación histórica venía de la mano de una enseñanza con pretensiones críticas.

En esta situación y contexto se evidencian dos perspectivas antagónicas: la primera, como agotamiento y, a la vez, renovación y ampliación de los referentes de la investigación histórica: agotamiento en la llamada Nueva Historia Social; renovación, entendida como apertura de los otros campos investigativos, como la historia cultural; y ampliación, con el ingreso de la memoria a la investigación. Como afirma Archila,<sup>18</sup> en el Departamento de Historia de la Universidad Nacional se asumió el debate historiográfico, sopesando las inquietudes que suscitó el llamado, en ese momento, el giro posmoderno o posmodernismo, y, a la vez, la entrada de este enfoque cultural permitió acceder a elementos de investigación tales como la memoria, la historia oral y la subjetividad, como metodologías y procesos de investigación que permitieron ampliar la disciplina en general. A su vez, en el Departamento de Historia, con los aportes que ofrecieron estas nuevas investigaciones, se posibilitó un 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, que se van a ver reflejados en el campo educativo.

Así, esta nueva historiografía permitió a los investigadores y egresados de la Universidad Nacional abrir nuevos caminos para poder vincular estas emergencias de la memoria y la subjetividad a la historia de la educación y la pedagogía, pero también impulsó propuestas pedagógicas y de formación en el pensamiento y la conciencia histórica, para ir más allá de la educación tradicional y aportar a las reconstruidas ciencias sociales. De este modo, las posibilidades de acceso a nuevas y pertinentes herramientas metodológicas, que incluían el sentido humano subjetivo, pero también pedagógicas y sobre *otros* argumentos, permitieron reflexionar y proponer una enseñanza de la historia diferente.

Sin embargo, en este contexto, se esperaba que este encuentro de la investigación histórica unido a la investigación y enseñanza de la historia permitiera y potenciara un lugar más destacado para la enseñanza de la historia en forma general, que estuviera en

---

<sup>17</sup> Archila, "La disciplina histórica...", 178-179.

<sup>18</sup> Archila, "La disciplina histórica...", 192.

directa consonancia con el desarrollo investigativo del campo disciplinar. Sin embargo, esto no fue así. La enseñanza de la historia fue eliminada del currículo escolar y las nuevas *ciencias sociales escolares* no trascendieron del historicismo de la Academia de Colombiana de Historia, ni se incorporaron las investigaciones de la historia social que venía desde la década de 1960, que incluían los desarrollos investigativos sobre el conflicto armado, la guerra en todas sus dimensiones y la memoria de los sobrevivientes y las víctimas. Así, esta corriente de investigaciones de la enseñanza de la historia tuvo que desarrollarse al margen de la investigación histórica en los departamentos de historia, donde algunas de las propuestas de enseñanza de la historia se expresaron desde comienzos de la década de 1990 sin ser hegemónicas. Sin embargo, tales propuestas han ido creciendo, combinando y trascendiendo los derroteros de las políticas públicas, de las investigaciones dentro de los programas de historia y los centros de investigación histórica, tratando de acercarse a las particularidades analíticas, teóricas y metodológicas más abiertas y, en muchos casos, cercanas a la historia cultural, social y política, vinculándose al ingreso de las tendencias historiográficas de la disciplina de la historia, especialmente a la apertura y posibilidades de la última tendencia investigativa de la historia, como la historia conceptual y la historia de la educación. Estas situaciones no son masivas ni generales y se describirán a continuación.

## **DESARROLLOS INVESTIGATIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

Los estudios realizados sobre la enseñanza de la historia dentro de las ciencias sociales no han abordado los contextos de enunciación de estas políticas públicas educativas, es decir, no han abordado la implementación del decreto 1002 de 1984, la Ley general de Educación (1991), las concreciones de los Lineamientos Curriculares (2002) y los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Sociales (2004).



## DE LA HISTORIA A LAS CIENCIAS SOCIALES. EL PASADO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Hay dos grandes periodos de reformas macro-educativas que modelan el sentido, el currículo y la formación de sujetos desde la educación en nuestro país. El primer periodo va desde la posguerra, esto es, entre 1950 hasta la década de 1990, y el segundo, desde la década de 1990 al presente, momento en el que se introducen grandes reformas educativas encaminadas a configurar un modelo educativo basado, en primer lugar, en fundamentaciones economicistas, definidas como *tecnología educativa* y, en segundo lugar, en el *modelo neoliberal* de la educación, basado en educar y examinar las competencias, la calidad educativa y la evaluación.<sup>19</sup> En este contexto, durante el primer periodo se formaliza la salida de la historia del currículo oficial y está por demás decir que de la historia que relacionaba lo social, la historia desde abajo y sus posibilidades de vínculos con lo educativo, trasladada a una mirada de una historia de la educación racionalista y técnica, sobre un discurso administrativo, evaluativo y organizativo. El segundo periodo mantiene y profundiza este enfoque administrativo de la organización de las fábricas y de la eficiencia de los recursos. A su vez, se abre nuevamente el debate sobre la inclusión de una enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica y social. Sobre esto último me centraré en la parte final de este texto.

En el primer periodo, el modelo predominante estuvo basado en educar para adquirir competencias, en la implantación de discursos provenientes de los Estados Unidos sobre la *crisis mundial* educativa, que sirvieron para enmarcar problemas relacionados con la racionalización, la expansión y el supuesto mejoramiento de los sistemas educativos, lo cual estableció un vínculo entre la educación y el modelo de desarrollo llamado *desarrollismo* implantado a los países clasificados en el denominado tercer mundo.

La tecnología educativa se presentó como una respuesta y alternativa a esta *crisis*, y se sustentaba 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>20</sup>

<sup>19</sup> Alberto Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina* (Bogotá: Editorial Anthropos, 2004), 83-84.

<sup>20</sup> Martínez Boom, *De la escuela expansiva...*, 199.

El ideario de desarrollo, que provenía de los Estados Unidos y de los organismos bilaterales, se basó en la suposición de un crecimiento económico exponencial en los llamados países subdesarrollados. Tal crecimiento suponía seguir las etapas previas de países industrializados, pero en forma acelerada.

Así, se puso en marcha una serie de estrategias como la cooperación internacional, los préstamos internacionales, la planificación, la reforma de 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. Tales problemas fueron atacados con fórmulas homogeneizadoras y de planificación, la cual era entendida como la “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>21</sup>

La educación y la escuela comienzan a adquirir, entonces, una dimensión fundamental en la construcción del tipo de sujeto que se requería para alcanzar el objetivo del desarrollo. La escuela del desarrollismo, como se denominó esta corriente, debía garantizar y lograr el ingreso, la retención y la calificación de la población, en un contexto de *expansión* de la cobertura y de ampliación de edades y niveles de educación.

Así, 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>22</sup> es decir, el conductismo.

## ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL CURRÍCULO INTEGRADO

En este contexto, 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 buscaba la *renovación* del currículo, con fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos.

Este proceso de renovación curricular, reimpulsado en el decreto 1002, tuvo como base argumentativa distintas perspectivas disciplinares de las ciencias sociales, con el fin

<sup>21</sup> Martínez Boom, *De la escuela expansiva...*, 83.

<sup>22</sup> Martínez Boom, *De la escuela expansiva...*, 105.

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 los principios de la descentralización y de las condiciones socioeconómicas de cada región, con base en el argumento del desarrollo del alumno y la sociedad colombiana en forma integral. Esta situación 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 en cuanto a lo 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 aquellos relacionados con la estimulación de capacidades motrices, intelectuales y socioafectivas, como la evaluación sobre el estímulo-respuesta.

Este modelo de aprendizaje incluyó recomendaciones puntuales para los docentes, con vistas a elaborar el currículo de forma integral desde los postulados de Piaget y, en particular, prestaba atención a la generación de experiencias sociales, tales como proyectos, trabajos en grupo y discusiones. Como ya lo explicaré, todo ello se hallaba cerca de los lineamientos de las ciencias sociales de 2002.

Este currículo integral de las ciencias sociales se fundamentó en la psicología de B. F. Skinner,<sup>23</sup> que sugería hacer la planeación de *objetivos* en función de *conductas observables*, con el fin de llevar a cabo un seguimiento de los errores y aciertos en el proceso de aprendizaje. Con ello se hacía una clara alusión a la Escuela Activa, de acuerdo con la cual se diseñarían metodológicamente experiencias de aprendizaje con énfasis en los trabajos colectivos, tales como discusiones, mesas redondas y exposiciones, para lo cual eran pertinentes las ciencias sociales.

La coexistencia del modelo neoliberal, expresado en la apertura económica, y del liberalismo social, con la Constitución de 1991 como símbolo, generó una serie de contradicciones en la década de los años noventa que tuvo como consecuencia la agudización de los conflictos sociales y una mayor fragmentación social. Lo que nos interesa resaltar aquí es cómo, en el periodo mencionado, las ideas de la democracia participativa y del desarrollo socioeconómico tuvieron un papel importante en el proyecto de nación que se concretó en la Constitución Política de 1991.

---

<sup>23</sup> Benjamín Bloom, *Evaluación del aprendizaje*. Vol. 2 (Buenos Aires: Editorial Troquel, 1975), 272-274.



La entrada del neoliberalismo en la Constitución de 1991 generó las reformas educativas que se emprendieron a lo largo de la década de 1990, las cuales llegan de la mano de la psicología cognitiva y la búsqueda que los estudiantes alcancen logros individuales.

Estas conceptualizaciones incidieron, de una u otra forma, en la configuración de la política educativa desde la década de los años setenta y, a su vez, se convirtieron en los objetivos más importantes para el Estado. Así pues, este contexto social, político y económico fue el telón de fondo que coincidió con el diseño y la puesta en marcha de una serie de reformas educativas que llevaron a la creación de las ciencias sociales integradas, entendidas como un área importante para la apropiación y promoción de comportamientos democráticos y actitudes favorables hacia el desarrollo económico.

Procesos de paz como el llevado a cabo entre el Estado y el M-19, la Asamblea Nacional Constituyente (1990-1991), el Mandato por la paz, la vida y la libertad (1997), los intentos variados de procesos de paz durante el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) con el ELN y las FARC dinamizaron, sin duda alguna, las expresiones colectivas, populares y cívicas que, desde sus propias experiencias, saberes, prácticas y demandas, se sintonizaron para alcanzar la paz y lograr la superación del conflicto armado interno. De ahí que la educación para la paz tenga como eje central este propósito.

Solo hasta el 2002 los lineamientos para las ciencias sociales intentaron organizar las disciplinas sociales, no humanas (a partir de argumentos epistemológicos, metodológicos y evaluativos para la enseñanza de las ciencias sociales). Tales esfuerzos también fracasan en el 2004 con la publicación de los Estándares Básicos de Educación.

Ahora bien, en los currículos se ha mantenido una enseñanza de la historia desde lo que no es historia, sin relaciones pedagógicas ni didácticas y sin estar en sintonía con los fines de una historia que busque el sentido y la conciencia histórica. Antes bien, sus contenidos y procesos se han mantenido en una estructura curricular basada en el memorismo, en repeticiones de narrativas excluyentes, centradas en el heroísmo de las élites y donde se califican acciones colectivas como subversivas, etc. De esta forma, se ha validado el olvido intencionado, la amnesia y rechazo a conocer el pasado colectivo. De igual modo, se han obviado los procesos temporales diversos que posee el tiempo histórico (tiempo cronológico, natural, social, cultural, sincrónico-diacrónico, etc.) y privilegiado un único presente eterno, sin conexiones con el futuro en términos de proyectos colectivos y sociales.

El individualismo campante da lugar a la idea de una búsqueda privada del beneficio personal, lo cual impide integrar los desarrollos de la pedagogía crítica, social y didácticas, así como tampoco los aportes de la psicología colectiva, que han ido construyendo formas de integración social y comunitaria en la educación, manteniendo prácticas tradicionales que se reproducen entre los y las estudiantes, así como entre los maestros y maestras, tales como la desidia, el tedio y la circulación de contenidos sin significación.

Desde finales del milenio y comienzos del siglo XXI, el Ministerio de Educación Nacional ha implementado un proceso de institucionalización de unas ciencias sociales que se han apartado aún más de las propuestas de la investigación histórica, lo cual es claro en una tendencia presente en 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, donde se han instrumentalizado estas últimas hasta llevar a la pérdida de la autonomía del maestro, la reducción de la diversidad y de la participación, y la desaparición de la comprensión real del pasado colectivo, puesto que se reduce la enseñanza a estándares y se orienta por metas de las evaluaciones censales.<sup>24</sup> Todas estas son medidas que se implementaron en los dos gobiernos de Álvaro Uribe Vélez.

## LA CONTRARREFORMA EDUCATIVA Y LA ESTANDARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

En el año 2002, durante el primer gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2004), tienen lugar varios acontecimientos educativos de gran envergadura, relativos al establecimiento violento de un nuevo estatuto docente, precisamente el estatuto basado en el Decreto 1278 del 19 de junio de 2002, el cual genera un 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 lo anterior, se restringió la autonomía de los maestros por los continuos procesos de evaluación dirigidos a certificar su permanencia en el ejercicio docente.<sup>25</sup> Con este tipo de medidas se buscaba la atomización del gremio de los profesores; en palabras de Abel Rodríguez, ello se vio reflejado en el 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>26</sup> Adicional a esto, en el Decreto 1278 de 2002 se incluye una concepción de la educación y del maestro plagadas de

---

<sup>24</sup> Guillermo Bustamante, "De la autonomía escolar a la imposición de los estándares", *Revista Educación y Cultura*, n.º 63 (2003): 7-12.

<sup>25</sup> Alexis Pinilla, "Memorias de la acción colectiva del magisterio en Colombia" (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional, 2013), 18.

<sup>26</sup> Abel Rodríguez, *La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma* (Bogotá: Editorial Magisterio, 2002), 52.

definiciones neotecnicistas, neoliberales y carentes de contenido pedagógico,<sup>27</sup> la cual se apropia de los conceptos de *calidad*, *eficiencia* y *eficacia*, así como de la idea de las *competencias* como instrumentos para definir la labor de los maestros y las maestras, la racionalización de los recursos e inversiones y la optimización de los resultados de los estudiantes,<sup>28</sup> que es una de las formas predilectas de ver y expresar la calidad educativa.<sup>29</sup>

Así, la apropiación e imposición de estas políticas públicas de base neoliberal han derivado en la acción de los maestros y las maestras y, en el caso de la investigación histórica, en hacer uso de manera indiscriminada de discursos y prácticas derivadas de la eficiencia, tales como la evaluación de todos los procesos educativos y de su acción pedagógica. Así mismo, ello también ha tenido como resultado la imposición de una burocratización en la formulación de la acción educativa y pedagógica de los maestros con un “sentido estricto” neoliberal,<sup>30</sup> centrado en la evaluación masiva y la inclusión de formatos de acción permanente, es decir, en la *estandarización de las acciones*.<sup>31</sup> Estos planteamientos coinciden con las posturas de los dirigentes sindicales, por ejemplo, las de Abel Rodríguez, quien define que la instrumentalización del concepto de calidad se apoya en el establecimiento de los estándares en la enseñanza y en la implementación masiva de formas de evaluación. Por tal razón, el establecimiento de estándares curriculares supone y define la educación como un “proceso de producción que puede ser normatizado”,<sup>32</sup> de modo que “los estándares buscan uniformidad y homogenización del proceso educativo”, lo cual representa el fin de la poca autonomía escolar que existía, pues este modelo “les impone a las instituciones educativas unas condiciones que determinan su quehacer”.<sup>33</sup>

Ahora bien, en otra dirección de lo expuesto aquí, una investigación de la profesora Rocío Londoño<sup>34</sup> reconoce como muy importante la implantación de los Lineamientos en Ciencias Sociales y los Estándares de Ciencias Naturales y Sociales, poniendo de relieve una consulta realizada en el marco del Congreso de Historia de 2015. En la mencionada investigación se afirma que el 95 % de los maestros consultados reconoce estos referentes institucionales del Estado como muy importantes, para su *conocimiento, comprensión y aplicación*.<sup>35</sup> Además, estos docentes consideran que tales referentes les resultan accesibles,

---

27 Rodríguez, *La educación después...*, 21.

28 Rodríguez, *La educación después...*, 21-73.

29 Rodríguez, *La educación después...*, 73.

30 Jairo Estrada, *La contra “revolución educativa”*. Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003).

31 Esteban Barrantes, *Política social, evaluación educativa y competencias básicas* (Bogotá: Alejandría Libros, 2002), 125-168.

32 Estrada, *La contra “revolución educativa” ...*, 77.

33 Estrada, *La contra “revolución educativa” ...*, 81.

34 Rocío Londoño, *La Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar. Informe de estudio* (Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, 2015).

35 Londoño, *La Enseñanza de la Historia...*, 18.



ya que no usan un lenguaje técnico o especializado, sino un discurso “sencillo técnico coloquial, simplificado y básico”, por lo cual allí se encuentran con una *continuidad entre las ciencias sociales y naturales*.<sup>36</sup>

Considero, por mi parte, que en estos estándares el método definido como *científico* fue superado en el siglo XIX y fue re-instalado en la educación, con vistas a formar en los estudiantes *habilidades* que, a la postre, serían las competencias a desarrollar y evaluar desde las epistemologías de las ciencias naturales. Esto mismo también se trasluce en la búsqueda y exploración de *hechos y fenómenos*, que posteriormente les permitirá a los estudiantes analizar problemas, observar, recoger y organizar información. Sin embargo, este propósito se queda corto por utilizar métodos de análisis homogéneos y clasificatorios,<sup>37</sup> ya que las definen como alejadas de la realidad de los estudiantes, como si fueran situaciones de laboratorio. Así mismo, la propuesta pedagógica está mediada por datos que reemplazan la realidad. Tal propuesta pedagógica está impulsada por el deseo de que los estudiantes se conviertan en pequeños científicos sociales y naturales, y no por el empeño de comprender y vincular su realidad al proceso histórico del país.

## CONTEXTOS Y APUESTAS EDUCATIVAS: ANÁLISIS HISTÓRICO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LOS DESARROLLOS DE LA HISTORIOGRAFÍA

En esta tercera parte se describirán cuatro propuestas educativas basadas en una enseñanza de la historia que provienen de las perspectivas historiográficas más sobresalientes desde la década de 1990 hasta 2007, en relación con las apuestas de formación de sujetos con conciencia histórica y desde una pedagogía crítica. La última propuesta se presentó con matices en la Comisión de la Enseñanza de la Historia del MEN, entre 2020 y 2021. Dichas observaciones no fueron recogidas en las recomendaciones y se presentan en la última parte de este escrito.

La primera propuesta surge a comienzos de la década de 1990 y fue impulsada por el profesor Darío Betancourt, egresado de la Maestría en Historia de la Universidad Nacional. Aquella consistía en una propuesta, realizada desde la Universidad Pedagógica

<sup>36</sup> Londoño, *La Enseñanza de la Historia...*, 21.

<sup>37</sup> MEN, *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias naturales y Ciencias Sociales* (Bogotá, Editorial Ministerio de Educación nacional, 2004).

Nacional, para la enseñanza de la historia definida desde *tres niveles*, con el fin de desarrollar y ampliar el Programa de Historia del MEN por grados. En dicha consideración se buscaba “reivindicar las categorías desarrolladas por E. P. Thompson para con ellas avanzar en la elaboración de una propuesta metodológica para la enseñanza de la historia que aquí he dado en llamar Enseñanza de la historia a tres niveles”<sup>38</sup>

Esta propuesta, fundamentada en ocho diferentes corrientes historiográficas del siglo xx, expresó que estas *pueden integrarse* en la enseñanza de la historia, con un tipoología particular que vincularía diferentes versiones del marxismo y los *nuevos desarrollos* de la historia social, separando, como si fuese un enfoque historiográfico particular, a la *historia de las mentalidades* e integrando diferentes versiones de la historia popular, para terminar con un ingreso de la historia oral y testimonial en la enseñanza escolar. Aquí podemos ver cómo esta propuesta buscó crear 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 lo social y, desde allí, permitir 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, con énfasis en lo cultural. El segundo nivel consiste en un programa que permitiría *asumir críticamente las experiencias de los sujetos*,<sup>39</sup> sobre la base de una estructura curricular que incluyera la filosofía de la historia, los métodos, el énfasis cultural de la historia y los contenidos, en relación con los hechos y las vivencias concretas de los sujetos. Finalmente, un tercer nivel se desarrolla como una crítica a los textos abordados por los estudiantes a partir de la erudición, con fichas temáticas y analíticas.

La segunda propuesta emerge en el año 2004 desde la Universidad Nacional, con el título de *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales, de los textos a los contextos*. En esta propuesta se busca ampliar la enseñanza de las ciencias sociales incluyendo los desarrollos de la historia de la enseñanza. Por tal razón, en esta propuesta se recopilan prácticas pedagógicas en cuatro colegios de Bogotá y, al reflexionar sobre la enseñanza de la historia, se afirma que existe la imposición de un proyecto moderno de la educación en Colombia en torno al saber, desde dos perspectivas: primero, desde las disciplinas científicas y, en segundo lugar, desde el punto de vista de las investigaciones académicas. En la práctica, las propuestas pedagógicas se enfocan desde la historia social y la crítica que se hace a los

38 Darío Betancourt, *Enseñanza de la historia a tres niveles* (Bogotá: Editorial Magisterio, 1993), 37-39

39 Betancourt, *Enseñanza de la historia...*, 55-57.

textos surgidos de las disciplinas científicas y de los procesos académicos que los definen como manuales, donde la historia se presenta como una única posibilidad para formar y *educar* a ciudadanos *ilustrados*. Así pues, la finalidad es lograr hacer acuerdos racionales, con vistas a alcanzar un bien común, como verdad universal, en la construcción de ciudadanía.<sup>40</sup>

En consecuencia, en esta propuesta se encuentra que los docentes sí han enseñado *historia*, pero de acuerdo con los fines expresados desde una racionalidad ilustrada, sin rutas claras, donde cada profesor o profesora debe construir sus propios caminos o rutas pedagógicas para la enseñanza de la historia, pues, al no contar con criterios bien definidos, los docentes se pierden en los contextos, por lo que queda sin legitimidad la enseñanza en relación con la imposición de *los principios del orden social moderno*, pues los maestros no logran salirse de estos discursos y amarres filosóficos. Ante lo cual, quienes están deseosos de presentar cuáles podrían ser los nuevos procesos sociales e identitarios se encuentran sin brújula, teniendo que recurrir inevitablemente a los lineamientos curriculares como guía orientadora, en contraposición a los PEI de cada institución.

Así, en esta propuesta José Gregorio Rodríguez, como coordinador, señala que esta política pública educativa, expresada en los lineamientos oficiales para la enseñanza de la historia, Lineamientos en Ciencias Sociales y Estándares Básicos, se han centrado en tres enfoques diversos y enlazados: las perspectivas *cognitivas, curriculares y didácticas*.<sup>41</sup> El primer enfoque está 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. El segundo, a pesar de que pretende transformar desde lo *curricular*, está centrado en investigaciones que, en su selección y finalidad disciplinaria, se quedan en la tarea de llegar a formar a los estudiantes desde contenidos, criterios metodológicos y didácticos exclusivamente de una historia racional, oficial y sin mediación pedagógica, por lo cual se alejan de lo interdisciplinar de las ciencias sociales. Finalmente, el *enfoque didáctico* está centrado en investigaciones y sistematizaciones de ciertas *innovaciones educativas y prácticas de enseñanza* que solo incluyen contenidos, procesos de enseñanza-aprendizaje y condiciones para que los docentes puedan encontrar una apertura diferente de sentidos en un nuevo contexto, esto es, la década de 1990 y los cambios que se produjeron en el mundo occidental con la caída del comunismo y la globalización.

---

<sup>40</sup> Mauricio Archila, "El historiador y la enseñanza de la historia", en *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*, ed. José Gregorio Rodríguez (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006), 70-71.

<sup>41</sup> 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*, ed. José Gregorio Rodríguez (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006), 55.



La tercera propuesta, definida como *El historiador y la enseñanza de la historia*, traza una ruta metodológica para los profesores que está centrada en tres contextos: primero, el *conocimiento histórico*, que les permitirá preservar y construir la memoria de los pueblos, con una temporalidad definida, en el dialogo entre presente-pasado, buscando lograr una conciencia histórica y apertura al futuro. El segundo busca llegar a conocer la *trayectoria de la disciplina* en Colombia desde las propuestas de la Academia Colombiana de Historia, expresadas en los manuales de historia, a los aportes de la llamada Nueva Historia, con sus publicaciones de manuales generados sobre la base de los planteamientos de la Ley 115 de 1994, el Plan Decenal de Educación 1996-2002 y los lineamientos curriculares. El tercer contexto trata de *comprender las tensiones que subyacen tras la enseñanza de la historia*, entre las cuales se destaca, como algo propio del contexto, la superación del carácter monolítico de la disciplina, para poder incluir lo pluriétnico y los multicultural, entre tradiciones orales y escritas, buscando generar un sentido de pertenencia y de comparación en la historia.<sup>42</sup>

Así mismo, la cuarta y última propuesta educativa que se presenta se denomina *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*, coordinada por Darío Campos.<sup>43</sup> Esta iniciativa hace parte de una propuesta integral que incluye todo el currículo, saberes y disciplinas que hacen parte de la formación básica y media, desde donde se define una formación en ciclos más largos que los establecidos de un año, buscando de esta forma una enseñanza que integre de manera continua el nivel preescolar, la educación básica y media, con posibilidades de una vinculación con la universidad, a partir de la implementación de una formación que busca, desde los distintos campos de conocimiento, y donde el pensamiento histórico hace parte, que el estudiante desarrolle el pensamiento matemático, el histórico, el científico y tecnológico, así como la comunicación, el arte y la expresión.

Uno de los campos que nos interesa aquí, relativo al pensamiento histórico, busca formar de manera colectiva y relacional el conocimiento, la identidad y la conciencia histórica, teniendo en cuenta la experiencia del mundo real, los intereses de los niños y jóvenes, sin desconocer las políticas educativas que los atraviesan. También tiene en consideración los lineamientos curriculares en ciencias sociales y los estándares en ciencias sociales y naturales basados en competencias, pero intentando ir más allá de estos fines educativos, ligados al positivismo. Esta propuesta se manifiesta como un modo de repensar el conocimiento que se enseña en la historia, de acuerdo con un componente que propone la construcción paulatina y procesual del enfoque sociohistórico, relativo a

---

<sup>42</sup> Archila, *La disciplina histórica...*, 83-84.

<sup>43</sup> Darío Campos, coord., *Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico* (Bogotá: Editorial SED, 2007).

las ciencias naturales y la tecnología, la matemáticas, las artes y la expresión que permiten consolidar un pensamiento histórico temporal, espacial, ambiental, económico, político y de expresión en las lenguas, el arte y la estética, consolidando espacios de reflexión curricular y desde la pedagogía crítica.

Para la construcción del pensamiento histórico, se resaltan diferentes teorías pedagógicas que, junto con las corrientes historiográficas del siglo xx, hacen hincapié en el acercamiento a otras disciplinas, donde la temporalidad histórica es la articuladora e integradora, vinculando a los sujetos con sus realidades desde sus edades y contextos cercanos.

La propuesta busca confrontar la reforma curricular del Decreto 1002 de 1984 y ampliar la Ley general de educación de 1994. En esta iniciativa se postula, en primer lugar, la posibilidad de convertir a la historia en una asignatura particular y diferenciada dentro del currículo o por fuera de las ciencias sociales, desdeñando la idea de que solo debía enseñarse la historia en *un nivel superior* (el universitario).

Como una segunda propuesta, se busca reducir la cantidad de asignaturas que los estudiantes ven en los diferentes niveles educativos, atiborrados de contenidos, para descentrar las imposiciones totalizantes de la disciplina del control académico desde edad temprana (niños), recuperando el tiempo social y desarrollando un campo de pensamiento histórico que logre comprender globalmente la historia de manera inter y transdisciplinar (es decir, de una manera holística), con el fin de formar una conciencia colectiva, social y llegar a vincularla a la conciencia histórica.

Para finalizar, es importante mencionar que en un tercer lugar están nuestra propuesta y reflexiones sobre la enseñanza de la historia se desprenden de esta última iniciativa, que se presentó en la Comisión para la Enseñanza de la Historia (CAEHC) de construir pensamiento histórico y poco se incluyó allí de lo propuesto.<sup>44</sup>

Como se había enunciado previamente, entre la década de los años ochenta y los 2000 hubo una crisis en el conocimiento que afectó a la definición de historia. A partir de ello se dio una fragmentación del saber, por lo que, justamente, la idea del conocimiento como un *todo* deja de ser fundamental. Ello se ve reflejado también en la concepción de la historia, que se convierte en una disciplina centrada en el sujeto. Pero ¿qué implica esto? Ello conlleva transitar de un saber definido a uno fragmentado, donde los conocimientos son parciales y sin conexión, con lo cual se modifican los modos de hacer historia y se propone que el saber deje de pertenecer a eruditos críticos y se convierta en una historia para todos.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Hice parte de la construcción de esta propuesta de transformación curricular, del Campo de Pensamiento histórico (2007) y de la Comisión para la Enseñanza de la Historia (2020-2022).

<sup>45</sup> Felipe Fernández-Armesto, "¿Qué es la historia ahora? Epílogo", en *¿Qué es la historia ahora?*, ed. David Cannadine (Granada: Editorial Universidad de Granada, 2002), 263-285.

En esta nueva mirada de la década de los 2000 hasta la actualidad se generó un escepticismo, un derrumbe de las certezas que comenzaron a no tener concreción, por lo que, desde el relativismo, la verdad tenía muchas perspectivas y muchas opciones, lo cual llevó a considerar que la verdad histórica no es posible.

Así, se puede señalar que una de las cuestiones más importantes y quizá problemáticas en la historia en la actualidad es que, en efecto, esta se ha diluido en las grietas de lo individual, de lo micro y contrafactual. Ello ha borrado la potencia de la historia social, que se expresaba en la actuación de los colectivos en la escena política. En efecto, nunca antes la historia había logrado tal difusión, aun cuando a veces solo hubiera sido con un carácter superficial. Todos y todas están interesados en conocer el pasado, por ejemplo, un pasado popular, en rescatarlo a través de la memoria. Sin embargo, este esfuerzo se ha quedado solo en la comprensión de la historia desde la mirada del espectáculo, del entretenimiento, donde cualquiera puede escribirla, hacerla, pero a costa de la pérdida de su carácter certero y próximo a la verdad.

## ¿PARA QUÉ SIRVE LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA EN LA ACTUALIDAD?

Luego de haber desarrollado estas configuraciones de la historia, se responderá *para qué* sirve esa *historia ahora* y se indicará la importancia de su enseñanza. Justamente, la historia está en tránsito y permite ver que, a través de los diversos tiempos históricos y procesos sociales, se presentan características que definen las colectividades humanas: Estados, naciones, colonias, sistemas, ciudadanías, etc., es ahí donde la conciencia histórica empieza a situarnos a través de un modo de identidad colectiva que va tejiéndose dentro de la sociedad. La aproximación a la historia pone a las personas en relación con los acontecimientos y la forma como se presentan, además del análisis, la interpretación y la comprensión que se puede tener de esos acontecimientos en el tiempo.

La historia en la actualidad es de utilidad en la medida en que crea una conciencia de acción colectiva, individual y resistente, permitiendo *pensar históricamente* —como lo propuso Moradiellos—, por ejemplo, contra el negacionismo o las formas de re-escritura de la historia desde la hegemonía o el no reconocimiento de los colectivos y sus procesos históricos.

Esta conciencia y pensamiento histórico permite aportar a la construcción de ciudadanías reflexivas y críticas, capaces de asumir sus propias limitaciones de comprensión o falta de información, frente a las veladas o abiertas mistificaciones de los fenómenos y procesos históricos, lo que conduce a “evitar ilusiones e invenciones; a dejar a un lado los



ensueños”.<sup>46</sup> Por tales razones, la enseñanza de la historia es fundamental para la precondition de la inteligencia política, para poder vincularse a la memoria compartida sobre lo que ha ocurrido, sobre lo que son las verdades fundamentales de un colectivo o las decisiones del pasado que dan cuenta de las circunstancias presentes.

## PENSAMIENTO HISTORIOGRÁFICO

Se ha configurado la idea de educar en una identidad de forma homogénea, desde la educación impartida desde el siglo XIX. Sin embargo, lograr una educación histórica (tendencia investigativa teórica y práctica), permite desde una perspectiva teórica y práctica, entender y desarrollar en la escuela y por fuera de ella, procesos de enseñanza y aprendizaje, *sustentados en la ciencia histórica* o el conocimiento de la historia que se ha ido construyendo. En esta perspectiva hay una comprensión de la existencia de una “*cognición propia en Historia*” la cual requiere del reconocimiento de dimensiones formativas específicas que se materializan por medio de procesos educacionales sistemáticos —alfabetización histórica— a través de escenarios educativos formales, informales, pedagógicos y psicológicos, que no son suficientes, *sin el conocimiento del funcionamiento epistémico de la historia*. El núcleo de esta resignificación de la enseñanza y el aprendizaje de la historia pasa necesariamente por un gran diálogo eficaz entre la ciencia histórica (historiografía) y la práctica educativa.

Así, es muy central ubicar la epistemología de la historia, como un referente central para esta formación, sin tener que convertir a los/las estudiantes en historiadores/as o en profesionales de la historia. Por lo cual se pretende es aprovechar los principios básicos del método histórico para promover un aprendizaje rico en explicaciones propias, que, siguiendo las propuestas de Josep Fontana, el pensamiento histórico permite poner en cuestión el mundo dado y enseñado, *para que aprendan a mirar con otros su entorno social*. De esta forma lograr entender cuáles son los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la historia como ciencia, condición necesaria para aprender en forma dialógica-crítica para desde ahí lograr reflexionar y aclarar su identidad histórica personal y colectiva.

Se deben establecer relaciones entre la historia, la historiografía y la educación histórica desde una serie de variables epistémicas y metodológicas, donde las relaciones entre la *conciencia histórica*, el *pensamiento histórico* y la *cultura histórica* se posicionen como principios centrales, para lograr los alcances —y también considerar las limitaciones— de

los procesos cognitivos, éticos y estéticos, con el fin de insertarse en el mundo y ser parte de él (propuesta del profesor Estevao Rezende Martins). Se propone un tipo de enseñanza alternativo al modelo tradicional, uno en el que se busque en verdad pensar históricamente, en lugar de transmitir simplemente contenidos. Por lo cual, junto con el profesor Darío Campos y otros y otras colegas, hemos propuesto en el 2007 la formación del conocimiento y el pensamiento histórico en el medio escolar.

Como ya se argumentó, la conciencia histórica es aquella que le permite al sujeto *situarse en el tiempo*, comprender y establecer desde lo temporal una *relación entre el pasado y el presente*, así como con *el cambio y las permanencias de las acciones humanas*. Por lo cual, esta conciencia le permite comprender su actuación como sujeto histórico en el tiempo y poder establecer en sus actuaciones una relación con otros y otras. Así mismo, permite, desde una narrativa propia (como forma humana y racional intrínseca) y colectiva, comprenderse e identificarse desde el entorno social y cultural al que se pertenece, entendiendo que este entorno lo moldea y lo transforma en sujeto. Así mismo, es posible ver cómo estas dimensiones de la conciencia operan para las sociedades, los colectivos y las naciones, en forma metódica de conciencia colectiva, desde una comprensión dada por la investigación histórica, especialmente por la historiografía.<sup>47</sup>

Se busca, en consecuencia, que los estudiantes sean productores activos del conocimiento del pasado y ello plantea una gran diferencia entre, por un lado, conocer acerca de la historia y, por otro, pensar históricamente, que incluye el pensar historiográfico. Por lo cual, la enseñanza crítica de la historia debe superar las posiciones que ven la historia como un proceso lineal y mecánico, o como un saber de acumulación de datos. En lugar de ello, se debe comprender como un saber estructurado que se puede transmitir, enseñar y, lo que es más importante, compartir, en desmedro del procesamiento acrítico de estos saberes y *contenidos* sin una apropiación real del conocimiento histórico, que se enseña o trasmite desde habilidades metahistóricas sin sentido para el sujeto desde lo que aprende.

En este sentido, los propósitos de la enseñanza de la historia, desde la perspectiva historiográfica, le permiten al y la estudiante establecer una real conexión entre el conocimiento de pasado, que puede usar en el presente y en la vida práctica (esto es, la conciencia histórica). Cabe señalar, para finalizar, que dicha conexión no se logra o no se identifica desde modelos de aprendizaje basados en la mera transferencia de información o contenidos.

---

47 Nilson Javier Ibagón Martín, Rafael Silva Vega, Adriana Santos Delgado y Robin Castro Gil, eds., *Educación histórica para el siglo XXI* (Cali: Universidad Icesi y Universidad del Valle, 2020), 18.

## Bibliografía

- Aguilar-Forero, Nicolás. “Políticas de la memoria en Colombia: iniciativas, tensiones y experiencias (2005-2016)”. *Historia Crítica*, n.º 68 (2018): 111-130.
- Archila, Mauricio. “La disciplina histórica en la Universidad Nacional, sede Bogotá”. En *Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la nación*. Editado por Mauricio Archila, 175-205. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.
- Archila, Mauricio. “El historiador y la enseñanza de la historia”. En *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Editado por José Gregorio Rodríguez, 66-88. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.
- Barrantes, Esteban. *Política social, evaluación educativa y competencias básicas* (Bogotá: Alejandría Libros, 2002).
- Bustamante, Guillermo. “De la autonomía escolar a la imposición de los estándares”. *Revista Educación y Cultura*, n.º 63 (2003): 7-12.
- Bejarano, Jesús Antonio. “Guía de perplejos. Una mirada a la historiografía colombiana”. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, n.º 24 (1997): 283-329.
- Betancourt, Darío. *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Editorial Magisterio, 1993.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* Informe general. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.
- Colmenares, Germán. *Las convenciones contra la cultura. Ensayos sobre historiografía hispanoamericana del siglo XIX*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1986.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2015.
- Comisión de la Verdad. *No Matarás. Relato histórico del conflicto armado interno en Colombia. Informe Final*. Bogotá: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, 2022.
- Bloom, Benjamín. *Evaluación del aprendizaje. Vol. 2*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1975.
- Campos, Darío, coord. *Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*. Bogotá: Editorial SED, 2007.
- Estrada, Jairo. *La Contra “revolución educativa”. Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003.
- Fernández-Armesto, Felipe. “¿Qué es la historia ahora? Epílogo”. En *¿Qué es la historia ahora?* Editado por David Cannadine, 263-285. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2002.
- Guerrero, Javier, comp. *La Historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. Tunja: Editorial UPTC, 2020.
- Ibagón Martín, Nilson Javier, Rafael Silva Vega, Adriana Santos Delgado y Robin Castro Gil, eds. *Educación histórica para el siglo XXI*. Cali: Universidad Icesi y Universidad del Valle, 2020.
- Londoño, Rocío. *La Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar. Informe de estudio*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, 2015.
- Martínez Boom, Alberto. *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, 2004.
- 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*, 153-178. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 2000.
- MEN. *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá: Editorial Ministerio de Educación Nacional, 2004.
- Moradiellos, Enrique. *Las caras de Clío. Una introducción a la historia. España*. Madrid: Siglo XXI, 2001.
- Pinilla, Alexis. “Memorias de la acción colectiva del magisterio en Colombia”. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional, 2013.
- Rodríguez, Abel. *La educación después de la Constitución de 1991. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2002.
- Sánchez, Gonzalo, coord. *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* Informe general. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.





# **DE LOS RECUERDOS AL CENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA. UNA REFLEXIÓN SOBRE LAS NARRACIONES Y LA HISTORIA LOCAL DE CARTAGENA EN LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX<sup>1</sup>**

*Rafael Enrique Acevedo Puello*

---

**1** Una versión preliminar de este texto fue publicada en la *Revista Credencial Historia*, de la Red Cultural del Banco de la República, bajo el título "El centenario, un festejo de conmemoración". Disponible en: <https://www.revistacredencial.com/historia/temas/el-centenario-un-festejo-de-conmemoracion>. En esta ocasión, se han incorporado nuevos contenidos para profundizar y ampliar los argumentos del problema considerado sobre la nacionalización de los festejos locales.

En 1911, en varias ciudades y departamentos de Colombia, se celebró y conmemoró el centenario de la independencia de Cartagena. Este hecho no dejó de llamar la atención en cuanto puso en escena el carácter nacional que asumió una fiesta patriótica local en el contexto de una nación maltrecha por la separación de Panamá, las amenazas de otros separatismos y los traumas dejados por las guerras civiles del siglo XIX. Fue en ese marco en el que se preparó y llevó a cabo aquella festividad centenaria que, desde diferentes puntos de vista, se pensó y buscó fortalecer los lazos de la comunidad política imaginada,<sup>2</sup> sobre todo en lo referente a la reconsideración, la administración y los usos políticos del pasado para consagrar el orden social existente.<sup>3</sup> En ese escenario de nacionalización de los recuerdos locales, adquirió entonces total validez la pregunta —que anima esta reflexión— sobre las formas como el 11 de noviembre durante los festejos oficiales se debía incorporar en la memoria nacional.

En este capítulo se estudiarán los distintos momentos y los contenidos de la historia local que se fueron construyendo en torno a la independencia de Cartagena en el siglo XIX, los cuales estuvieron sujetos a múltiples disputas en el campo de la memoria y las enseñanzas del pasado. De igual modo, también se examinarán las actividades y el reconocimiento de las narraciones locales sobre la emancipación política durante la celebración del centenario de la independencia de Cartagena en 1911. Se argumenta, en ese sentido, que el reconocimiento y la nacionalización de los eventos locales de la independencia no deben buscarse solo en la invención y realización de una tradición festiva, sino también en los procesos de elaboración de cierto conocimiento histórico que se enfrentó a las narraciones, que se tenían en la historia patria nacional, sobre las independencias locales como sucesos que atizaron las desuniones de las provincias. Una mirada desde el punto de vista local devela la riqueza de los argumentos, de la producción de libros, de los eventos y de una serie de manifestaciones artísticas y culturales que terminaron produciendo varios saberes sobre la historia patria local y sus representaciones en el campo festivo.

Así pues, este capítulo examina tres frentes de análisis. En primer lugar, considera la elaboración, las disputas y el posicionamiento que los eventos de la independencia de Cartagena tuvieron tanto en el ámbito de la producción de saberes locales como nacionales, lo cual muestra el interés despertado por los letrados en cuanto a la definición del pasado de las comunidades locales en el siglo XIX. En segundo lugar, se presenta el carácter nacional que adquirieron los festejos del 11 de noviembre durante la celebración del centenario de la independencia de Cartagena en las primeras décadas del siglo XX.

---

<sup>2</sup> Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (México: Fondo de Cultura Económica, 2007), 23-25.

<sup>3</sup> Mijaíl Bajtín, *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento* (Barcelona: Barral Editores, 1974), 15.



Finalmente, se estudian las formas de recordar que se exhibieron durante la celebración del centenario por parte de los propios actores locales (autoridades civiles y políticas, maestros, estudiantes, juntas patrióticas, entre otras) para posicionar los recuerdos de la independencia, particularmente los eventos del 11 de noviembre de 1811, como sucesos del orden de la memoria nacional.

## EL 11 DE NOVIEMBRE ANTES DEL CENTENARIO DE 1911: LOS RECUERDOS DE LA INDEPENDENCIA Y LA INVENCION DE LA FIESTA OFICIAL

El 11 de noviembre de 1811 se firmó el Acta de Independencia de la Provincia de Cartagena de Indias, en la cual se establecía que tal provincia

es desde hoy de hecho y por derecho Estado libre, soberano e independiente; que se haya absuelta de toda sumisión, vasallaje, obediencia, y de todo otro vínculo de cualquier naturaleza que fuese, que anteriormente la ligase con la corona y el gobierno de España.<sup>4</sup>

Así, por primera vez, una de las provincias del virreinato de la Nueva Granada declaraba su emancipación absoluta frente a España, sin reconocer ni jurar obediencia al rey Fernando VII (quien había sido capturado por las tropas francesas en 1808). De manera que, a diferencia del Acta del Cabildo Extraordinario de Santa Fe —firmada el 20 de julio de 1810—,<sup>5</sup> en Cartagena se llevó a cabo el primer intento de establecer un gobierno autónomo, independiente de España y de todo tipo de dominación.

Esta autonomía política se materializó aún más tras la publicación de la primera Constitución Política del Estado de Cartagena de Indias, expedida el 15 de junio de 1812,<sup>6</sup> en la cual no solo se ratificaban las libertades anunciadas en el acta de independencia de 1811, sino que también se sancionaba la declaración de los derechos del ciudadano para legitimar y garantizar el nuevo gobierno político, libre e independiente. Desde luego, muchos de los actores políticos comprometidos con la autonomía política de esa ciudad

<sup>4</sup> "Acta de Independencia de la Provincia de Cartagena de Indias", *El Porvenir*, noviembre 11, 1911.

<sup>5</sup> Diego Uribe Vargas, comp., *Las Constituciones de Colombia, Tomo I* (Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1977), 293-299.

<sup>6</sup> Uribe Vargas, *Las Constituciones de Colombia...*, 473-530.

empezaron a recordar y realzar el momento que estaban viviendo. En 1814, por ejemplo, el arzobispo Juan Fernández de Sotomayor y Picón, testigo y partícipe de las declaraciones de la independencia tanto en Mompox como Cartagena a principios del siglo XIX, publicaba su *Catecismo o instrucción popular*, en el cual consideraba “justa y santa la declaración de nuestra independencia”, debido a los “trescientos años de opresión” causados por la colonización de los españoles en el Nuevo Mundo.<sup>7</sup> Del mismo modo, ese lenguaje referido a la independencia de la patria política, que se asociaba con la defensa de las libertades recién conquistadas, inclusive fue objeto de cierta utilización para construir sitios del recuerdo que escenificaran la ruptura política con España y el nacimiento del gobierno autónomo, tal como se anunciaba en 1814 por parte de la Legislatura:

- 1°. La Legislatura declara al Ciudadano General Simón Bolívar hijo benemérito de la Patria;
- 2°. Su nombre será colocado en letras de oro en el archivo público de esta Legislatura, creado por ley de 14 de marzo de 1814;
- 3°. La fórmula de esta inscripción será la siguiente: *El General Simón Bolívar, natural de Carácas, no vió con indiferencia las cadenas que la barbaridad española puso por segunda vez á su Patria, concibió el atrevido proyecto de redimirla, y agregándose á este Estado, logró entrar en la empresa. La República de Cartagena lo vió con placer entre sus hijos, y le confió el mando de sus armas; desde las orillas del Magdalena hasta los muros de Guaira, corrió con gloria este Héroe americano. La República tiene el orgullo de llamar su Hijo Benemérito al Libertador de Venezuela;*
- 4°. Se inscribirá además esta misma fórmula en todos los archivos municipales del Estado.<sup>8</sup>

Además del propio momento de la independencia de Cartagena, las narraciones alusivas al pasado reciente para recordar los compromisos con la patria política independiente, al igual que la justificación de la importancia de la historia local en el escenario político republicano, no se hicieron esperar en el momento de inventarse la República de Colombia después de la segunda década del siglo XIX. Así, por ejemplo, José Fernández Madrid, después de su regreso a Cartagena en 1825, fue uno de los actores políticos que más apeló a las experiencias del pasado reciente, sobre todo en lo relacionado con sus

<sup>7</sup> Juan Fernández de Sotomayor y Picón, *Catecismo o instrucción popular* (Bogotá: Editorial Kelly, 1976).

<sup>8</sup> Manuel Ezequiel Corrales, *Efemérides y anales del Estado de Bolívar*, Tomo I (Bogotá: Casa Editorial de J.J. Pérez, 1889), 639-640.

acciones y decisiones durante la independencia de esa ciudad, para demostrar que su huida a la Habana en 1816 no había sido el resultado de una traición o de la firma de tratados de paz con el pacificador Pablo Morillo. Esta acusación se le hacía en los escritos de su contemporáneo Ignacio Herrera y, muy especialmente, en la *Historia de la Revolución de la República de Colombia*, publicada en París por José Manuel Restrepo en 1827.<sup>9</sup>

Desde luego, las narraciones de la independencia de Cartagena servían no solo para recordar, sino para —en palabras de Fernández Madrid— no “desnaturalizar los hechos”, ni dejar en entredicho el buen nombre de los que habían participado en el gobierno político, libre e independiente, que fue socavado después de la toma de la Nueva Granada por Pablo Morillo en la segunda década del siglo XIX.<sup>10</sup> De los propios sucesos de la independencia de Cartagena entre 1811-1814, se había transitado entonces a un escenario donde los recuerdos eran instrumentalizados, apropiados y reelaborados para esclarecer los “verdaderos” contenidos de lo que había sucedido en el pasado reciente y, además, para aspirar a ocupar los nuevos cargos políticos creados en la República de Colombia después de 1821.

Pero más allá de esas disputas por los recuerdos, hay que anotar también que la administración del pasado sirvió, desde el punto de vista de las historias locales, para tratar de reclamar un lugar en la memoria republicana que se iba construyendo sobre la patria política independiente. Los recuerdos locales referidos a la independencia fueron leídos, revisados y utilizados para producir nuevos conocimientos que destacaban lo *inédito* de las experiencias locales en el largo camino de la independencia nacional. Por ejemplo, en la *Geografía histórica, estadística y local de la provincia de Cartagena, República de la Nueva Granada, descrita por cantones*, publicada en 1839 por Juan José Nieto en la Imprenta de Eduardo Hernández, se afirmaba que

La Regencia de Cádiz desaprobó todas las juntas provinciales creadas en la Costa firme en los términos violentos y amenazantes con que en todo tiempo ha tratado el gabinete Español a sus Colonias — esta impolítica determinación acabó de exaltar los ánimos, pues veían que ninguna clase de consideración se había de esperar de la metrópoli; y Cartagena que ya no podía ser indiferente a las aclamaciones del pueblo, ni a las vejaciones que este sufría de sus dominadores, fue la primera que hizo resonar el grito de libertad e

<sup>9</sup> Rafael Enrique Acevedo Puello, “El lector en su contexto. La defensa de José Fernández Madrid frente a los testimonios y la escritura de la historia de Colombia, 1821-1830”, *Co-herencia* 16, n.º 31 (2019): 223-258.

<sup>10</sup> José Fernández Madrid, *Breve contestación en que el Dr. J. F. Madrid satisface con documentos a los cargos que le ha hecho el Sr. Restrepo en su Historia de Colombia* (Londres: Imprenta Española de M. Calero, 1827), 3-4.



independencia que declaró solemnemente el 11 de noviembre de 1811, grito inmortal que fue correspondido por todas las demás provincias vecinas.<sup>11</sup>

Como se puede ver, desde mucho antes de la oficialización de los festejos en honor a los hechos de la independencia de Cartagena, se venía elaborando cierto conocimiento que intentaba no solo *rescatar* los sucesos políticos de la emancipación, sino asimismo *destacar* la fecha del 11 de noviembre como el momento fundacional del primer grito de libertad e independencia. Más allá de las disputas generadas por la administración de los recuerdos, la proclamación de una fecha como insignia del nacimiento del gobierno autónomo frente a España no estuvo ausente en las actividades letradas, tanto de los propios protagonistas de la independencia como de los republicanos ilustrados, o de las generaciones posteriores, que tuvieron el desafío de construir y garantizar las libertades de la República de Colombia en la primera mitad del siglo XIX.

No obstante, no fue sino muchos años después cuando aquella experiencia política de la independencia de Cartagena comenzó a hacer parte de la organización tanto de la memoria como de los festejos oficiales en la ciudad. Si bien existieron varias funciones cívicas para saludar el aniversario de la independencia posterior al año de 1811,<sup>12</sup> no fue menos cierto que la invención y la legitimación del carácter oficial de tal festividad se cristalizaría después de 1846, luego de que la Cámara de la Provincia de Cartagena estableciera en ese año que “el 11 de noviembre y los dos días subsiguientes de cada año podrán celebrarse fiestas y diversiones públicas en conmemoración del glorioso Acto de declaración de la Independencia de esta Provincia.”<sup>13</sup> Este reconocimiento público del 11 de noviembre favoreció la creación en el tiempo de una tradición festiva en la que de manera repetitiva,<sup>14</sup> año tras año, se intentaba elaborar y poner en escena la memoria local a partir de las composiciones poéticas y las canciones,<sup>15</sup> las exposiciones, los discursos y las procesiones cívicas, la inauguración de parques y monumentos,<sup>16</sup> la recolección de fondos,

---

**11** Juan José Nieto, *Geografía histórica, estadística y local de la provincia de Cartagena. República de la Nueva Granada, descrita por cantones* (Cartagena: Imprenta de Eduardo Hernández, 1839), 42-43.

**12** *Función al aniversario de nuestra independencia* (Cartagena: Tipografía de los Herederos de Juan Antonio Calvo, 1837), 1-11.

**13** Manuel Ezequiel Corrales, comp. *Documentos para la historia de la provincia de Cartagena de Indias, hoy Estado Soberano de Bolívar en la Unión Colombiana* (Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1883), 419.

**14** Eric Hobsbawm, “1. Introducción: la invención de la tradición”, en *La invención de la tradición*, eds. Eric Hobsbawm y Terence Ranger (Barcelona: Editorial Crítica, 2002), 8.

**15** Pedro Morales, *11 de noviembre de 1887 (Homenaje a Cartagena)* (Cartagena: Tipografía de Antonio Araujo L., 1888).

**16** Edgar Gutiérrez, *Fiestas: Once de Noviembre en Cartagena de Indias. Manifestaciones artísticas. Cultura popular 1910-1930* (Medellín: Editorial Lealon, 2000), 67-124.

la emisión de ordenanzas y la constitución de juntas directivas de la fiesta,<sup>17</sup> entre otras manifestaciones políticas y culturales que se hacían para homenajear a Cartagena y los firmantes del Acta de la Independencia que eran considerados, junto con los mártires de 1816, como los “progenitores de la patria.”<sup>18</sup>

Paradójicamente, esa invención de la memoria local, en el marco de la afirmación y del carácter repetitivo y patriótico adquirido por los festejos oficiales del 11 de noviembre, en muchas ocasiones contrastaba con los lenguajes y las representaciones nacionales que se tenían sobre la independencia de Cartagena en los textos de enseñanza de la historia patria del siglo XIX. Por lo menos, autores como José María Quijano Otero, Francisco Javier Vergara y Velasco, José Joaquín Borda y Soledad Acosta de Samper, entre otros, si bien no desconocían la importancia de los sucesos de 1811, no menos cierto era que condenaban como “antipatrióticas” las aspiraciones del gobierno provincial y federalista de Cartagena, al no vincularse a la Junta de Gobierno en Santa Fe.<sup>19</sup> Esta actitud, desde el punto de vista de Quijano Otero en su *Compendio de Historia Patria*, publicado en 1872 y reeditado en 1910, era recordada y presentada —en el caso de “los que dirigían la opinión en Cartagena” — como

un gran mal a la patria, promoviendo la desunión, atizando las rivalidades, y pronunciando la palabra federación, que por entonces fue funesta [...] y lejos de ocuparse en la organización de un gobierno que promoviera la común defensa, se entregaron a discurrir utopías de independencia seccional que más que ridículas, eran peligrosas.<sup>20</sup>

Una apreciación similar a la de Quijano Otero se puede encontrar también en el *Novísimo Texto de Historia de Colombia* —adoptado para las escuelas de la república en 1905 y reeditado en 1910—, redactado por Francisco Javier Vergara y Velasco, en el cual se dejaba claramente establecido que

La revolución colombiana, también vaciada en el molde popular y municipal, presentó desde luego un carácter incoherente, originado por las contrapuestas tendencias de la autonomía local (espíritu regional) y la fuerza

---

**17** José P. Urueta, *Los mártires de Cartagena* (Cartagena: Tipografía de Antonio Araujo L., 1886), 193-216.

**18** Urueta, *Los mártires de Cartagena*, 213.

**19** Rafael Enrique Acevedo Puello, *Memorias, lecciones y representaciones históricas. La celebración del primer centenario de la independencia en las escuelas de la provincia de Cartagena (1900-1920)* (Bogotá: Ediciones Uniandes, 2011), 91-115.

**20** José María Quijano Otero, *Compendio de la historia patria* (Bogotá: Imprenta Eléctrica, (1910), 132.

gubernativa central, que si en otras partes se aunaron y fundieron, aquí resultaron permanentes y antagónicas, aún perduran, hoy como entonces gastan todas las energías en inútil roce, y en 1810 inmovilizaron toda acción, provocando un fracaso que no terminó sino cuando llegó de afuera otra fuerza (1819), que sumada a la fuerza gubernativa le dio preponderancia sobre la regional y permitió dirigir todo los recursos hacia un fin dado. Esto explica, además, el porqué de esas relaciones tan íntimas entre los miembros de los grandes partidos de las repúblicas hermanas.<sup>21</sup>

De cierto modo, se utilizaba el pasado para condenar los intentos de autonomía política de Cartagena frente al resto de las provincias de la Nueva Granada, mostrando en las narraciones y las enseñanzas de la historia patria el proceso de independencia vivido en esa ciudad como epicentro de las desuniones que llevaron al fracaso de la primera revolución colombiana. Este tipo de narraciones ponían en evidencia las disputas relativas a la elaboración de la memoria para definir las efemérides de la patria, disputas que se justificaban asimismo en la presentación de los eventos de la emancipación como un proceso secuencial desde 1810 a 1819, en el cual la importancia de los hechos del 11 de noviembre era borrada o condenada por las decisiones que se habían tomado posteriormente de no vincularse al gobierno central de la Nueva Granada, lo que, desde la narración del texto tanto de Quijano Otero como en Vergara y Velasco, facilitó la reconquista del territorio neogranadino por el ejército pacificador. Aunque, en otros casos, la crítica a la historia local y sus efemérides se hacía directamente a la fecha de los eventos, como parece estar presente en el *Catecismo de historia de Colombia*, escrito en 1908 por Soledad Acosta de Samper, donde una de las preguntas formuladas sobre “¿cuál fue la primera ciudad que proclamó la independencia absoluta de España y de cualquiera otra nación extranjera?, ¿cuál fue la segunda? Respuesta: Mompox, el 6 de agosto de 1810/Cartagena, el 11 de noviembre de 1811”<sup>22</sup>

En medio del conocimiento que se iba produciendo en el ámbito local sobre la independencia de Cartagena, sobre todo en cuanto a la importancia del 11 de noviembre de 1811, existía pues un clima de opinión y toda una narración manifestada en muchos de los textos de historia patria nacional que incluía otros contenidos, otros eventos y otros relatos que intentaban legitimar tan solo los acontecimientos del 20 de julio de 1810 y del 7 de agosto de 1819 como los estandartes de la memoria nacional. Sin embargo, esa

---

<sup>21</sup> Francisco Javier Vergara y Velasco, *Novísimo texto de historia de Colombia (historia patria)* (Bogotá: Librería colombiana y Librería Nueva, 1910), 236.

<sup>22</sup> Soledad Acosta de Samper, *Catecismo de historia de Colombia* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1908), 67.



narrativa se veía cada vez más cuestionada por las respuestas de las comunidades locales que buscaban un reconocimiento político en el panorama nacional, por medio del rescate y la exposición de los recuerdos relacionados con la independencia. Inclusive, algunas de esas respuestas provenían de distritos parroquiales que hacían uso de su participación en los hechos locales de la emancipación para seguir garantizando su existencia política como tal. Tal parece haber sido el caso de la parroquia de Malambo en 1869, que pretendía ser transformada en una agregación de la parroquia de Soledad, tras una disposición emitida por la Asamblea Departamental de Bolívar, por lo cual se mandó una comunicación desde esa población para recordar que

El conocimiento que nos da la Historia patria de los muchos e importantes servicios prestados a la causa de la *Independencia nacional*, por los vecinos de la población indígena de Malambo, de tal modo que, en nuestro humilde concepto, esa población, después de Cartagena y Mompox, es la más meritoria en el Estado de Bolívar, pues que los hijos de ella no solo fueron heroicamente en las funciones de armas expresadas en el precedente memorial, sino en la Barra de Pueblo-Viejo el 10 de noviembre de 1820, y en el Lago de Maracaibo el 24 de julio de 1823, nos impone el deber, que nos es grato cumplir, de insertar enseguida el párrafo que con relación a dicho pueblo trae la Geografía publicada por el señor Juan José Nieto en 1839. Malambo. Con 1043 habitantes; parroquia de indígenas, descubierta antes que la capital (Cartagena) por el adelantado D. Pedro de Heredia [...] Este pueblo se ha distinguido por su valor y patriotismo en la guerra de Independencia; y cuando el Ejército expedicionario de Morillo ocupó aquel territorio en el año de 1815, un puñado de malambos concibió el heroico proyecto de oponerse ellos solos a su pasaje, pues ya los restos de las tropas independientes se habían encaminado para Cartagena.<sup>23</sup>

Así pues, antes de la celebración del centenario de 1911, se creó y existía, por un lado, toda una experiencia y tradición festiva que intentaba recuperar y resaltar la memoria local de la independencia de Cartagena al servicio de la nación, al igual que coexistían ciertos reclamos de algunos pueblos por su participación en los hechos locales que condujeron a tal autonomía. Por otro lado, también se daba la construcción de un lenguaje nacional que circulaba en algunos textos escolares en el que se leía la emancipación de aquella

---

<sup>23</sup> Corrales, *Efemérides y anales...*, 309-312.

provincia neogranadina como “antipatriótica” y un “gran mal a la patria”, en la medida en que los sucesos posteriores a 1811 eran representados como la principal consecuencia de la desunión de las provincias, de la reconquista de España y del derrame de la sangre de los patriotas tras las campañas de pacificación adelantadas por Pablo Morillo a mediados de la segunda década del siglo XIX.

## EL CARÁCTER NACIONAL DEL 11 DE NOVIEMBRE: LOS FESTEJOS OFICIALES DE 1911

Desde luego, los recuerdos que se venía construyendo en torno al 11 de noviembre, pese a las controversias suscitadas alrededor de esa fecha y sus eventos en la escritura de la historia patria, logró mantenerse y adquirir cierto posicionamiento y reconocimiento nacional en la segunda década del siglo XX. Para 1911, cuando se conmemoraban los cien años de la independencia de Cartagena y el problema de la afirmación de la conciencia nacional preocupaba a los gobiernos de turno por los recientes separatismos —como el de Panamá en 1903—, se buscó resarcir el papel protagónico del pasado de las comunidades locales en la definición de la nación. Una manera de llevar a cabo tal iniciativa tuvo que ver, entonces, con la intervención y las representaciones que las autoridades nacionales empezaron a hacer de las fiestas oficiales de las localidades como estandartes de la libertad, de los caminos y los lazos de la comunidad política republicana<sup>24</sup>. En 1911, por ejemplo, la conceptualización del 11 de noviembre, desde el punto de vista de los diputados de la Cámara de Representantes y, particularmente, de su presidente F. A. Gómez Pérez, resultaba ser totalmente distinta en lo concerniente al significado que a ella debía atribuírsele en la historia de Colombia, puesto que

La historia nos dice que el 11 de noviembre y no el 20 de julio es la fecha de la independencia nacional; los hombres de julio reconocían la autoridad de los reyes; los hombres de noviembre proclamaron la autoridad del pueblo; aquellos quisieron debilitar las cadenas opresoras, éstos las rompieron en mil pedazos.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> “El centenario en el Congreso”, *El Porvenir*, noviembre 22, 1911, 2.

<sup>25</sup> “El centenario de Cartagena en la Cámara de Representantes”, *El Porvenir*, octubre 31, 1911, 2.

Como se ve, el lenguaje patriótico de la independencia local intentaba inscribirse en el plano de los triunfos nacionales y la tradición festiva del 11 de noviembre debía, por tanto, encarnar tales significados y convertirse en una fiesta nacional. Tanto fue así que, además de ese tipo de discursos políticos, el ministro de Instrucción Pública Pedro M. Carreño, según la Resolución n.º 20 de 1911, ordenaba que, en todas las escuelas de la república, en los diez días anteriores al 11 de noviembre, los maestros

contraerán la enseñanza de la Historia Patria, a la explicación del Acta de la Independencia de Cartagena y al recuerdo de nuestros próceres José Fernández Madrid, Manuel Rodríguez Torices y José Ignacio de Pombo; de Cavero, Amador, Castillo, Casamayor, Granados, Ripoll y demás ilustres patriotas.<sup>26</sup>

Esta disposición no solo sería acatada en muchas escuelas, sino que también sirvió a las direcciones de instrucción pública de algunos departamentos para organizar y conmemorar la fiesta nacional del 11 de noviembre en ciudades distintas a Cartagena. Esto ocurrió en Popayán, donde se expidió una resolución para celebrar el centenario de la independencia de Cartagena y, así mismo, se publicó un pequeño catecismo escrito por Simón Rojas, en el cual se explicaba cómo debía enseñarse el acta de la independencia de 1811 en los establecimientos escolares:

El Acta en que los representantes del pueblo cartagenero consignaron sus quejas contra la Metrópoli, el derecho que les asistía para separarse de ella y la resolución definitiva de romper el vínculo, merece atento estudio: allí resalta el vigor del sentimiento y la alteza de la idea. Creo que para que los alumnos la lean con provecho, convendría dividirla en cinco partes para que cada una de éstas sea objeto de dos lecciones dadas en los días seguidos [...] Usted hará que los maestro lean en cada sesión destinada á ello el aparte ó apartes correspondientes, de manera que el sentido sea comprendido de los alumnos, y después explicaran los puntos principales de lo leído; por ejemplo en la primera lección se hará ver por qué comienza el documento con la invocación á Dios Todopoderoso; por qué se llama á Cartagena, Cartagena de Indias; qué extensión tenía la Provincia de Cartagena y cuáles eran sus límites en 1811; cómo se explica la acción de la Providencia en los sucesos

---

<sup>26</sup> "El centenario de Cartagena en todas las escuelas de la República", *El Porvenir*, octubre 31, 1911, 2.



humanos; cuáles son los trescientos años de miserias y de vejaciones; y si España misma no estaba entonces sujeta á iguales padecimientos; por qué se trasladó Fernando VII a Bayona, etc.<sup>27</sup>

Para 1911, los festejos del 11 de noviembre adquirieron entonces una dimensión nacional, al descentralizarse y conmemorarse dicha efeméride en muchas ciudades y capitales departamentales de Colombia. Una de estas fue Bogotá, donde, además de acatarse la disposición del Ministerio de Instrucción Pública sobre la enseñanza del acta de independencia de Cartagena,<sup>28</sup> el Consejo Municipal ordenó la realización durante aquel día festivo de un *Te Deum*, de varios disparos de cañonazos en la plaza de Ayacucho, de la entonación del himno nacional y la puesta en marcha de un desfile y una procesión cívica que comenzaba en el atrio de la Catedral, pasando por las calles reales y la avenida de la República, hasta llegar al parque de la Independencia, todo ello en honor —como se narra en un diario de esa capital— a que “El 11 de noviembre, como el 7 de Agosto y el 20 de Julio, son días de la patria y base de nuestra Historia Nacional.”<sup>29</sup> Del mismo modo, en esa ciudad se presentaron los trabajos que, como contribución al centenario de Cartagena, había efectuado la Academia Colombiana de Historia. También se llevó a cabo una fiesta en la Sociedad Unión, en la cual se pronunciaron los discursos patrióticos de los señores Arturo Quijano y Adolfo León Gómez.<sup>30</sup>

Una situación similar se registró también en otras ciudades en las que, de distintas formas, se saludó y conmemoró el centenario de la independencia de Cartagena. Así, por ejemplo, la Sociedad Pedagógica de Medellín, en el Instituto Caldas, realizó varias actividades y homenajeó en público a los alumnos del departamento de Bolívar que se educaban en su establecimiento.<sup>31</sup> Así mismo, en la propia ciudad de Medellín, con la asistencia de varios estudiantes de las escuelas públicas y privadas, se llevó a cabo un desfile patriótico desde la plaza José María de Restrepo hacia el atrio de la iglesia Metropolitana.<sup>32</sup> De igual forma, en Santa Marta los festejos estuvieron organizados por la junta del Club de Tiro y se hizo una peregrinación a San Alejandrino y la Quinta de Bolívar, entre otros actos.<sup>33</sup> Por su parte, en Barranquilla, en el marco de las distintas actividades preparadas para la

<sup>27</sup> Simón Rojas, *Centenario de Cartagena en las escuelas del Dpto. del Cauca* (Popayán: Imprenta del Departamento, 1911), 2-3.

<sup>28</sup> “Centenario de la independencia de Cartagena de Indias”, *El Porvenir*, noviembre 4, 1911, 2.

<sup>29</sup> “El centenario de Cartagena en Bogotá”, *El Porvenir*, noviembre 25, 1911, 2.

<sup>30</sup> “La academia en el centenario de Cartagena”, *Boletín de historia y antigüedades. Órgano de la Academia de Historia Nacional*, VII, n.º 79 (1911): 439-440.

<sup>31</sup> “La independencia de Cartagena en la Sociedad Pedagógica de Medellín”, *El Porvenir*, diciembre 2, 1911, 2.

<sup>32</sup> “El centenario de Cartagena en Medellín”, *El Porvenir*, noviembre 29, 1911, 2.

<sup>33</sup> “El centenario de Cartagena en San Pedro Alejandrino”, *El Porvenir*, noviembre 30, 1911, 2.

conmemoración centenaria, se puso la primera piedra de un parque que se iba a llamar “11 de noviembre”.<sup>34</sup> Así pues, se puede decir que todas estas prácticas conmemorativas hacían parte del conjunto de manifestaciones culturales, artísticas y políticas que iban transformando e hicieron del 11 de noviembre una festividad nacional en el contexto del centenario de 1911.

La inscripción de esta fecha en la memoria nacional también se vio reflejada en las comunicaciones enviadas desde distintas partes del territorio colombiano para saludar o adscribirse a los festejos nacionales de 1911. Durante ese año, para homenajear el hecho “glorioso” del 11 de noviembre, llegaron a la ciudad de Cartagena varios telegramas desde Barranquilla, Socorro, Mompox, Bogotá, Tunja, Pasto, Cali, Popayán, Neiva, Medellín, Cúcuta, Ocaña, Sincelejo, Buenaventura, Santa Marta y Bucaramanga, al igual que de las poblaciones de Viotá, Barranca de Lobo, Chinú, Usiacurí, Soatá, San Jacinto, Plato, Sincé, Santa Rosa de Viterbo, Soatá, Fusagasugá, Santa Rosa de Osos, San Salvador, Ubaté, Puerto Cabello, Tocaima, Quibdó, Cachira, entre otras.<sup>35</sup> Esta situación ponía de presente el reconocimiento y las redes de información que facilitaron, promovieron y contribuyeron a la popularización de la tradición festiva novembrina en el contexto nacional.

## LOS FESTEJOS DEL CENTENARIO EN EL CONTEXTO LOCAL: EL PASADO EN ESCENA

Hay que anotar también que el reconocimiento nacional de la festividad novembrina en el contexto del centenario se vio beneficiada por varias actividades literarias, artísticas y culturales proyectadas en Cartagena en 1911. Gracias a los esfuerzos de la junta directiva de las fiestas, de las juntas de señoras, de los ciudadanos y las autoridades tanto nacionales como locales, se pudo llevar a cabo la festividad centenaria que estaba programada del 10 al 19 de noviembre. Durante esos días se realizaron más de un centenar de actos, entre los que vale destacar la puesta en escena del pasado a través de la lectura del acta de independencia el día once, del mes once, a las once de la mañana, del año mil novecientos once, con el fin de recordar así los hechos del 11 de noviembre de 1811. Además, junto con los desfiles, las misas de campanas, la quema de buscapiés, los juegos, las sesiones solemnes y patrióticas, la fiesta centenaria significó asimismo para la ciudad el momento oportuno para inaugurar el monumento a los Signatarios de la emancipación y el parque del Centenario, así como también para exhibir el Museo Escolar en el palacio

<sup>34</sup> “El centenario de Cartagena en Barranquilla”, *El Porvenir*, noviembre 23, 1911, 2.

<sup>35</sup> “Centenario de Cartagena. Telegramas”, *El Porvenir*, octubre 28, 1911, 2.

de la gobernación<sup>36</sup> y, en definitiva, para construir o remodelar los lugares de la memoria que hacían alusión a la topografía, la simbología, la arquitectura y la cultura escrita que existía o se podía producir sobre los hechos del pasado.<sup>37</sup>

**Cuadro 1.** Participación y representación de los estudiantes en los actos públicos de la fiesta del primer centenario de la independencia de la Provincia de Cartagena

Noviembre	Horas	Número	Procesiones, desfiles y actividades estudiantiles en la fiesta centenaria de 1911
10	2:00 p. m.	1	Desfile público de los estudiantes en la fiesta solemne del Bando.
		2	Marcha por las calles y plazas: de la independencia, del santísimo, de Fernández Madrid, de la Iglesia, de Amador, de Bolívar y otras.
11	6:30 a. m.	3	Asistencia de colegios públicos y privados a la misa de Campana y el <i>Te Deum</i> programado en la Santa Iglesia de la Catedral.
	9:30 a. m.	4	Obsequio del Mapa de la Antigua Provincia de Cartagena a la municipalidad por parte de los alumnos del Colegio Martínez de Olier.
	10:30 a. m.	5	Asistencia de los estudiantes a la lectura del acta de la independencia de Cartagena y entonación del himno nacional.
	3:30 p. m.	6	Los estudiantes del colegio Martínez Olier entregan al gobernador del departamento un trabajo de historia de Cartagena, en el cual rinden homenaje a la memoria de los libertadores.
	4:30 p. m.	7	Desfile público, entonación del himno nacional y colocación de coronas de flores por parte de los estudiantes alrededor del monumento a los Signatarios inaugurado en ese día y a esa hora.
8		Exhibición del Museo Escolar en el palacio de Gobierno, acto al cual asisten los estudiantes de los colegios públicos y privados.	

<sup>36</sup> "Programa de las festividades que se celebraran en los días 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, y 19 de noviembre para conmemorar el primer centenario de independencia absoluta de la Provincia de Cartagena de Indias", *El Porvenir*, noviembre 5, 1911, 2-4.

<sup>37</sup> Pierre Nora, "Memoria colectiva", en *La nueva historia –diccionario–*, dir. Jacques Le Goff, Roger Chartier y Jacques Revel (Bilbao: Ediciones Mensajero, 1988), 458.



12	7:30 a. m.	9	Canto del himno nacional y juramento de los estudiantes en la inauguración del monumento a la Bandera.
	4:00 p. m.	10	Colocación de una corona de flores con los colores del tricolor nacional atados con un lazo de los colores de Cartagena por parte de los estudiantes, desfile público alrededor del monumento.
		11	Asistencia de los estudiantes a la inauguración del monumento a Cartagena, erigido por la Junta Patriótica de Señoras en el paseo de los Mártires.
13	10:30 a. m.	12	En el patio del colegio Martínez Olier, ubicado en la calle del cuartel, los estudiantes de esta institución ofrendan una limosna a los pobres de solemnidad.
	8:30 p. m.	13	Premiación de poemas alusivos al centenario de la independencia.
14	2: 00 p. m.	14	Realización por parte de los estudiantes de una carrera a pie desde el Palacio de Gobierno hasta la plaza de San Pedro Claver.
		15	Canto del himno nacional, desfile y colocación de coronas de flores por parte de los estudiantes al monumento y homenaje a Bolívar, celebrado en el parque de Bolívar.
15	4:00 p. m.	16	Entonación del himno nacional, desfile y colocación de coronas de flores por parte de los estudiantes al monumento y homenaje a José Fernández de Madrid, organizado este acto por la Sociedad Tipográfica de Artesanos.
16	Durante el día	17	Exhibición de carros alegóricos al 11 de noviembre y realización de reinados estudiantiles.
17	8:00 a. m.	18	Colocación por parte de los estudiantes de coronas de flores al lado del monumento que perpetúa la memoria de Cristóbal Colon.
18	4:00 p. m.	19	Marcha de los estudiantes durante la inauguración de la fuente del parque del Centenario, obsequio de la Colonia Siria a Cartagena.
19	2: 00 p. m.	20	Entonación del himno nacional y desfile público de los estudiantes en la clausura de la fiesta centenaria de 1911.

**Fuente:** “Programa de las festividades...”, 2.

A propósito de los lugares de la memoria, uno de los aspectos centrales que se destacó en el centenario en el plano local fue el realce del lenguaje patriótico referido al 11 de noviembre como símbolo y mito fundacional de la independencia de Colombia. Esto se vio reflejado en las producciones literarias que se realizaron para la ocasión de la festividad centenaria. En *El Porvenir*, principal diario de la ciudad en 1911, se transcribió y

publicó el acta de la independencia de la Provincia de Cartagena, al igual que aparecieron tres imágenes alusivas a la bandera y el escudo tanto republicano como de armas de la “muy noble y leal ciudad de Cartagena de Indias concedido por los reyes de España.”<sup>38</sup> Del mismo modo, en ese año de 1911, varios fueron los anuncios que aparecieron en ese periódico sobre el libro de Camilo S. Delgado *Historia, Leyendas y Tradiciones en Cartagena. El Porvenir*, además, fue el periódico donde se publicaban las disertaciones y los trabajos educativos preparados para el centenario (véase el Cuadro 1), como por ejemplo el mapa realizado por los estudiantes del colegio Martínez Olier.

Sobre el mencionado mapa hay que decir que era una de las muchas manifestaciones artísticas y literarias que intentaba recuperar el pasado y que generó cierta polémica en Cartagena, pues se trataba de uno de los tantos homenajes que los estudiantes del colegio Martínez Olier prepararon en el centenario. En dicho mapa se dibujaron y ubicaron todas las poblaciones que habían hecho parte de la provincia de Cartagena en el contexto de la emancipación al comenzar el siglo XIX, tales como Turbaco, Arjona, Ovejas, Corozal, San Juan, Ciénaga de Oro, Tolú, San Onofre, Santa Rosa, entre otras y en las que no figuraba San Estanislao.<sup>39</sup> Este olvido suscitó el reclamo por parte del alcalde de dicha población, que, en una carta dirigida a don Lázaro Martínez Olier, director del colegio, le recordaba y suministraba unos datos históricos sobre la fundación del pueblo y los servicios que había prestado a la “causa de la independencia y en la Historia de Colombia”, al impedir el paso de muchos realistas que intentaron tomarse a la ciudad de Cartagena en 1814:

En el número 3872 de EL PORVENIR, de esta ciudad, he visto reproducido el mapa de la Provincia de Cartagena que, para conmemorar el Centenario de su Independencia, han trabajado algunos de los alumnos de usted bajo su competente dirección. Por esa elocuente muestra de la importancia de su instituto y del patriotismo, bien entendido de usted, permita que lo felicite sinceramente.

Perdone usted que me tome la libertad de manifestarle la extrañeza que me ha causado no ver figurar á este Distrito como parte integrante de la Provincia de Cartagena cuando ésta proclamo su independencia [...] extrañeza tanto mayor cuanto que aparece como uno de los autores del mapa en referencia un hijo de esta población. Y como supongo que no se trata sino de un olvido involuntario, puesto que figuran otros pueblos de menor

<sup>38</sup> “Acta de Independencia de la Provincia de Cartagena de Indias”, “Escudo de Cartagena de Indias” y “Escudo de Armas”, *El Porvenir*, noviembre 11, 1911, 2-4.

<sup>39</sup> “Por Cartagena. 1811-Centenario de cartagena-1911”, *El Porvenir*, febrero 12, 1911, 2.

importancia, permítame que aunque conocidos por usted, le recuerde algunos datos referentes á este lugar.

SAN ESTANISLAO fue fundado en el año de 1777 [...] prestó servicios importantes á la causa de la Independencia y en la Historia de Colombia se consigna especialmente el hecho de que para evitar los horrores de una guerra civil que amenazaba desencadenarse en la Provincia de Cartagena, poniendo en peligro la suerte de la Patria, con motivo de las grandes disensiones entre el partido de los Piñeres y el Comandante Miguel Caraballo [...], los hijos de este pueblo de San Estanislao, en un arranque de exaltación patriótica, pusieron preso, en junio de 1814, al citado Comandante Caraballo, á su paso por este lugar, remitiéndolo á Cartagena, por lo que así pudo continuarse con mejor resultado la guerra con la Provincia rebelde de Santa Marta, núcleo poderoso del poder realista [...]

Con todo lo expuesto ¿no cree usted que San Estanislao merece figurar en el mapa de la Provincia de Cartagena que los distinguidos alumnos de usted han levantado bajo su hábil dirección?<sup>40</sup>

Desde luego, aparte del reclamo del alcalde, lo notable del hecho era la forma como la fiesta centenaria amplió los espacios de reflexión sobre la independencia, más allá de la propia ciudad de Cartagena, e intentó hacer partícipe de la escritura y la representación de la historia local a las poblaciones que hicieron parte de la provincia en 1811. No hay que olvidar, en ese sentido, que San Estanislao fue uno de los muchos pueblos que organizaron festejos y realizaron varios actos patrióticos en su comunidad para homenajear en 1911 el centenario del 11 de noviembre.<sup>41</sup> A su vez, también vale la pena destacar la participación estudiantil en la fiesta oficial, la cual no se reducía simplemente a la asistencia a los eventos patrióticos, sino que estaba vinculada asimismo con la producción de varios trabajos literarios,<sup>42</sup> llegando inclusive algunos alumnos a publicar un texto en honor al centenario al cual llamaron *Los mártires de Cartagena: anagramas de los patriotas fusilados por la espalda el 24 de febrero de 1816, al pie de la muralla occidental de la plaza del matadero (lienzo situado al norte del reloj público)*, en el cual, como se observa en el cuadro 2, dejaban consignadas algunas de sus representaciones sobre los actores que habían participado en la emancipación política de la provincia de Cartagena:

40 "Centenario de Cartagena. Olvido involuntario", *El Porvenir*, febrero 24, 1911, 2.

41 "Fiesta patriótica en San Estanislao", *El Porvenir*, diciembre 21, 1911, 3.

42 "Colegio Pio X", *El Porvenir*, noviembre 28, 1911, 3.



**Cuadro 2.** Anagramas al “altar de la patria” con motivo del centenario de la independencia de Cartagena, ofrecidas por los estudiantes del Colegio Martínez Olier en 1911

N.º	Nombre del alumno	Nombre del mártir	Alegoría o anagrama
I	José J. Puello	José M <sup>a</sup> . García de Toledo	“Che, deja todo y goza al morir”
II	Pablo Vélez	José M <sup>a</sup> . Portocarrero	“Jamás corrió por el terror”
III	Benedicto Barraza	Martín Amador	“Morir..., nada más”
IV	Adolfo L. Pérez	Pantaleón Germán Ribón	“Nombran el genio, Patria”
V	Efraín del Valle	Manuel Aguiano	“A un ángel me unía”
VI	Reginaldo Pedroza	Santiago Stuard	“Nada..., tus glorias”
VII	Benedicto Barraza	Antonio José de Ajos	“Ay! ¡Todo se nos negó ya!”
VIII	Luis R. Sánchez	Miguel Díaz Granados	“Alma Grande guió Dios”
IX	Reginaldo Pedroza	Manuel del Castillo Rada	“Y del cielo tan ruda llama”
X	Ismael Porto M.	Manuel Rodríguez Torices	“Y muere Cristo regando luz”

**Fuente:** *Los mártires de Cartagena: anagramas de los patriotas fusilados por la espalda el 24 de febrero de 1816, al pie de la muralla occidental de la plaza del matadero (lienzo situado al norte del reloj público)* (Cartagena: Colegio Martínez Olier y Tipografía el “esfuerzo”, 11 de noviembre de 1911), 84.

## UNA REFLEXIÓN FINAL: "OTRO CENTENARIO"

De acuerdo con lo anterior, a partir de los pocos casos citados se puede decir, entonces, que la nacionalización de los festejos oficiales del 11 de noviembre pasó por el registro de la participación de los actores de la propia comunidad de Cartagena, pero también de otras ciudades, pueblos y departamentos que se apropiaron e hicieron de tal evocación una fiesta nacional. Esta fiesta encontró, en el contexto del centenario, el momento propicio para reconsiderar el significado de los eventos del 11 de noviembre como mito fundacional de la independencia nacional, justo en un contexto en el que se intentaba fortalecer los lazos del pasado de la comunidad política imaginada para evitar nuevas separaciones. Tan significativo resultó el centenario para ese propósito que, inclusive, luego de 1911 ya se estaba pensando en la necesidad de organizar otra fiesta centenaria en honor a los cien años de la instalación de la convención constituyente que dio lugar a la primera Constitución del Estado de Cartagena en 1812.<sup>43</sup> Así, estos hechos ponen en evidencia que los recuerdos, las reminiscencias y el pasado de la nación se definían en el marco de las inventivas y del reconocimiento tanto de las memorias como de las tradiciones festivas agenciadas desde la vida política local. Este asunto, a pesar de su inevitable fuerza al comenzar el siglo xx, adquirió con el tiempo otros sentidos y fue objeto de muchos olvidos cuando la relación fiesta y política adquirió otras tonalidades o ciertos intereses comerciales.

---

<sup>43</sup> "Otro centenario. Martes 21 de enero de 1812. Memorial y Resolución", *El Porvenir*, diciembre 24, 1911, 2.

## Bibliografía

### Fuentes primarias

- “Acta de Independencia de la Provincia de Cartagena de Indias”, “Escudo de Cartagena de Indias” y “Escudo de Armas”. *El Porvenir*, noviembre 11, 1911.
- “Acta de Independencia de la Provincia de Cartagena de Indias”. *El Porvenir*, noviembre 11, 1911.
- “Centenario de Cartagena. Olvido involuntario”. *El Porvenir*, febrero 24, 1911.
- “Centenario de Cartagena. Telegramas”. *El Porvenir*, octubre 28, 1911.
- “Centenario de la independencia de Cartagena de Indias”. *El Porvenir*, noviembre 4, 1911.
- “Colegio Pío X”. *El Porvenir*, noviembre 28, 1911.
- “El centenario de Cartagena en Barranquilla”. *El Porvenir*, noviembre 23, 1911.
- “El centenario de Cartagena en Bogotá”. *El Porvenir*, noviembre 25, 1911.
- “El centenario de Cartagena en la Cámara de Representantes”. *El Porvenir*, octubre 31, 1911, 2.
- “El centenario de Cartagena en Medellín”. *El Porvenir*, noviembre 29, 1911.
- “El centenario de Cartagena en San Pedro Alejandrino”. *El Porvenir*, noviembre 30, 1911.
- “El centenario de Cartagena en todas las escuelas de la República”. *El Porvenir*, octubre 31, 1911, 2.
- “El centenario en el Congreso”. *El Porvenir*, noviembre 22, 1911, 2.
- “Fiesta patriótica en San Estanislao”. *El Porvenir*, diciembre 21, 1911.
- Función al aniversario de nuestra independencia*. Cartagena: Tipografía de los Herederos de Juan Antonio Calvo, 1837.
- “La academia en el centenario de Cartagena”. *Boletín de historia y antigüedades. Órgano de la Academia de Historia Nacional* VII, n.º 79 (1911): 439-440.
- “La independencia de Cartagena en la Sociedad Pedagógica de Medellín”. *El Porvenir*, diciembre 2, 1911.
- “Otro centenario. Martes 21 de enero de 1812. Memorial y Resolución”. *El Porvenir*, diciembre 24, 1911.
- “Por Cartagena. 1811-Centenario de cartagena-1911”. *El Porvenir*, febrero 12, 1911.
- “Programa de las festividades que se celebraran en los días 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, y 19 de noviembre para conmemorar el primer centenario de independencia absoluta de la Provincia de Cartagena de Indias”. *El Porvenir*, noviembre 5, 1911.

### Fuentes secundarias

- Acevedo Puello, Rafael Enrique. “El lector en su contexto. La defensa de José Fernández Madrid frente a los testimonios y la escritura de la historia de Colombia, 1821-1830”. *Co-herencia* 16, n.º 31 (2019): 223-258.
- Acevedo Puello, Rafael Enrique. *Memorias, lecciones y representaciones históricas. La celebración del primer centenario de la independencia en las escuelas de la provincia de Cartagena (1900-1920)*. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2011.
- Acosta de Samper, Soledad. *Catecismo de historia de Colombia* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1908), 63-66.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Bajtín, Mijail. *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Barcelona: Barral Editores, 1974.
- Corrales, Manuel Ezequiel, comp. *Documentos para la historia de la provincia de Cartagena de Indias, hoy Estado Soberano de Bolívar en la Unión Colombiana*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1883.
- Corrales, Manuel Ezequiel. *Ejemérides y anales del Estado de Bolívar*, Tomo I. Bogotá: Casa Editorial de J. J. Pérez, 1889.
- Gutiérrez, Edgar. *Fiestas: Once de Noviembre en Cartagena de Indias. Manifestaciones artísticas. Cultura popular 1910-1930*. Medellín: Editorial Lealon, 2000.
- Hobsbawm, Eric. “1. Introducción: la invención de la tradición”. En *La invención de la tradición*. Editado por Eric Hobsbawm y Terence Ranger, 7-21. Barcelona: Editorial Crítica, 2002.
- Madrid, José Fernández. *Breve contestación en que el Dr. J. F. Madrid satisface con documentos a los cargos que le ha hecho el Sr. Restrepo en su Historia de Colombia*. Londres: Imprenta Española de M. Calero, 1827.
- Morales, Pedro. *11 de noviembre de 1887 (Homenaje a Cartagena)*. Cartagena: Tipografía de Antonio Araujo L., 1888.
- Nieto, Juan José. *Geografía histórica, estadística y local de la provincia de Cartagena. República de la Nueva Granada, descrita por cantones*. Cartagena: Imprenta de Eduardo Hernández, 1839.
- Nora, Pierre. “Memoria colectiva”. En *La nueva historia –diccionario–*. Dirigido por Jacques Le Goff, Roger Chartier y Jacques Revel, 455-459. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1988.
- Quijano Otero, José María. *Compendio de la historia patria*. Bogotá: Imprenta Eléctrica, 1910.
- Rojas, Simón. *Centenario de Cartagena en las escuelas del Dpto. del Cauca*. Popayán: Imprenta del Departamento, 1911.
- Sotomayor y Picón, Juan Fernández de. *Catecismo o instrucción popular*. Bogotá: Editorial Kelly, 1976.
- Uribe Vargas, Diego, comp. *Las Constituciones de Colombia*, Tomo I. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1977.
- Urueta, José P. *Los mártires de Cartagena*. Cartagena: Tipografía de Antonio Araujo L., 1886.
- Vergara y Velasco, Francisco Javier. *Novísimo texto de historia de Colombia (historia patria)*. Bogotá: Librería Colombiana y Librería Nueva, 1910.



**CONSIDERACIONES  
SOBRE LA  
ENSEÑANZA DE  
LA HISTORIA EN  
COLOMBIA**

*Fabio Castro Bueno*



Este texto forma parte de un ejercicio más amplio de reflexiones profesionales en relación con la enseñanza escolar del pasado –tanto el conocimiento histórico como la(s) memoria(s)– en el transcurso de los últimos cuarenta años, en medio de los cuales ha discurrido mi experiencia como profesor de secundaria en un colegio público, como formador de docentes en la educación superior y como miembro del Colectivo de Historia Oral (CHO).

Se identifican y destacan, de forma somera, algunos de los principales debates respecto de la enseñanza de la historia escolar, los cuales se realizan en medio de lo que se reconoce como la contrarreforma educativa (implementación de políticas neoliberales). Así mismo, se miran estos debates desde la perspectiva de la pedagogía, la enseñanza del tiempo presente<sup>1</sup> y la reivindicación de la autonomía institucional<sup>2</sup> para que los profesionales de la educación puedan realizar su trabajo en las escuelas colombianas.

En este contexto, en la XXIII Catedra, el objetivo del eje 3 Enseñar historia hoy es “Identificar diferentes estrategias que buscan dar respuesta al reto de desarrollar un pensamiento histórico contemporáneo, luego de décadas de una *aparente ausencia* de la enseñanza de la historia en contextos de educación formal”. En el presente escrito se propone mostrar no solo estrategias, sino el sinnúmero de propuestas en curso, con lo cual se desmiente la afirmación referida a que no se enseña historia en nuestras escuelas. Si se quiere, se puede mencionar que “no se enseña” lo que antes se enseñaba, ni de la misma manera o con los mismos objetivos. En síntesis, el debate abierto permite ver diversos

---

**1** En el plano investigativo y educativo, se emplean diversas denominaciones relacionadas con eventos del pasado reciente: historia del tiempo presente, historia coetánea, contemporánea, cercana, inmediata, próxima, vivida, muy contemporánea, de nuestro tiempo, del mundo actual, reciente. Véase Fabio Castro, “La historia y la memoria: usos, términos y legitimación”, en *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión*, ed. Fabio Castro y Uriel Cárdenas (Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional, 2019), 31. En otros contextos, se emplea la denominación de enseñanza de “cuestiones socialmente vivas” o de “aspectos históricamente relevantes”. Diego Arias, *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula* (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018). Sin embargo, más allá del nombre adoptado y lo que cada uno implica, lo importante tiene que ver con las opciones ético-políticas que los sujetos contemplan cuando seleccionan los contenidos a enseñar, como parte de un afortunado debate abierto e inconcluso.

**2** En el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI), cada colegio elabora su propio currículo, plan de estudio y define su intensidad horaria, para lo cual cuenta con una perspectiva nacional expresada en los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la misma ley, así como los lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional para el diseño de las estructuras curriculares y los procedimientos para su conformación (véase Ley 115 de 1994, Artículo 73° y artículo 14° del Decreto 1860 1994). Por su parte, el artículo 23 de la Ley 115 de 1994 y el artículo 34 del Decreto 1860 1994 establecen las áreas obligatorias y fundamentales, las cuales pueden corresponder hasta a un 80 % de la intensidad, así como la definición de que las áreas “pueden cursarse por asignaturas y proyectos pedagógicos en periodos lectivos anuales, semestrales o trimestrales.” Lo anterior permite afirmar que en Colombia no hay un currículo único.

intereses expresados ya sea con arrogancia, nostalgia, negacionismo y algo de oportunismo por parte de voceros que, en su inmensa mayoría, se encuentran desvinculados de la cotidianidad y dinámicas de la escuela, e incluso tienen un interés oculto y vergonzante (sea de carácter comercial —editoriales—, laboral en la docencia, político, ideológico, etc.), los cuales han sido apoyados por una prensa carente de investigación sobre el tema en cuestión.

Una perspectiva desde la pedagogía lleva a plantear un panorama que recoge debates, problemas, cuestionamientos, críticas y aportes a la enseñanza de la historia.<sup>3</sup>

## PRINCIPALES DEBATES RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ESCOLAR

Para abordar esta cuestión, es necesario explicitar cuatro asuntos. El primero corresponde a la omisión —deliberada o no— de mostrar la polisemia del término historia y, por tanto, el estímulo a hacer un uso indiscriminado de este vocablo y a considerar un sentido unívoco que induce al error. De allí la importancia de reconocer la ambigüedad semántica (derivada del desfase entre la permanencia de las palabras y sus cambiantes significados), de modo que se pueda estar atentos al cambio de sus significados. Una síntesis de esta polisemia permite identificar al menos cinco significados de la palabra historia:<sup>4</sup>

- Como realidad en la que lo humano está inserto o como objeto (pasado) que es estudiado por el historiador: la materia de la historia.
- El relato del pasado, asociado como cuento, narración (*res gestae, story*).
- Memoria.
- El estudio o conocimiento y registro de las situaciones y los sucesos que señalan y manifiestan esa inserción. Este implica la labor del historiador, siguiendo una

---

<sup>3</sup> Dado que, entre la fecha de elaboración del presente escrito y su publicación, han pasado casi cuatro años, se ha evitado la modificación del texto acorde con eventos y publicaciones que se han realizado durante este tiempo (La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz. Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media de la República de Colombia. Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia [CAEHC]; Informe Final de la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición). Su mención solo tiene alcance como referencia.

<sup>4</sup> Castro, "La historia y la memoria..", 18.



metodología de la investigación histórica. Se puede reconocer con otras denominaciones: *rerum gestarum*, *history*, historiografía o Historia (con h mayúscula).

- Como asignatura, es decir, la llamada historia escolar.

El segundo asunto, asociado al anterior, tiene que ver con la necesaria claridad respecto de la “historia escolar”. Es necesario establecer diferencias con las intenciones de la enseñanza de la historia para formar historiadores, la historia para el público en general (historia pública) y la asignatura escolar denominada historia que se imparte en las escuelas. Pese a que es evidente que cada una tiene sus particularidades, en diversos escritos parece obviarse tal distinción.

La historia escolar implica abordar asuntos propios de la pedagogía, la didáctica, sin desconocer los intereses políticos de los Estados respecto de la formación de sus ciudadanos. Esta concepción conduce a preguntarse el qué y el para qué de la enseñanza de la historia. Sin ahondar en el asunto —cada respuesta abarca su propia problematización—, se puede señalar que, respecto al *qué*, lo más usual es referirse a unos contenidos fácticos como “historia de Colombia, historia de Roma, historia mundial, historia patria”; en cuanto al *para qué*, retomamos algunas respuestas, las cuales van a comprender perspectivas filosóficas, políticas o morales que convocan unos contenidos axiológicos: conocer el pasado para no repetir sus errores, para conocer la obra divina, para no olvidar, para entender y comprender el presente, para proyectar un futuro, para reaccionar y actuar, para fortalecer la patria, para estimular la identidad nacional. Algunas respuestas facilitan la añoranza y considerar que todo pasado fue mejor, o que el pasado es el maestro de la vida, *magistra vitae*, que la historia se repite; por su parte, otras respuestas brindan una perspectiva instrumental. Según Traverso, “se trata muchas veces de interrogar al pasado para legitimar decisiones, elecciones, planteamientos políticos en el presente”<sup>5</sup>.

Concatenado con lo anterior, el tercer asunto se refiere al ocultamiento que se hace del papel y del trabajo tanto del historiador como del docente, lo cual provoca la creencia que el conocimiento histórico ya está dado, es neutral, y, por ende, solo se trata de que los docentes repitan una información cuyo origen no se puede cuestionar para que los estudiantes lo repitan de forma acrítica.

Esta cuestión no es menor, por cuanto, con el interés de posicionar una sola forma de ver la investigación y la docencia de la historia, se oculta el debate existente entre el paradigma tradicional y el paradigma crítico, cada uno con respuestas diferentes respecto de asuntos como el objeto y el sentido de la historia, los sujetos históricos, las fuentes, la

---

<sup>5</sup> Enzo Traverso, “Memoria, olvido, reconciliación: el uso público del pasado”, En *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*, ed. Jorge Cernadas y Daniel Ivovich (Buenos Aires: Prometeo, 2010), 47.

explicación histórica, la objetividad, el sujeto que investiga;<sup>6</sup> un paralelo similar lo expone Aguirre,<sup>7</sup> al destacar los siete o más pecados del mal historiador (el positivismo, el anacronismo, la noción tradicional [newtoniana] del tiempo, la idea limitada del progreso, la actitud acrítica hacia los hechos del presente y del pasado, el mito de la “objetividad”, la “neutralidad” y la “verdad” absoluta frente a su objeto de estudio y, por último, el posmodernismo en historia).

En contexto cercano y en cuanto a la enseñanza, Mauricio Archila<sup>8</sup> destaca varias tensiones en la enseñanza de la historia: ¿por dónde comenzar?, ¿privilegiar hechos o problemas?, ¿quiénes hacen la historia?, ¿enseñar historia o ciencias sociales (en adelante, CCSS)?, ¿los cambios y las continuidades, el paso de una historia a varias historias, la relación entre investigación y educación, los valores y las competencias “históricas”? Es decir, hay cambios en la investigación histórica y en la enseñanza de la historia escolar y, por tanto, estos deben ser parte de los debates.

El cuarto asunto establece que no hay *un* debate sobre la enseñanza de la historia escolar, sino que se pueden identificar múltiples debates, los cuales se cruzan en un momento dado. Es evidente que hay rupturas respecto de contenidos, formas, intenciones, recursos didácticos acerca de cómo se concebía la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar, por lo cual es normal que se produzcan incomodidades y reajustes.

Como parte de una lista de los principales debates sobre la enseñanza de la historia escolar, se mencionan los siguientes:

- El falso dilema de enseñar CCSS o enseñar historia.
- Las tensiones en la enseñanza de la historia y los debates entre la Vieja Historia y la Nueva Historia con su incidencia en la enseñanza.
- El fin de un monopolio respecto de la enseñanza del pasado: paso de la exclusividad de la Historia y la emergencia o el lugar de la memoria.
- La selección de los contenidos que se deben enseñar (según se busque enseñar hechos, a historiar o enseñar problemas) y dotar de sentido la enseñanza de la historia (ir más allá de los contenidos fácticos: la formación de pensamiento histórico, la conciencia histórica, el pensamiento historiográfico y el conocimiento histórico).

<sup>6</sup> Peter Burke, “Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro”, en *Formas de hacer historia* (Madrid: Alianza editorial, 2009).

<sup>7</sup> Carlos Antonio Aguirre Rojas, *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* (Bogotá: Editorial Desde Abajo, 2002).

<sup>8</sup> Mauricio Archila, “El historiador y la enseñanza de la historia”, en *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*, ed. José Gregorio Rodríguez (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, RED- IDEP, 2004), 66-85.

- El impulso del currículo único o reivindicar la autonomía institucional: rupturas con el uso del texto escolar nacional; debate sobre el lugar de los manuales, cartillas y guías en la enseñanza de la historia. El surgimiento, uso y papel de otros textos: museos, galerías, las calles, el entorno cercano, los mayores, los vecinos, las víctimas, los testimonios, las imágenes.
- Diferencias y relaciones entre la historia que se investiga y la historia que se enseña. Reconocimiento del docente de educación básica y media como sujeto de conocimiento, de saber y pedagogo. Cuestionamiento de las miradas instrumentales del docente (quien aplica lo que otros –desde afuera de la escuela– le dictan y determinan para enseñar).
- Surgimiento de nuevos contenidos para la enseñanza de la historia en un escenario de posacuerdo,<sup>9</sup> resultado del Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas,<sup>10</sup> el Informe de la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición<sup>11</sup> o “Comisión de la verdad”, informes de las víctimas, informes del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), etc.
- Ajustes curriculares derivados de desarrollos normativos: la discusión legislativa del proyecto de Ley 166 de 2016 dio origen a 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) y su reglamentación por medio del Decreto 1660 de 2019; su objeto central 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.”<sup>12</sup>

Una de las características de las deliberaciones sobre los ocho temas anteriores es que su tratamiento se ha realizado de forma independiente, aislada, sin considerar su interrelación y las evidentes contradicciones existentes, al tiempo que es muy común que, en estos debates, no se incluya al cuerpo docente, al cual solo se le hace llegar la norma para su aplicación.

Dado que la anterior lista no será desglosada en el presente escrito, es necesario centrar la atención en que estos debates forman parte de los reajustes del poder

---

<sup>9</sup> Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, 2016.

<sup>10</sup> Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo, 2015

<sup>11</sup> En 2022 se publica versión en PDF del *Informe Final de la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición*. En 2023 se hace pública la versión impresa.

<sup>12</sup> Colombia, Ley 1874 de 2017, art. 1.



y de las discusiones académicas de cada época, de cada momento político, con actores e intereses de por medio.

Como ejemplo se menciona el concurso realizado por la —en ese entonces— recién creada Academia Nacional de Historia (1902), con motivo del centenario de los hechos del 20 de julio de 1810, que derivó en la elaboración de un manual escolar por parte de los abogados Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, sirvió como libro de texto para enseñanza escolar por varias décadas, ya que era de uso obligatorio en los colegios. No se olvida que también “estaba aún viva la memoria” de la guerra de los Mil Días y el desmembramiento de Panamá promovido por Estados Unidos y, en este contexto, “Era preciso, para superar los problemas y encontrar el camino del progreso, recuperar la concordia entre los colombianos y fundar una paz duradera”.<sup>13</sup> Jorge Orlando Melo sostiene que, en ese entonces, se trataba de contar con “un consenso de interpretación del pasado nacional”, en el cual se concibiera la independencia de España sin “romper y negar” la herencia: “Iglesia católica, la lengua española y las costumbres y elementos culturales heredados de España”.<sup>14</sup>

Según Melo,<sup>15</sup> en el texto de Henao y Arrubla se trata de contar con una nueva narrativa que “supere” los debates partidistas, sin llegar a abordar a fondo tema político alguno, para no herir susceptibilidades y, por tanto, mostrar “imparcialidad” al no polemizar con los liberales y por reivindicar la herencia española, sin dejar de tener, en lo fundamental, la visión conservadora del país, ya que se cuenta con una perspectiva patriótica, heroica, defensora del centralismo y de hábitos cultos, reconociendo la primacía de la raza superior española sobre los negros e indios.

Un hecho similar corresponde al Decreto 2388 de 1948, por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria, tras el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán, cuando se considera “Que el conocimiento de la historia patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad son elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional y de dignidad ciudadana”, razón por la cual se hace “obligatorio el estudio de la Historia de Colombia”, conducente a “la formación de buenos ciudadanos”. Para ello, se define un perfil de los profesores de historia, los cuales serán escogidos cuidadosamente entre

---

**13** Jorge Orlando Melo, “La historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanism y conservatismo”, en *Entre el Olvido y el Recuerdo: Iconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura en Colombia*, ed. Carlos Rincón, Sarah de Mojica y Liliana Gómez (Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana, 2010), 2. [www.jorgeorlandomelo.com/bajar/henaoyarrubla.pdf](http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/henaoyarrubla.pdf)

**14** Melo, “La historia de Henao y Arrubla...”, 3. No sobra recordar que la heráldica y los himnos, creadores de sentimientos identitarios, se han orientado a defender y justificar tal dependencia. De finales de los años sesenta se tiene el Himno de Bogotá con su estrofa: “Tres guerreros abrieron tus ojos / a una espada, a una cruz y a un pendón. / Desde entonces no hay miedo en tus lindes, / ni codicia en tu gran corazón”. Este himno fue seleccionado por concurso público (Acuerdo 71 del 9 de septiembre de 1967) y estrenado en 1974.

**15** Melo, “La historia de Henao y Arrubla...”, 8.

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. Se asigna a la Academia Colombiana de Historia “la suprema vigilancia de los programas, de los textos y de todos los elementos vinculados a la enseñanza de la historia nacional en los establecimientos de educación del país”.

En tiempos recientes, se expide la Ley 1732 de 2014, conocida como “cátedra de paz” (y su decreto reglamentario 1038 de 2015), expedida “Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia”, la cual, por medio de una cátedra, abre la posibilidad de que se introduzca, en alguna de tres áreas fundamentales (CCSS, historia, geografía, Constitución Política y democracia; ciencias naturales y educación ambiental; educación ética y valores humanos), los contenidos de la cátedra, entre los que se destacan: memoria histórica, justicia y derechos humanos, resolución pacífica de conflictos e historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.

Más recientemente, se expide la ya mencionada Ley 1874 de 2017, orientada a restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia. ¿Qué y cómo se ha argumentado su inclusión en el plan de estudio? ¿Quiénes expusieron sus “argumentos”? ¿Cuál ha sido el papel de los docentes frente a estos asuntos?

Respecto de los elementos con los que se soporta la necesidad de reestablecer la enseñanza de la historia de Colombia, es necesario indicar algunos vacíos en el debate que nos convoca y que se expresa en afirmaciones como la desaparición de la historia en el currículo desde hace algo más de 35 años.<sup>16</sup> A lo anterior se agrega la superficialidad, la ligereza o la instrumentalización con que se aborda el tema, especialmente por parte de quienes desde 1984 brindan sus críticas y reclaman —sin matices— volver a lo que había antes del decreto 1002 de ese año.<sup>17</sup> Estos vacíos y superficialidad se pueden ver en las siguientes consideraciones:

**16** Véase la exposición de motivos del proyecto de ley 166 de 2016 presentado por Viviane Morales Hoyos. A continuación, se señalan algunos estudios recientes sobre la enseñanza de las CCSS: Alejandro Álvarez, “Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960” (Tesis de Doctorado, UNED, 2007); Mireya González, “La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010” (Tesis de Maestría, Universidad Javeriana, 2011); Orlando Silva, “Configuración y consolidación de la enseñanza de las Ciencias Sociales como campo de saber-poder en Colombia: 1976-1994” (Tesis de Doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017).

**17** La nostalgia por volver a la enseñanza anterior a la expedición del decreto 1002 de 1984 expone, sin lugar a duda, el interés por mantener concepciones, teorías y métodos que han sido objeto de debate y que no corresponden unánimemente a la idea de lo que se concibe como historia o historia escolar y su enseñanza. Como ejemplo, se cita la siguiente afirmación de Julio César García en su “texto adaptado al programa oficial vigente para el primer año de enseñanza media”, del cual su primera versión es de 1937 y fue empleado por varias décadas como texto escolar en lo que hoy corresponde a grado sexto: “*Fuentes históricas* son los testimonios y las pruebas que tiene el historiador sobre la verdad de los sucesos que relata. Las principales son: a) La Revelación o manifestación de Dios a los hombres, contenida en las Sagradas Escrituras”. Julio César García, *Los primitivos* (Bogotá: Voluntad, 1969), 10-11.

- Ausencia de contexto al abordar las características de la Ley 115 de 1994, con perspectivas de derechos derivados de la Constitución Política de 1991. Es nula la mención de los fines de la educación, los objetivos en los diversos niveles y ciclos, el concepto y las características del currículo, el plan de estudios y la malla curricular. Quienes opinan no manifiestan si están de acuerdo o no con estas definiciones o si coinciden con esos fines y objetivos o si debieran ser otros. De igual forma, es notoria la ausencia de historicidad y rigor (toman como sinónimos “área” y “asignatura”), ya que afirman que se proscribió la asignatura de historia y, por ende, la enseñanza de la historia.

También es notorio el silenciamiento de la libertad de cátedra, la libertad de enseñanza, la autonomía institucional y el lugar del PEI como posibilidad de reivindicar a las comunidades, sus necesidades y contexto. De fondo, se observa que buena parte de quienes por medio de la prensa han manifestado la necesidad de reestablecer la enseñanza de la historia de Colombia hacen caso omiso a los principios de democracia, participación, pluralismo, diversidad étnica y cultural, idoneidad del docente, entre otros.

Para quienes así opinan, se derivan sugerencias como que todo sigue igual con la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994. De esta forma, no logran identificar aquello que se mantiene y lo que ha cambiado. Igualmente, al no relacionar el lugar y papel de la Constitución y la Ley 115, se dejan de lado las políticas neoliberales con las cuales se han revertido algunos postulados democráticos expuestos en la Constitución y la Ley general de educación, por lo cual se calla frente a la ofensiva reaccionaria expresada en la *contrarreforma constitucional* y la *contrarreforma educativa*, orientadas a desmontar aspectos progresistas allí consignados. Por tanto, el tema no se puede limitar a un reclamo “gremialista” aislado del conjunto.

- Desconocer la autonomía institucional y el lugar del PEI por su lugar, en cuanto a la definición del plan de estudios de cada colegio (malla curricular, asignaturas y proyectos, intensidad horaria, duración, estrategias y métodos pedagógicos, etc.), para reclamar lo que había antes de 1984 y 1994, todo ello no es sino una forma velada de procurar, nuevamente, un currículo *único*, con sus consecuencias, muy favorables, entre otros, para las multinacionales de la industria editorial con el negocio (económico e ideológico) de los textos escolares, lo cual hace seductor este renglón de su economía. Reivindicar a los docentes en su lugar de intelectuales, pedagogos y trabajadores de la educación implica valorar la definición del currículo, el plan de estudios y la malla curricular desde y por las comunidades educativas.
- No se encuentran menciones a la relación entre la historia y las CCSS y, por tanto, se carece de debate teórico al respecto. Esto es contrario a lo dicho por Ocampo, quien había señalado las características de las nuevas tendencias en la enseñanza



de la historia, entre las cuales menciona que “su estudio no debe presentarse a los estudiantes en forma aislada, sino interrelacionada muy directamente con las ciencias humanas: Antropología, Geografía, Sociología, Economía, Derecho, Política, Demografía, Psicología Social y otras”.<sup>18</sup> Por su parte, Renán Vega<sup>19</sup> señala diversas paradojas y reclama que la historia y la geografía son los ejes centrales de las CCSS escolares, sin desconocer que existe un contenido más amplio, al tiempo que precisa que es necesario identificar y diferenciar las CCSS críticas de las CCSS profundamente institucionalizadas, en consonancia con los intereses de las clases dominantes, pretendidamente despolitizadas, que no analizan a fondo los problemas esenciales de la gente común y corriente (que consideran insustanciales), y que apuntan a eliminar el pensamiento crítico.

Los críticos de unas “CCSS integradas” o un “Área de CCSS, historia, geografía, Constitución Política y democracia” poco o nada se pronuncian respecto de la *historia escolar* y las *CCSS escolares*. Con el paso del tiempo, se encuentran menciones a la didáctica de la historia o de las CCSS, sin entrar a fondo en la conceptualización de lo escolar. Al contrario, Vega,<sup>20</sup> al reivindicar las CCSS escolares con perspectiva crítica, no solo invita a replantear el marco de referencia de la historia y la geografía en relación con el nexo con las otras disciplinas y áreas que conforman las CCSS, sino que reivindica su importancia junto con la economía, la teoría política y la educación ambiental. Para ello, propone un *programa mínimo* para la enseñanza de las CCSS en la escuela, compuesto por once ítems que permitan mirar de frente a la realidad contemporánea y reconocernos como protagonistas y afrontar los grandes problemas de la época en que vivimos.

Los silencios mencionados estimulan preguntas como ¿la CCSS en el currículo de hoy son una amenaza para alguien? ¿Cuáles CCSS? ¿Dónde se explicita el debate? ¿Los defensores de la asignatura de historia que causa(s) defienden? ¿Quiénes son los que reclaman su supuesta desaparición? ¿Qué reclaman? ¿Existen matices entre los reclamos de Vivian Morales, las iglesias y los gremios de investigadores o docente? ¿Por qué algunos pretenden posicionarse como “neutrales” en estos asuntos?

- La prensa ha abordado el tema con total ausencia de investigación y rigurosidad. Con la pretensión de valorar a los “expertos”, sus notas periodísticas han carecido

<sup>18</sup> Javier Ocampo L., “La enseñanza de la historia. Las nuevas tendencias historiográficas, métodos y técnicas en la Didáctica de la Historia”, *Boletín de Historia y Antigüedades* 83, n.º 792 (1996): 187- 210.

<sup>19</sup> Renán Vega, *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar*. 2 tomos (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007).

<sup>20</sup> Vega, *Un mundo incierto...*

de la voz de los maestros de aula y han dejado ver una perspectiva que hace años ha sido superada respecto de lo que se concibe como enseñanza de la historia y sus contenidos. Como ejemplo, se puede contar con las portadas con las cuales se anunciaban los artículos y las imágenes de apoyo. Llama la atención la reducción, en algunos casos, a imágenes de personas como la forma de mencionar quiénes son los que hacen la historia: militares, hombres blancos o libros, para indicar que es el único lugar donde está la historia, la cual ya está escrita y, por tanto, el papel del estudiante se limita a leerla, memorizarla y recitarla. Para el caso, se acude a dos ejemplos: El artículo “La Historia regresa a clases después de 23 años de inasistencia”, publicado por John Saldarriaga Londoño el 30 de diciembre de 2017 en el periódico *El Colombiano*, acompaña el título con una imagen en la cual representa a Simón Bolívar a caballo y sus tropas ingresando a Santa Fe, con un fondo en el cual se observa a la multitud aclamándolo.<sup>21</sup> Otro ejemplo corresponde al artículo de opinión de Julián de Zubiría, publicado el 22 de enero de 2018, el cual acompaña su título “¿Una cátedra de Historia ayudaría a resolver los problemas de la educación?” con una imagen de los lomos envejecidos de ocho voluminosos libros.<sup>22</sup>

Lo anterior conduce a no diferenciar los alcances, límites y posibilidades de la investigación y de la docencia. Es evidente que en el debate no se ha contado con los aportes de la pedagogía.<sup>23</sup> En diversos medios se menciona lo expuesto por Adolfo Atehortúa,<sup>24</sup> historiador y profesor de la UPN, columnista en *El Espectador*, quien mostró que la Ley 1874 de 2017 no tiene gran impacto.

Sin que este sea un informe riguroso, llama la atención que, antes del proyecto de Ley 166 de 2016, la revista de Fecode solo hubiera dedicado un número a la enseñanza de las CCSS<sup>25</sup> y veinte años después,<sup>26</sup> uno a la enseñanza de la historia.<sup>27</sup>

<sup>21</sup> Véase <http://www.elcolombiano.com/cultura/clases-de-historia-en-escuelas-y-colegios-en-colombia-XG7945451>.

<sup>22</sup> Véase <http://www.semana.com/educacion/articulo/no-volvera-la-historia-a-los-colegios/554425>.

<sup>23</sup> A propósito de la ausencia de la visión pedagógica de la educación, Mireya González menciona que “se ha desplazado la preocupación por la enseñanza, como acontecimiento complejo del saber, hacia el aprendizaje, entendido como la adquisición de ciertas competencias que permitirían resultados efectivos” González, “La configuración histórica...”, 82.

<sup>24</sup> Adolfo León Atehortúa Cruz, “¿Enseñanza obligatoria de la historia? Mucho ruido y pocas nueces”, *El Espectador*, enero 11, 2018. <https://www.elespectador.com/opinion/ensenanza-obligatoria-de-la-historia-mucho-ruido-y-pocas-nueces-columna-732960>

<sup>25</sup> CEID-Fecode, *Educación y cultura*, n.º 47 (1998, agosto).

<sup>26</sup> CEID-Fecode, *Educación y cultura*, n.º 127 (2018, agosto).

<sup>27</sup> En los números 136 (abril de 2020, páginas 62-65) y 143 (diciembre de 2021, páginas 58-65), se han publicado informes de los representantes de Fecode ante la comisión asesora.

- Son pocas las propuestas referidas a la definición y organización de los contenidos (casi siempre fácticos) establecidos desde los años sesenta, ratificados en 1984 y que, por inercia, se siguen ejecutando a pesar de la Ley 115 de 1994. Antes de la reforma de 1984 y la Ley 115 de 1994, Jaramillo y Melo<sup>28</sup> hicieron entrega al MEN de una propuesta de programa para la enseñanza de la historia de Colombia. En el II Congreso Pedagógico Nacional, realizado en 1994, el CEID-Fecode presentó una propuesta de plan de estudios en la cual se incluyó la historia con su respectivo programa por cursos, expresado en una lista de temáticas a ser enseñadas.<sup>29</sup> El profesor Renán Vega<sup>30</sup> también presenta en cada capítulo de su libro una propuesta didáctica, la cual se puede integrar al programa que lleve cada docente interesado. Los debates y consideraciones que se generan con estos documentos no se exponen aquí. La inercia mencionada se expresa, por ejemplo, en asumir como natural que, indefectiblemente en grado sexto, un niño de 11 años “tiene que ver” información que comprende desde el origen del universo hasta el descubrimiento de América —pasando por las “grandes civilizaciones”: Mesopotamia, China, Egipto, mayas, aztecas, incas—, dejando de lado el estudio de otros pueblos prehispánicos de América y Colombia.<sup>31</sup> Parece ser que *nada* ha cambiado y los textos escolares siguen asumiendo que esos son los contenidos que hay que enseñar, sin debatir si su estructura, expuesta en orden cronológico y acumulativa, es la única forma de ser aprendidos. Es importante indagar sobre el papel y el peso de la inercia y el tradicionalismo instalado en algunos docentes para evitar cambios, así como las políticas oficiales y la “arquitectura” burocrática orientadas a diligenciar formatos y crear dificultades para implementar procesos a largo plazo.
- Durante la implementación de las políticas del MEN, y con clara evidencia en la Ley 1874 de 2017 y el Decreto 1660 de 2019, se muestra el privilegio de unas áreas y asignaturas frente a otras, dejando de lado la formación humanista y la propia ley en cuanto a autonomía escolar, frente a lo cual no se ha dado mayor debate. Llama la atención, entonces, que se quiera mantener la idea de que la intensidad horaria de una área o asignatura está definida por alguna norma y que las áreas de

<sup>28</sup> Rubén Jaramillo y Jorge Orlando Melo, “Claves para la enseñanza de la historia”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 35 (1997).

<sup>29</sup> CEID-Fecode, *Educación y cultura*, n.º 36-37 (1995, marzo).

<sup>30</sup> Vega, *Un mundo incierto...*

<sup>31</sup> MEN, *Marco General de Ciencias Sociales. Propuesta de programa curricular Grado 6* (Bogotá: MEN, 1989), 20. La estructura de contenidos generales (grados primero a undécimo) se encuentra en las cartillas elaboradas para cada grado por parte del Ministerio de Educación. Dicha estructura se mantiene hasta el presente en los Estándares, los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y otros.



“Matemáticas, Ciencia y Lenguaje [sic.]”<sup>32</sup> tienen privilegios o son intocables.

Se impone así, por fuera de ley, una forma neoliberal de favorecer los compromisos con la OCDE a costa de vulnerar la autonomía institucional y, sobre todo, de reducir la educación “integral” de la niñez y la juventud a la educación instrumental del mercado laboral, que deja por fuera los intereses de los estudiantes y su formación integral, que incluye la educación humanista y artística.

- No hay un cuestionamiento de la enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada, que favorece la desintegración conceptual y tiene implicaciones en la desmotivación de los estudiantes por el aprendizaje. Con el estímulo oficial a la segmentación de los saberes y la fragmentación del conocimiento escolar, siguiendo la vieja organización escolar se favorece la hiperespecialización y se deja de lado lo holístico. Lo anterior implica que se sigue trasladando la dinámica organizacional de la investigación y del trabajo especializados a la escuela, con la consiguiente desintegración de los saberes en asignaturas escolares, cuyo número oscila entre doce y dieciséis por año, con las consecuencias ya conocidas: la desintegración entre las diversas áreas y asignaturas del currículo. Otras rupturas son las que se evidencian entre el conocimiento escolar y el conocimiento extraescolar, entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento y saberes, y entre lo cognoscitivo, lo valorativo y lo procedimental.
- No se encuentran aportes a los debates que se derivan de cada una de las normas o documentos expedidos, tales como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los logros e indicadores de logro, las competencias, etc. En el caso de Bogotá, se cuenta con experiencias que si bien son innovadoras, de alguna manera también se orientan a dirigir un currículo único en la ciudad (véase más adelante la sección “Propuestas institucionales de Bogotá”). Es conocido que los DBA implican nuevos formalismos y distracción respecto de la labor docente, ya que son propuestas externas (originadas en organismos internacionales o en programas de gobierno que caen en desuso sin evaluación alguna).

De esta manera, el MEN o la Secretaría de Educación del Distrito (SED) alteran la dinámica de la autonomía escolar y se desvía así la discusión curricular entre los maestros, ya que les absorben el tiempo y las energías, lo cual afecta los procesos educativos al centrar la mirada en el control-evaluación de lo que se enseña y en la preparación para exámenes y pruebas externas que no “miden” asuntos importantes como el afecto, el bienestar, el gusto por el aprendizaje, etc. A la fecha, no se conocen

---

**32** Colombia. Congreso de la república Ley 1874 de 2017 “Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”, 2017.

estudios sobre el impacto de estas normas, ni mucho menos se evalúa adecuadamente aquella norma que se quiere reemplazar. De lo anterior se derivan preguntas como ¿cuál es el balance de la implementación de los campos de pensamiento en los colegios de Bogotá y las razones por las cuales se dejaron de impulsar por parte de la SED? ¿Cuál es el balance de la implementación de los lineamientos de CCSS y cuáles las necesidades de cualificación y formación de los maestros de esta área?

- Especial mención requiere el uso indiscriminado con el que se mencionan las cosas: algunos autores confunden el área de CCSS con la asignatura de historia, tal como se observa en el transcurso de los últimos sesenta años, sin que esto ocasione debate alguno.

Frente a los temas mencionados, es evidente que quienes impulsaron la Ley 1874 de 2017 no realizaron un trabajo intelectual para establecer tales diferencias, quizá por desconocer aspectos propios de la escuela. Esto no es nuevo. De igual forma, diversas normas o críticos de estas no diferencian las expresiones de área, asignatura, materia y, por tanto, desconocen sus alcances. Lo anterior se evidencia al comparar dos normas: el decreto 1710 de 1963 (gobierno de Guillermo León Valencia), que contemplaba un plan de estudios para primaria con la asignatura de estudios sociales, la cual comprendía las materias de historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo; por su parte, en 1974, el gobierno de Misael Pastrana expidió el decreto 080 referido a la educación media (que corresponde a lo que hoy son los cuatro grados de básica secundaria y dos de educación media). El área de sociales se integraba por cinco asignaturas: educación ética, moral y religiosa (seis años), filosofía, comportamiento y salud (dos últimos años), Geografía e Historia (cuatro primeros años).

Obsérvese que, antes de la denominación de “Ciencias Sociales”, se acudía a la expresión de “Estudios Sociales”. Con la Ley 115, es claro que los contenidos a ser enseñados pueden ser expresados de formas diferentes a las materias o asignaturas convencionales, como los *proyectos pedagógicos*. Asociado a lo anterior, está la posibilidad de cursar los contenidos por periodos lectivos de forma semestral o trimestral, con lo cual se rompe la forma predominante: la anual.

- Así mismo, muchos de quienes opinan sobre la enseñanza de la historia (o cualquier disciplina o contenido) omiten en el debate el lugar que ocupan los profesionales de la educación: los docentes. Cada día aumenta la conciencia de que los profesores no son los que aplican lo que otros deciden como consecuencia de políticas o de investigaciones. Desconocer el papel del maestro, del pedagogo, del profesional de la educación siempre conduce a errores.

Ya es conocido el resultado poco alentador de la “implementación” de cátedras o asignaturas que no logran tocar el “alma” del docente y del estudiante, ya que, en

muchos casos, aquellas se ven como algo ajeno a la escuela misma. Los legisladores consideran que, para cada problema de la sociedad, se requiere instaurar una cátedra o asignar horas lectivas a su estudio. Sin embargo, no hay un diálogo con la escuela.

Es evidente que los educadores deben ser vistos, tratados y valorados como intelectuales de la educación; ellos son productores de conocimiento (especialmente, en el campo pedagógico). Como profesionales, cada día aumenta su inquietud por el conocimiento. Entonces, es necesario que, tras cada ajuste normativo, el empleador dedique recursos a la respectiva cualificación de los docentes.

- Frente al debate sobre la enseñanza de la historia, la nueva ley, vista desde la exposición de motivos planteada por Viviane Morales, no se apoya en un estudio o análisis que demuestre sus afirmaciones de que en los colegios no se enseña historia (de Colombia); por el contrario, cae en lugares comunes, además de mostrar el desconocimiento de la escuela y sus dinámicas. No es casual, por tanto, que de este proyecto haya salido una ley que no dice mucho y que revive facultades y funciones de entes como la Academia Colombiana de Historia y otros.

Las evidencias permiten afirmar que se partió de una premisa equivocada, lo cual no es nuevo, ya que buscaba un efecto político. Rocío Londoño, Mario Aguirre e Indira Sierra reconocen que, gracias a una investigación realizada con docentes de aula, tuvieron que matizar su opinión inicial de que había desaparecido la enseñanza de la historia en los colegios de la ciudad:

Cuando iniciamos este trabajo estábamos sintonizados con la preocupación de la Asociación Colombiana de Historiadores y de la Academia Colombiana de Historia, acompañadas por cierto eco en los medios masivos de comunicación, sobre las negativas implicaciones de la desaparición de la Historia como una asignatura independiente del currículo de Ciencias Sociales. Pero la inmersión en el tema nos ha hecho matizar nuestra opinión inicial. Hemos encontrado, en primer lugar, que *la enseñanza de historia no ha desaparecido de la educación escolar* y aunque se ha diluido en el amplio campo de las ciencias sociales, el conocimiento histórico es el principal ordenador de los contenidos de esta área en los colegios bogotanos.<sup>33</sup>

---

**33** Rocío Londoño, Mario Aguirre e Indira Sierra, *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano. Informe de estudio* (Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015), 222. Énfasis añadido.



En 1996, Javier Ocampo<sup>34</sup> había señalado que si bien la integración de la historia en las CCSS (reforma de 1984) había llevado a la pérdida de su estructura y profundidad, la Ley general de educación y los PEI “permiten la inclusión de la historia en el currículo de cada establecimiento educativo” y, por tanto, “Es la oportunidad para que los educadores comprendan que no es posible la formación humanística integral de los educandos sin la *formación histórica*”. Por lo que resulta muy importante y necesaria la enseñanza de la historia de Colombia, claro está, orientada a “la constitución de la identidad nacional que reivindica el concepto de patria”.

- Un debate que busque realmente cambios de fondo requiere conocer a profundidad lo que están haciendo los docentes, así como también lo que sucede en la escuela y fuera de ella (en museos, calles, bibliotecas, galerías y múltiples expresiones de la historia pública).<sup>35</sup> Son muchas las experiencias y los usos públicos de la historia, ya sea con temas de paz, derechos humanos, conflicto armado, memoria, pedagogía de la memoria, que circulan y no requieren permiso o tutelaje de academia alguna, y que están llegando y creando nuevos públicos que no se asumen como consumidores de historia. Lo anterior no es fácil de asimilar, ya que allí se expresan intereses diversos, con lo cual la historia constituye otro campo de debate. Resulta necesario, entonces, identificar y explicar cómo hoy los acercamientos al conocimiento histórico y al pasado en general no fluye con los contenidos escolares empleados por la llamada historia patria y la historia sagrada de otros tiempos, así como tampoco con las formas de evaluación basadas en la memorización mecánica de nombres y fechas de próceres y batallas.
- Muchos críticos de la reforma de 1984 y de la Ley 115 de 1994 dejan de lado debates que se realizan dentro de la escuela, por lo que han prescindido de la voz de los maestros, quienes son portadores de saberes escolares y conocimientos cada día más profesionalizados. Los docentes ya no son solo normalistas o licenciados, sino que la demanda de formación universitaria continúa hasta llegar a maestrías y doctorados. Cabe señalar que muchos de estos estudios son pagados con recursos propios de los docentes y, en pocas ciudades, con aportes de recursos públicos.<sup>36</sup>

<sup>34</sup> Ocampo “La enseñanza de la historia... 209

<sup>35</sup> Sobre la historia pública en nuestro medio, véase Amada Carolina Pérez Benavides y Sebastián Vargas Álvarez, “Historia Pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 46, n.º 1 (2019): 297-329, así como los trabajos de la Red Colombiana de Historia Pública (chispa) y de los semilleros de la Universidad Nacional, Universidad del Rosario y Universidad de los Andes.

<sup>36</sup> Parece ser que es necesario realizar un estudio sobre el impacto académico de profesores de básica o media con títulos de maestría y doctorado, en este caso, en temas asociados a las CCSS y, en particular, a la historia.

La literatura existente da cuenta de miles de investigaciones pedagógicas e innovaciones educativas elaboradas por docentes.<sup>37</sup> Igualmente, aumentan las publicaciones y los eventos académicos de diverso tipo, en los cuales el magisterio expone sus trabajos académicos. Lo anterior no niega las dificultades de la labor docente, que también es asumida autocríticamente. Especial atención requiere el tema de la inercia o resistencia al cambio, a partir de la cual se sigue haciendo lo que se sabe, lo de siempre y se presenta un rechazo —abierto o disfrazado— a lo nuevo. Históricamente, se ha visto que lo nuevo surge a pesar del aparato del Estado; por tanto, no siempre hay que esperar a que este sea el que lo promueva. La escuela es un campo de tensiones.

- Los críticos de la Ley 115 de 1994 poco se pronuncian sobre la configuración de las nueve áreas obligatorias y fundamentales del currículo. Los comentarios se limitan a asuntos puntuales, en los cuales se considera que se afecta un interés particular. Son muy pocas las exposiciones o consideraciones en relación con los fines de la educación. Desde 1994, ha habido muy pocas propuestas y pronunciamientos al respecto; unas cuantas han girado en torno a una nueva organización de áreas de conocimiento y su relación con asignaturas, materias, cátedras y proyectos pedagógicos. En cualquier caso, se ha tratado de sacar adelante iniciativas específicas de limitado alcance.

Durante los últimos cuarenta años se ha asumido que la asignación horaria para cada asignatura es inamovible y, por tanto, se debe seguir con la intensidad horaria que viene desde la década de 1960. Los críticos *no* se pronuncian al respecto, no se cuestiona lo estipulado en el decreto 1710 de 1963 ni en el decreto 080 de 1974. Nuevamente, hay aquí un desconocimiento por parte de quienes pueden ser expertos en una disciplina científica, pero no en la enseñanza de una asignatura escolar. En nuestro objeto de trabajo, el artículo 23 de la Ley 115 de 1994 dice: “2. Ciencias sociales, historia, geografía, Constitución Política y democracia”. Esta área es obligatoria para los once años de escolaridad con intensidad horaria definida

---

**37** Véanse las revistas *Educación y Cultura*, *Internacional Magisterio*, *Nodos y Nudos*, así como las publicaciones del IDEP (en Bogotá), de MOVA-Escuela del Maestro (Medellín), del Movimiento Expedición Pedagógica Nacional, del programa Red de la Universidad Nacional, de la upn y otras universidades con carreras de licenciatura o asociadas a la educación. De igual modo, considérense las propuestas presentadas en los premios que se conceden a los maestros, así como la participación en eventos académicos, entre los que destacamos los Encuentros de Historia Oral y Memoria realizados desde 2005 a instancias del Colectivo de Historia Oral y otras organizaciones.

por cada institución.<sup>38</sup> Al respecto, hay que considerar que desde 1991 Fecode ha insistido en la autonomía institucional, considerada como una gran conquista, por lo que le corresponde a las instituciones educativas y a los educadores tomar cada vez más en sus manos la responsabilidad de la educación (es decir, el acto de educar),<sup>39</sup> al tiempo que ha advertido que los alcances de la autonomía están dados por la propia ley y que corresponde a los propios maestros tomar en sus manos su implementación, porque, de lo contrario, la ley queda como letra muerta o sujeta a contrarreformas, ya que “los enemigos están al acecho”.<sup>40</sup>

- Finalmente, la propuesta de creación de la asignatura o cátedra de historia de Colombia y la obligatoriedad de su enseñanza, tal como ha sido concebida y desarrollada, permite ver un conjunto de eventos que llaman la atención y que configuran un tutelaje que vale la pena mencionar y estudiar, ya que, de lo contrario, se corre el riesgo de desconocer el lugar de los educadores y la pedagogía.

No es nuevo que algunas entidades (públicas o privadas) se sientan con la potestad (a nombre de la sociedad) de decidir los contenidos a ser enseñados, con lo cual se muestra la intención de controlar la escuela y usar a los maestros, sacarlos de una condición que se ha ganado: la de profesionales de la educación. Tampoco suena extraño que, tal como sucedió durante varios siglos, se vea a la escuela como un lugar que hay que tutelar.

Los contenidos de algunas de las asignaturas escolares son reclamados por los “expertos”. Es conocido el reclamo de la Academia Colombiana de Historia para definir los contenidos de los textos escolares y otros menesteres. En esta oportunidad, junto con otros actores, la Academia nuevamente reclama lo que consideran su lugar.<sup>41</sup> Otros ejemplos: en la educación religiosa escolar (ERE) es conocida la injerencia de la Conferencia Episcopal Colombiana y lo establecido en el Concordato para definir los contenidos, lineamientos y docentes de esta área. También llama la atención

---

**38** En cuanto a las características del área, no se trata solamente de “CCSS”. José F. Ocampo, quien participó en la elaboración de la Ley 115 de 1994, señala que la mención expresa de “Ciencias sociales, historia y geografía, historia, geografía, constitución política y democracia” es una forma de evidenciar que estas no se pueden eliminar de la enseñanza en ninguno de los niveles y que no se obliga a brindarlas de manera integrada.

**39** Fecode, “Sí a la educación pública: propuestas de Fecode sobre la Ley General de Educación”, *Educación y cultura*, n.º 25 (1991, diciembre), 6.

**40** “Editorial. La revista Educación y cultura y la reforma educativa”, *Educación y cultura*, n.º 33 (1994, abril): 3-4.

**41** Sobre el papel de la Academia Colombiana de Historia, véase Sandra Rodríguez, *Memoria y olvido: usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960* (Bogotá. Editorial Universidad del Rosario, 2017).



la tutela que ejerce el programa de responsabilidad social empresarial del Centro de Arbitraje y Conciliación de la Cámara de Comercio de Bogotá, con su propuesta pedagógica HERMES en los temas de convivencia escolar. En otro momento se hizo evidente el papel de la Asobancaria en las orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera (en adelante, EEF).<sup>42</sup> Vale la pena mirar el tipo de relación que se puede establecer en casos como la educación física escolar y la Ley del deporte (Ley 181 de 1995), o entre autoridades ambientales y el PRAE<sup>43</sup>. Lo fundamental radica en reconocer que se puede establecer coordinación de acciones, sin instrumentalización de la escuela.

Estos quince asuntos usualmente no son abordados por quienes solo se preocupan porque aparezca una asignatura o cátedra específica y, por tanto, debido a esta actitud, los vacíos en el debate quedan para perpetuar una escuela débil, acechada, expuesta a la constante negación del pasado traumático por el que estamos atravesando desde hace setenta años y del cual se quiere negar el papel del Estado y de muchos particulares como victimarios. La firma, en 2016, del Acuerdo para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera entre el Estado y la insurgencia, y lo develado por parte del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición (compuesto por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el Contexto y en Razón del Conflicto Armado), ha permitido correr velos y resulta más evidente el lugar y papel de la ciudadanía, la cual exige sus derechos.<sup>44</sup>

---

**42** El Ministerio de Educación Nacional, en convenio con la Asociación Bancaria de Colombia (Asobancaria), se comprometió a implementar dicho programa, por lo cual expone que “en su compromiso por consolidar una educación de calidad, ha asumido el reto de promover la EEF en el país, en concordancia con su misión de formar mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz”, y que “La EEF se concibe como un proyecto pedagógico transversal –desde los propósitos del Decreto 1860 de 1994– articulado al desarrollo de competencias en las áreas básicas y ciudadanas”. Para ello, se elaboró el documento MEN, *Mi plan, mi vida y mi futuro. Orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera Documento No. 26*. Bogotá: Imprenta nacional, 2014. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033\\_archivo\\_pdf\\_Orientaciones\\_Edu\\_economica\\_financiera.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_economica_financiera.pdf)

**43** SED, *Orientaciones pedagógicas para la formulación, implementación y consolidación de los PRAE en los colegios del Distrito Capital* (Bogotá: Secretaría de Educación, 2011).

**44** Con posterioridad a la elaboración del presente escrito, estas entidades han publicado un importante acervo documental, material que llega a las aulas de clase y forma parte de las actividades curriculares. Especial mención se hace al Informe Final de la Comisión de la Verdad y su legado, así como múltiples documentos de la JEP y la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas.

## PROPUESTAS. LO QUE EMERGE DESDE LA ESCUELA

Es inevitable que exista una relación contradictoria entre la norma y la práctica docente. Así pues, es usual que, por lo general, las normas se encuentren rezagadas respecto de la investigación y las innovaciones escolares, que no necesariamente son impulsadas por la legislación, ya que, como se ha mencionado, el neoliberalismo se ha encargado de frenarlas. La contrarreforma educativa ha asumido que su tarea es la asfixia financiera de la educación pública. La normatividad da cuenta de intereses más asociados a la implementación de políticas foráneas que se expresan en los planes de desarrollo, las reformas curriculares y otras políticas educativas (elaboradas a instancias de misiones internacionales),<sup>45</sup> las cuales se hacen dispendiosas y tardías hasta llegar al maestro, mientras en el aula conviven múltiples prácticas y diversas formas de asumir las normas: a) franca aceptación pasiva y acrítica, b) rechazo total, c) indiferencia para hacer lo que siempre se ha hecho y d) innovaciones que pueden implementarse, a pesar del aparataje institucional, y que incluso se hacen transgresoras.

Lo evidente es que cada cambio normativo está asociado, en buena parte, a transformaciones demográficas, económicas, políticas, religiosas y otras. Tales cambios se relacionan con el proceso de universalización de la educación en sus diversos niveles y, en algunos casos, obedecen a la presión en la exigencia del cumplimiento de derechos.

Los debates en curso difícilmente se pueden abordar sin tener en cuenta la historicidad de la forma, sentido y contenido de cómo se ha configurado la educación formal, la escuela, los niveles educativos, las asignaturas, en donde se ha pasado de una normatividad segmentada de la educación a la Ley general de educación<sup>46</sup> y su posterior desfiguración y desmantelamiento por parte del MEN. Para el caso, se tienen los siguientes decretos presidenciales: 172 de 1933, 045 de 1962, 1710 de 1963, 080 de 1974, 1419 de 1978, 1002 de 1984 y la ley 115 de 1994 con sus decretos reglamentarios.

Hoy, cuando se pretende implementar la Ley 1874 de 2017 y el decreto 1660 de 2019, es importante valorar adecuadamente cuál ha sido el balance de la implementación de los lineamientos de CCSS, los logros, los estándares, los DBA, etc. En el caso de Bogotá, surgen preguntas específicas respecto del balance sobre la implementación del campo

---

<sup>45</sup> Los detalles del origen y desarrollo normativo se pueden consultar, entre otros, en las obras ya citadas de Alejandro Álvarez, Mireya Gonzáles y Orlando Silva.

<sup>46</sup> Con la existencia de la Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994 y otras, así como el no desarrollo del artículo 9 de la Ley 115 referido a la expedición de una ley estatutaria que desarrolle el derecho a la educación, es permanente el debate referido a la inexistencia de un sistema educativo en Colombia.

de pensamiento histórico, de la reorganización curricular por ciclos, del currículo para la excelencia y la formación integral en CCSS.

Cualquiera que sea la propuesta, es necesario que se considere el amplio número de adjetivos con los que se ha cuestionado a la educación tradicionalista de la historia. Javier Ocampo expone que “los estudiantes tenían que aprender de memoria numerosas fechas históricas, acontecimientos y biografías de gran cantidad de personajes”, con exámenes que eran “verdaderas pesadillas [...] y en certámenes pedagógicos de memorismo y de aprendizaje rutinario”.<sup>47</sup> Por su parte, Renán Vega señala que los contenidos de la historia tradicional denotan una concepción elitista y heroica, racista, machista, etnocentrista, provinciana y de acontecimientos, institucional del Estado y reducida al ámbito de la política.<sup>48</sup> A su vez, Darío Betancourt menciona que los programas oficiales exponen una tendencia caracterizada por cuatro concepciones primordiales: teocéntrica, hispanista, heroica y semipatriótica, lo que a su vez influye fuertemente en la formación del grueso de la población, al estar sometida “a la enseñanza de una historia en esencia ‘conservadora,’ predemocrática y contraria al fortalecimiento de la sociedad civil”, cuya principal consecuencia, según este autor, es que no posibilita la formación de una conciencia crítica, social y moderna para “hacer historia”.<sup>49</sup>

Por tanto, es pertinente mencionar que, por ahora, se trata de contar con unos lineamientos soportados en los fines de la educación, ya que no se trata de construir un plan de estudio o malla curricular (que defina contenidos [lista de temas fácticos] organizados por grado), que vaya en contravía de la autonomía institucional, en abierta o velada intención de definir un texto escolar estándar para volver a un currículo único y definir unas pruebas estandarizadas de evaluación de conocimientos.

Un diagnóstico de mediano rigor, con el cual se pretenda sustentar alguna decisión sobre la vida escolar,<sup>50</sup> puede partir de validar o no afirmaciones como la siguiente:

En la actualidad no es extraño encontrarse con instituciones rígidas, jerárquicas, autoritarias que impiden que estudiantes, profesoras y profesores participen y discutan sus posiciones y decisiones; establecimientos donde aún se desarrollan currículos basados exclusivamente en temas, que poco o

<sup>47</sup> Ocampo, “La enseñanza de la historia...”, 189.

<sup>48</sup> Renán Vega, *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar* (Bogotá: Editorial Anthropos, 1999), 146.

<sup>49</sup> Darío Betancourt, *Enseñanza de la historia a tres niveles* (Bogotá: Editorial del Magisterio, 1993), 33.

<sup>50</sup> El conjunto de acciones de la contrarreforma educativa carece de diagnósticos y estudios públicos que se validen desde la pedagogía, lo cual es diferente a la validación del poder con los intereses económicos y los fundamentos políticos esgrimidos para su imposición. Igual sucede con lo expuesto en el proyecto de ley 166 de 2016.



nada se relacionan con la formación y promoción de ciudadanas y ciudadanos responsables, críticos y participativos, o porque se estructuran dentro de asignaturas netamente disciplinares, perdiéndose así la perspectiva formadora y humana de la educación.<sup>51</sup>

Pese a lo anterior, se siguen tomando decisiones que afectan a la educación.

Tras la expedición de los lineamientos de CCSS, se identifican dos grandes perspectivas: por un lado, la contrarreforma educativa y, por otro, las propuestas institucionales de Bogotá, que bien pueden corresponder a la macropolítica y la política local, respectivamente.

El siguiente cuadro muestra una síntesis de estas perspectivas:

---

### Contrarreforma educativa

---

Se ubican las iniciativas de origen gubernamental, especialmente del MEN, que obedecen a pautas (imposiciones) provenientes de organismos internacionales como la OCDE, BID y el FMI.

---

#### **Ley 715 2001 y Estándares Básicos de Competencias**

Artículo 113 deroga el literal d) del numeral 1 del artículo 148 de la ley 115 de 1994, es decir, el numeral que facultaba al MEN para establecer los indicadores de logros: queda derogada la resolución 2343 de 1996.

Se establece y posteriormente se deroga el decreto 230 de 2002 y modifica lo relacionado con el currículo, la autonomía y los criterios pedagógicos, para introducir “normas técnicas, tales como estándares para el currículo en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento.”<sup>52</sup>

---

#### **Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), 2016**

Este nuevo discurso amplía la jerga a DBA, mallas de aprendizaje, aprendizajes estructurantes y otros conceptos elaborados por el MEN bajo la inspiración de la OCDE, con el pretexto de facilitar a los padres de familia posibilidades de dar seguimiento a lo que sus hijos reciben en las aulas de clase, es decir, se convierten en una limitante a la libertad de cátedra y la autonomía escolar prevista en cada PEI.

---

<sup>51</sup> MEN, *Lineamientos curriculares de ciencias sociales* (Bogotá: Editores Gráficos de Colombia Ltda., 2002), 31.

<sup>52</sup> MEN, *Lineamientos curriculares...*

---

### **Evaluaciones estandarizadas (SABER, PISA y SER - Bogotá)**

Se busca que todos aprendan las competencias y estas sean el criterio de evaluación escolar, dejando de lado los fines de la educación y los objetivos por niveles. Se atenta directamente contra la autonomía institucional.

Se genera un distanciamiento de la pedagogía al centrar todas las atenciones en la llamada “calidad”, orientada a evaluar competencias, acorde con el Índice sintético de calidad educativa.

En el caso de Bogotá, el plan sectorial “la Ciudad Educadora se enfoca en las internacionalmente denominadas competencias para el siglo XXI”, las cuales “*deben incorporarse* en los Proyectos Educativos Institucionales –PEI–, los planes y manuales de convivencia y los proyectos transversales.”<sup>53</sup>

---

## **Propuestas institucionales de Bogotá**

---

Se destacan iniciativas de origen diverso, algunas de las cuales han surgido —desde 2004 hasta 2016— como políticas de los Gobiernos alternativos en Bogotá, los cuales han asignado recursos económicos y permitido que los educadores jueguen un papel en las políticas educativas.

---

### **Propuestas de campos de pensamiento**

Buscaba reducir la cantidad de asignaturas y cátedras anuales de los estudiantes colombianos, las cuales en un año pueden ser trece o catorce.

Esta propuesta se enfocaba en “instalar la discusión curricular”, la cual no se logra, entre otras razones, porque los estándares y competencias —con su modelo de evaluación— y el resto de las políticas neoliberales absorben el tiempo y las energías, con lo que afectan la autonomía institucional.

---

### **Reorganización curricular por ciclos**

Pese a que los campos de pensamiento ya habían contado con algún nivel de aceptación dentro de los docentes, muy pronto dejaron de ser impulsados, para dar paso a la construcción de nuevos referentes conceptuales y metodológicos derivados de la reorganización curricular por ciclos (agrupación de diversos grados en ciclos), apoyados en la definición de las herramientas para la vida (capacidades, habilidades y actitudes que todo ser humano debe desarrollar y usar para seguir aprendiendo) y la base común de aprendizajes esenciales (lo que el estudiante necesita aprender).

---



---

**53** Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación, *Plan Sectorial 2016–2020 hacia una ciudad educadora* (Bogotá: Imprenta Nacional, 2017), énfasis agregado. La SED, con precaria argumentación, asume “las internacionalmente denominadas competencias para el siglo XXI y en ellas, las competencias socioemocionales, definidas como el “Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, tales como conciencia y regulación emocional, empatía, comunicación y expresión emocional, autoeficacia, autonomía, comportamiento prosocial, asertividad y optimismo, entre otras”. Isabel María Mikulic, Melina Crespi y Pablo Radusky, “Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos - ICSE”, *Interdisciplinaria* 32, n.º 2 (2015): 310–311.

---

### **Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para CCSS**

Para el periodo 2012-2016, la Secretaría de Educación de Bogotá reorienta su estrategia alrededor de las capacidades para el buen vivir, la educación para la ciudadanía y la convivencia, para lo cual busca tener un currículo integral que vinculen a la escuela con la ciudad en su cotidianidad. Esta propuesta se fundamenta en las capacidades ciudadanas, dado que así se presentan las CCSS en el contexto internacional. Lo que se busca

es darles herramientas suficientes a los niños, niñas y jóvenes para que sean ciudadanos participativos, empoderados y transformadores de su entorno y su realidad, y que propendan por un buen vivir, además de afianzar en ellos los conocimientos esenciales propios del área de Ciencias Sociales.<sup>54</sup>

---

### **CCSS: una mirada desde el desarrollo humano hacia el pensamiento crítico. Reorganización curricular por ciclos.**

Ambientes de aprendizaje con énfasis en socioafectividad.

Como parte del Plan Sectorial de educación 2012-2016 “Educación de calidad para todos y todas”, se plantea que la excelencia académica y la formación integral son posibles “a través del planteamiento de aprendizajes para el buen vivir, la apropiación de saberes que estimulen los desarrollos científico y tecnológico, así como la educación para la ciudadanía y la convivencia”. De allí se plantea que la transformación progresiva de la cultura escolar, por medio del desarrollo humano y la socioafectividad, es posible en la medida que se construyen capacidades.

En este caso, se presenta una propuesta que permita en cada ciclo implementar la potenciación del pensamiento social y crítico.

---

Por razones del celo político, las cuatro propuestas de origen institucional no dialogaron entre sí y cada una se implementó sin evaluar el impacto de la anterior. Dada esta situación, se dejó de lado la construcción de una mirada estratégica a largo plazo, especialmente en la validación de la autonomía institucional, por lo cual se generaron afectaciones a cada PEI durante el periodo de la respectiva administración.

La falta de balances, debido al desinterés académico, político o gubernamental, genera vacíos de información, ya que no se cierran ciclos, es decir, los procesos educativos que pueden durar catorce años (los tres años de preescolar y los once de básica y media) son suspendidos arbitrariamente por capricho político ante la llegada de alguna moda o política nacional o internacional. Difícilmente se cuenta con datos de impacto de una política educativa ejecutada en una cohorte de estudiantes, mucho menos en una generación.

---

<sup>54</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de educación, *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Ciencias Sociales* (Bogotá, 2014), 14



Pese a lo anterior, es necesario reconocer que la escuela es más dinámica, y con mayor razón en la enseñanza de las CCSS escolares o la historia escolar y la memoria, por lo cual *son muchas las experiencias de aula que dan cuenta del potencial existente, que bien vale la pena conocer y apoyar*.<sup>55</sup>

Es necesario precisar que se reconoce que la escuela, los docentes y los estudiantes no son homogéneos ni estáticos en el tiempo y el espacio, por lo cual allí confluyen los diversos sectores de la sociedad con sus miradas e intereses. Así las cosas, tal como sucede en otros ámbitos, es fácil encontrar debates y ejercicios de poder entre los sectores dominantes y entre estos y los que les disputan la hegemonía.<sup>56</sup>

A continuación, se citan algunas de las rupturas que se han generado en lo pedagógico, lo metodológico y lo normativo. Por ejemplo, se encuentran quiebres en relación con la forma de aprendizaje que busca brindar respuestas a preguntas no formuladas, o rupturas con la memorización mecánica, acrítica y descontextualizada de datos que no despiertan interés ni gusto por aprender.

Se observa la búsqueda de aprendizajes interrelacionados (pasar de la historia fragmentada, desarticulada, especializada: historia de América, historia de Colombia, historia universal, a un aprendizaje en el cual se trabaje desde la sincronía, la simultaneidad). Se pasa de asumir un solo tipo de contenidos (información de hechos) a enunciar tres tipos de contenidos: conceptuales, axiológicos y procedimentales. Más recientemente, se incluye el interés en formar capacidades psicosociales.

Otra ruptura es la que corresponde con la incursión de la enseñanza del pasado reciente en Colombia en diversos grados,<sup>57</sup> por lo cual se deja de lado la idea de que los temas del siglo XX y XXI solo se abordan en grado noveno.

---

**55** En el caso de Bogotá, se puede consultar el archivo del IDEP, en el cual se dispone de diversas investigaciones y publicaciones relacionadas con experiencias de maestros y maestras en temas de enseñanza de la historia, trabajos de memoria y otros asuntos relacionados. Entre estos, *Historias que hacen historia; Entre la historia y la memoria: alternativas en la formación de maestros; Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. También se encuentran las publicaciones relacionadas con las diecisiete versiones del Premio a la Investigación e Innovación Educativa, así como las publicaciones en la revista *Educación y ciudad*, especialmente los números 10 (Memoria, educación y pedagogía) y 30 (Escuela, memoria y territorio). Otras experiencias han sido documentadas en el Premio Compartir al Maestro, en la revista *Nodos y Nudos* (UPN) y en la serie de televisión *Viaje Maestro* (UPN).

**56** Por el carácter del presente texto no se presenta el conjunto de investigaciones, trabajos de grado, publicaciones y eventos académicos en los cuales se da cuenta de la enseñanza de la historia, la(s) memoria(s), la pedagogía de la memoria, la historia reciente, el conflicto armado, la verdad, la violación de derechos humanos, los archivos de la memoria y temas afines. Para estos efectos, es importante tener en cuenta el amplio volumen de trabajos y publicaciones del creciente número de líneas de investigación de maestrías y doctorados centrados en estos temas.

**57** Diego Arias, *Enseñanza del pasado reciente en Colombia La violencia política y el conflicto armado como tema de aula* (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018).

En cuanto a eventos académicos, entre otros, se destacan los encuentros de historia oral de carácter nacional e internacional (años 2005, 2010, 2017 y 2019), en los cuales la enseñanza de la historia y los trabajos de memoria han tenido especial atención. En 2017, en forma conjunta, sesionaron el III Encuentro Nacional de Historia Oral y Memoria: “Usos, construcciones y aportes para la paz” y el II Encuentro Distrital de experiencias de Historia Oral: “Archivos, Historias de Vida, Memorias e Identidades”. A partir de estos, el Colectivo de Historia Oral elaboró el libro *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión*, el cual no corresponde a la compilación de ponencias, sino a una mirada desde lo que se consideran tensiones<sup>58</sup> que se exponen a lo largo de seis capítulos. En este libro se transita por múltiples ponencias, incluidas las de un número considerable de docentes de los colegios de Colombia, quienes visibilizan experiencias de aula en relación con la enseñanza, la didáctica, la pedagogía o el tratamiento de la historia y las memorias, los usos de la historia oral, la formación del pensamiento crítico, el papel de la memoria, el olvido y el derecho a la verdad, el uso y la construcción de archivos orales escolares.

En el libro *Historia oral y memorias* están quienes reclaman el lugar y el papel de las voces de las víctimas del conflicto armado, temas relacionados con los derechos humanos en el contexto del conflicto en Colombia, la relación entre la educación, el conflicto y la paz, en donde un aspecto central corresponde a establecer el lugar de la escuela en la construcción de paz y las expresiones que sobre el conflicto armado se hacen en el medio educativo. También se destaca la relación que los ponentes realizan entre “paz”, “posconflicto” y “posacuerdo”, como posibilidades desde las cuales se construyen las “pedagogías para nombrar la paz”.

Los participantes del Encuentro de 2017 entran a cuestionar la escuela tradicionalista, burocratizada, aferrada al pasado, como escenario para la repetición de una memoria e historia oficiales. Así mismo, se hacen reflexiones sobre diversos tipos de identidades: étnicas, campesinas, de mujeres, de género, las del exilio político. Dichas identidades emergen como campos de disputa permanente y con los que se aborda la construcción de memorias e historias desde otras narrativas, cuestionando la heteronormatividad dominante, soportada en criterios de normalidad estereotipada y estigmatizante. Por su parte, se observa la aproximación a otras narrativas presentes en el Encuentro (representaciones literarias,

---

**58** “Estas corresponden a la comprensión de perspectivas enfrentadas sobre un concepto, a puntos de vista contrarios sobre una explicación, a alternativas contrapuestas para la comprensión de un suceso, a planteamientos que se acercan más a un extremo o a otro, y ambos fluctúan y hasta se encuentran en algún punto. Del mismo modo, dichas tensiones son una oportunidad para vislumbrar el modo como están entendidos los conceptos, las nociones que se hacen visibles, oscuras o confusas” Fabio Castro y Uriel Cárdenas, eds. *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión* (Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, 2019), 4.

escénicas, musicales, gráficas, visuales, entre otras) y que se abordan desde el imaginario social, la representación, la percepción, la sensación, la imagen, la creencia, la convicción y el juicio. Todo lo anterior, con la característica de pensarse la construcción de nuevas posibilidades de futuro.

## NUEVOS DEBATES

El recorrido que se ha expuesto permite mostrar cómo la historia escolar no ha sido considerada con la fuerza que se hubiera esperado y cómo, por el contrario, ha sido usada como un comodín que conduce a mirar las propuestas coyunturales que han considerado que la enseñanza de la historia es una salida salvadora.

Así sucedió en 1948, en el gobierno del presidente conservador Mariano Ospina Pérez, tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán. Este pretendía crear una nueva identidad patriótica que no pasara por explicar los hechos, sino por fomentar el sentimiento patrio orientado, en últimas, a “la formación de buenos ciudadanos”. Para ello, “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”. Todo lo anterior, bajo la suprema vigilancia (incluye los programas, los textos y todos los elementos vinculados a la enseñanza) de la Academia Colombiana de Historia.<sup>59</sup>

Por si quedan dudas acerca del control, lo anterior se amplía al destacar que “No podrá enseñarse Historia de Colombia en textos que no hayan sido autorizados por el Ministerio de Educación Nacional con la intervención de la Academia Colombiana de Historia.”<sup>60</sup>

Volver a lo que había antes de las *ccss integradas* no está lejos de retomar la enseñanza de la historia de Colombia como un pretexto para dedicarse, como se mencionaba en 1948, a “recuperar los valores” y, por tanto, dedicar la escuela a la preparación de material educativo para atender las efemérides, para la realización de “una sesión solemne especial, destinada a exaltar las glorias de Colombia, el recuerdo de los fundadores y grandes cultores de la nacionalidad, los sentimientos de libertad y democracia y los deberes de los ciudadanos para con la Patria”,<sup>61</sup> para otorgar premios a quienes “hayan despertado mayor entusiasmo por

<sup>59</sup> Colombia, Presidencia de la República, Decreto 2388 de 1948 “por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”, 1948.

<sup>60</sup> Colombia, Presidencia de la República, Decreto 2388 de 1948 “por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”, 1948.

<sup>61</sup> Colombia, Presidencia de la República, Decreto 2388 de 1948 “por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”, 1948.



el culto de las glorias patrias y de las virtudes cívicas entre los alumnos de sus respectivos establecimientos”<sup>62</sup>

Si en 1948 —cuando se estaba iniciando un ciclo de violencia contra el pueblo— se acudió al fomento de fidelidades y al patriotismo, en tiempos más recientes —cuando se aspira a ver próximo el final de las confrontaciones armadas<sup>63</sup>— se plantean cuatro eventos normativos de trascendencia (más allá de los debates políticos sobre su pertinencia), que están posicionando nuevas discusiones referidas a la historia presente, la memoria histórica, el tratamiento de las víctimas y su memoria, la cátedra de paz, la verdad del origen del conflicto y su enseñanza en Colombia.

En primer lugar, se cuenta con la Ley 975 de 2005 de justicia y paz, la cual estableció la reincorporación de los grupos paramilitares. Con base en esta norma se habla de las víctimas, sus derechos y procesos de reparación; entre los derechos, se expone la necesidad de “asegurar la preservación de la memoria histórica” (artículo 8) y el deber de la memoria (artículo 56). El artículo 51 establece las funciones de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (creada en el artículo 50) y plantea la obligación de “Presentar un informe público sobre las razones para el surgimiento y evolución de los grupos armados ilegales”. Este documento estuvo a cargo del Grupo de Memoria Histórica, el cual más adelante se constituyó como Centro de la Memoria Histórica (CMH), hoy Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). De innegable valor han sido los documentos ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad y más de cien informes elaborados por el CNMH, por lo menos hasta inicios de 2018.

En segundo lugar, con la Ley 1448 de 2011, más conocida como Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, se determina el 9 de abril, fecha del asesinato en 1948 de Jorge Eliécer Gaitán, como el “Día de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas”. En esta fecha el Estado colombiano debe realizar “eventos de memoria y reconocimiento de los hechos que han victimizado a los colombianos y colombianas”. Así mismo, en esta jornada el Congreso de la República debe reunirse en pleno para escuchar a las víctimas en una jornada de sesión permanente (artículo 142). El artículo 143 destaca el deber de memoria del Estado, entendido como el compromiso de

<sup>62</sup> Colombia, Presidencia de la República, Decreto 2388 de 1948 “por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”, 1948.

<sup>63</sup> No hay unanimidad respecto de la denominación del fenómeno, por lo cual se usan las expresiones de conflicto, conflicto armado, violencia sociopolítica, violencia y guerra. Sobre su finalización, también hay nombres como paz, acuerdos de paz, posacuerdo, etc.

propiciar las garantías y condiciones necesarias para que la sociedad, a través de sus diferentes expresiones tales como víctimas, academia, centros de pensamiento, organizaciones sociales, organizaciones de víctimas y de derechos humanos, así como los organismos del Estado que cuenten con competencia, autonomía y recursos, puedan avanzar en ejercicios de reconstrucción de memoria como aporte a la realización del derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto.<sup>64</sup>

A continuación, se cuenta con la implementación de la Cátedra de Paz por mandato de la Ley 1732 de 2014, reglamentada por el decreto 1038 de 2015, la cual “busca garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia”. Dicha cátedra se asume como un “espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos” (artículo 1). En cuanto a contenidos (artículo 4),

la cátedra deberá desarrollar al menos dos temáticas, de la siguiente lista: a) justicia y derechos humanos. b) Uso sostenible de los recursos naturales. c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación. d) Resolución pacífica de conflictos. e) Prevención del acoso escolar. f) Diversidad y pluralidad. g) Participación política. h) Memoria histórica. i) Dilemas morales. j) Proyectos de impacto social. K) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales. l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Como se observa, hay una inclusión de temas que son abordados en la enseñanza del tiempo presente, con amplia historicidad. Corresponde, entonces, dedicar esfuerzos para hacer compatibles y armoniosos los lineamientos curriculares, guías y orientaciones en relación con la Cátedra de la Paz (artículo 6, Decreto 1038 de 2015) con los nuevos lineamientos de CCSS.

El cuarto evento está relacionado con el Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, firmado entre el Estado colombiano y la insurgencia en el 2016. Allí se encuentra la creación de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV), la cual fue conformada por doce expertos y dos relatores,

---

<sup>64</sup> Ley 1448 de 2011.

con la misión de producir un informe sobre los orígenes y las múltiples causas del conflicto, los principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a su persistencia, y los efectos e impactos más notorios del mismo sobre la población.<sup>65</sup>

Este informe está constituido por doce ensayos y dos relatorías y fue presentado en febrero de 2015 bajo el título de *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. El texto es muy generoso en bibliografía y referencias que mencionan cómo se ha abordado o desconocido la memoria en nuestro país, la investigación histórica sobre la violencia y sus antecedentes, así como sobre las periodizaciones que cada autor/a sustenta.

Como parte del acuerdo de paz, se creó el Sistema Especial de Justicia Transicional, el cual está constituido por a) la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición, o Comisión de la verdad; b) la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), que es la encargada de encontrar la verdad judicial; y c) la Unidad de Búsqueda de Personas Dadas por Desaparecidas (UBPD), que investiga y da razón sobre los miles de desaparecidos. Esa dinámica ha llegado a la escuela y se está enseñando legítimamente. Por tanto, no son pocos los informes que se brindan sobre cómo la escuela, los profesores y sus estudiantes han sido víctimas.<sup>66</sup>

De igual manera, la Comisión de la Verdad con su Informe Final constituye un insumo importante en la enseñanza de la historia de Colombia. Por esta razón, dicho informe cuenta con amplia divulgación dentro y fuera de la escuela, con el fin de sensibilizar a los colombianos para que no sigamos en una guerra que favorece a unos pocos.

Por tanto, los lineamientos que se deriven como consecuencia de la Ley 1874 de 2017 no son una malla curricular o lista de contenidos debidamente organizados para que los docentes los incorporen y apliquen. Antes bien, estos tendrán que incluir lo mencionado con el fin de atender lo relacionado con “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” y “c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país”.

En este sentido, no se trata de volver a lo que había antes, sino de tener en cuenta las necesidades y preguntas que se formulan en el presente.

<sup>65</sup> Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (Bogotá: Desde Abajo, 2015).

<sup>66</sup> En noviembre 28 de 2019, Fecode entregó a la JEP el informe *La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de Fecode, entre 1986 y 2010*. Otras menciones al tema se encuentran en Expedición Pedagógica Nacional, *Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela* (Bogotá: UPN y Secretaría de Educación del Distrito, 2018).



## PERSPECTIVAS Y CONCLUSIONES

- El debate sobre la enseñanza de la historia no se puede limitar a asuntos de poner o quitar asignaturas, así como tampoco a definir intensidades horarias a partir de considerar unas asignaturas más importantes que otras, ni mucho menos desconocer, de manera abierta o solapada, la autonomía escolar; es pertinente tener como referentes los fines de la educación y los objetivos específicos para cada nivel.
- Una forma de atentar contra la autonomía escolar es la dependencia que se quiere imponer en los colegios respecto al *ranking* determinado por la posición ocupada en las pruebas estandarizadas, que privilegia las matemáticas, ciencias o inglés en detrimento de las humanidades, el arte, las CCSS.<sup>67</sup>
- Es pertinente ver y asumir los contenidos de la educación como un todo, de forma integral, y reconocer el papel de los educadores y de la pedagogía.
- Es necesario fortalecer, ampliar, profundizar las prácticas escolares y extraescolares en relación con la historia y la memoria; en los cuales la historia oral juega un papel, especialmente en el campo pedagógico.
- Es importante valorar los diversos aportes que brindan la historia y la memoria, más allá de la información y los pretendidos valores patrios: desde lo terapéutico-reparador, como su lugar político para asumirse como sujeto histórico y sujeto político, la búsqueda de verdad, justicia, reparación, garantías de no repetición, hasta el lugar del duelo en una sociedad como la colombiana en donde impera la impunidad.
- Fortalecer las prácticas/rituales de rememoración, valorar los silencios y olvidos en eventos traumáticos como es el caso de Colombia.
- Ampliar la formación profesional de docentes —de todos los niveles educativos—, para estar al tanto de los debates teóricos, epistemológicos y otros que se generen alrededor de la memoria, la historia y el estudio del tiempo presente.
- Reivindicar el papel y lugar de la historia oral en cuanto juega un papel fundamental para reconocer a las víctimas, a los vencidos y a los subalternizados, ya sea en sus memorias como en su historia y en sus proyectos presentes con perspectiva de futuro.

---

**67** Jorge Orlando Melo, "La enseñanza de la historia en el sistema escolar: antecedentes y situación actual", en *La Historia vuelve a la Escuela Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*, Javier Guerrero Barón y Olga Yanet Acuña Rodríguez, comps (Tunja: Editorial UPTC, 2020), 37.

- Destacar a la historia oral con su potencial educativo, expresado en el acercamiento al manejo de fuentes, acercamiento a los mayores, generación de identidad, procesos lectoescritores, formación y desarrollo del conocimiento histórico, pensamiento histórico, conciencia histórica y pensamiento historiográfico.
- Fortalecer en los estudiantes los procesos mentales y políticos sobre la importancia de la verdad (espacio propicio para abordar la verdad histórica, la verdad jurídica, verdad oficial y otras verdades), las disputas por el control del pasado (y el presente); por tanto, el riesgo que implica el abuso (los abusos) de la memoria, la manipulación del pasado, el negacionismo, las mentiras (“posverdad”) y las falsas noticias (*fake news*).
- Reconocer las múltiples formas de usos públicos de la historia.
- Durante el texto se han formulado algunas preguntas que forman parte del debate en curso y bien vale la pena seguir tratado.

## Bibliografía

- “Editorial. La revista Educación y cultura y la reforma educativa”, *Educación y cultura*, n.º 33 (1994, abril): 3-4.
- Aguirre Rojas, Carlos Antonio. *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* Bogotá: Editorial Desde Abajo, 2002.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, *Plan Sectorial 2016-2020 hacia una ciudad educadora*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2017.
- Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación. Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Ciencias Sociales. Bogotá, 2014.
- Álvarez, Alejandro. “Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960”. Tesis de Doctorado, UNED, 2007.
- Archila, Mauricio. “El historiador y la enseñanza de la historia. En *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Editado por José Gregorio Rodríguez, 66-85. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, REDIDEB, 2004.
- Arias, Diego. *Enseñanza del pasado reciente en Colombia La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018.
- Arias, Diego. *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018.
- Atehortúa Cruz, Adolfo León. “¿Enseñanza obligatoria de la historia? Mucho ruido y pocas nueces”. *El Espectador*, enero 11, 2018. <https://www.elespectador.com/opinion/ensenanza-obligatoria-de-la-historia-mucho-ruido-y-pocas-nueces-columna-732960>
- Betancourt, Darío. *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Editorial del Magisterio, 1993.
- Burke, Peter. “Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro”. En *Formas de hacer historia*, 13-38. Madrid: Alianza Editorial, 2009).
- Castro, Fabio y Uriel Cárdenas, eds. *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, 2019.
- Castro, Fabio. “La historia y la memoria: usos, términos y legitimación”. En *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión*. Editado por Fabio Castro y Uriel Cárdenas, 13-69. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional, 2019).
- CEID-Fecode, *Educación y Cultura*, n.º 36-37 (1995, marzo).
- CEID-Fecode. *Educación y Cultura*, n.º 127 (2018, agosto).
- CEID-Fecode. *Educación y Cultura*, n.º 47 (1998, agosto).
- César García, Julio. *Los primitivos*. Bogotá: Voluntad, 1969.
- Colombia, Ley 1874 de 2017, art. 1.
- Colombia, Presidencia de la República. Decreto 2388 de 1948 “por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”, 1948.
- Colombia. Congreso de la República. Ley 1874 de 2017 “Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”, 2017.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo, 2015.
- Expedición Pedagógica Nacional. *Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela* (Bogotá: UPN y Secretaría de Educación del Distrito, 2018).
- Fecode, “Si a la educación pública: propuestas de Fecode sobre la Ley General de Educación”, *Educación y Cultura*, n.º 25 (1991, diciembre), 6.
- González, Mireya. “La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010”. Tesis de Maestría, Universidad Javeriana, 2011.
- Jaramillo, Rubén y Jorge Orlando Melo, “Claves para la enseñanza de la historia”. *Revista Colombiana de Educación*, n.º 35 (1997).
- Londoño, Rocío, Mario Aguirre e Indira Sierra. *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano. Informe de estudio*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015.
- Melo, Jorge Orlando. “La historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismo y conservatismo”. [www.jorgeorlandomelo.com/bajar/henaoyarrubla.pdf](http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/henaoyarrubla.pdf)
- Melo, Jorge Orlando. “La enseñanza de la historia en el sistema escolar: antecedentes y situación actual”. En *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. Compilado por Javier Guerrero Barón y Olga Yanet Acuña Rodríguez. Tunja: Editorial UPTC. 2020.
- MEN. *Marco General de Ciencias Sociales. Propuesta de programa curricular Grado 6*. Bogotá: MEN, 1989.
- MEN. *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Bogotá: Editores Gráficos de Colombia Ltda., 2002.
- MEN. *Mi plan, mi vida y mi futuro. Orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera. Documento No. 26*. Bogotá: Imprenta nacional, 2014. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033\\_archivo\\_pdf\\_Orientaciones\\_Edu\\_economica\\_financiera.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_economica_financiera.pdf)
- Mikulic, Isabel María, Melina Crespi y Pablo Radusky. “Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos - ICSE”. *Interdisciplinaria* 32, n.º 2 (2015): 310-311.
- Ocampo L., Javier. “La enseñanza de la historia. Las nuevas tendencias historiográficas, métodos y técnicas en la Didáctica de la Historia”. *Boletín de Historia y Antigüedades* 83, n.º 792 (1996): 187-210.
- Pérez Benavides, Amada Carolina, y Sebastián Vargas Álvarez. “Historia Pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana”. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 46, n.º 1 (2019): 297-329.
- Rodríguez, Sandra. *Memoria y olvido: usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960*. Bogotá. Editorial Universidad del Rosario, 2017.



- SED. *Orientaciones pedagógicas para la formulación, implementación y consolidación de los PRAE en los colegios del Distrito Capital*. Bogotá: Secretaría de Educación, 2011.
- Silva, Orlando. "Configuración y consolidación de la enseñanza de las Ciencias Sociales como campo de saber-poder en Colombia: 1976-1994". Tesis de Doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017.
- Traverso, Enzo. "Memoria, olvido, reconciliación: el uso público del pasado". En *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Editado por Jorge Cernadas y Daniel Lvovich, 47-67. Buenos Aires: Prometeo, 2010.
- Vega, Renán. *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Editorial Anthropos, 1999.
- Vega, Renán. *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar*. 2 tomos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

# **DECOLONIZAR EL ARCHIVO Y EL MUSEO: IMÁGENES INTERVENIDAS Y MUSEOLOGÍA SOCIAL CON LOS PUEBLOS INGA, KAMËNTSÁ Y ARHUACO (COLOMBIA)<sup>1</sup>**

*Amada Carolina Pérez Benavides*

---

1 Una primera versión de este texto fue publicada en la revista *Illuminuras* 21, n.º 53 (2020) (<https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/issue/view/3999>). Esta contribución es resultado del proyecto de investigación *Imágenes y usos públicos de la sociología y la historia: procesos de apropiación de memorias con los grupos étnicos del Valle del Sibundoy y la Sierra Nevada*. El equipo de trabajo del proyecto está conformado por Alexandra Martínez y Amada Carolina Pérez (investigadoras principales); Camilo José Barreto y Ana Camila Jaramillo (asistentes de investigación); Jason Fonseca (diseñador); Helena Barajas, Julio Sebastián Díaz, Juan David Mahecha, Valeria Miranda, Edison Arley Vergara y Vivian Villafaña (estudiantes de las carreras de Historia, Sociología y Ciencias Políticas de la Pontificia Universidad Javeriana) y las personas de los pueblos inga, kamëntsá y arhuaco que participaron en los talleres realizados en San Andrés, San Francisco y Gámake. Un especial agradecimiento a los taitas José Joaquín Jajoy, al taita Víctor Hugo Jamioy (gobernador de San Francisco en el 2018), a la mama Gloria Esperanza Cuatindioy (gobernadora de San Andrés en el 2018), a los taitas Juan Manuel Sigindioy Jamioy (gobernador de San Francisco en el 2019) y Walter Leandro Chindoy Jacanamejoy (alcalde mayor de San Francisco en el 2019), al taita Antonio Cuatindioy y a la mama Rosa (gobernadores de San Andrés en el 2019), al mamo Juan Rácigo, a José de Jesús Rácigo y a Jorge Aurelio Buendía. Agradezco también la colaboración de Edison Arley Vergara en la revisión de este artículo, así como los comentarios de Carlos Salamanca y de los integrantes del grupo de investigación Prácticas culturales, imaginarios y representaciones.

Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, en Colombia se llevó a cabo un proceso de reactivación misional acorde, por un lado, con las directrices de propagación de la fe impulsadas por el Vaticano y, por otro, con el proyecto político de la Regeneración.<sup>2</sup> En buena parte de América Latina se vivieron procesos similares; los Estados nacionales firmaron convenios con diferentes órdenes religiosas con un doble objetivo: evangelizar y *civilizar* a los indígenas que habitaban lo que ellos consideraban los márgenes de la nación y defender las fronteras nacionales.<sup>3</sup> En cada contexto nacional, e incluso regional, estos procesos se articularon con las configuraciones nacionales frente a distintas formas de alteridad socioterritorial y se constituyeron agendas gubernamentales dirigidas a los indígenas y las zonas de frontera. Los pueblos indígenas que habitaban extensos territorios enfrentaron la acción misional y estatal que pretendía tomar posesión de sus tierras, transformar sus costumbres, sus creencias y sus formas de organización para convertirlos en *buenos católicos*, mano de obra útil y ciudadanos. Frente a la arremetida eclesial y estatal, estos pueblos intentaron defender su soberanía y su cultura por medio de diferentes tipos de tácticas.<sup>4</sup>

En el contexto de la acción misional, los frailes realizaron una multiplicidad de registros, con el fin de publicitar su labor. La fotografía, concebida por ellos y por la sociedad de la época como un documento objetivo, como un registro que mostraba los datos de la realidad,<sup>5</sup> fue una de las formas privilegiadas de testimonio y circuló por medio de diferentes soportes: libros, revistas, postales y exposiciones.<sup>6</sup> Así, buena parte de las imágenes producidas por los misioneros fueron vistas por públicos amplios y variados, en contextos

<sup>2</sup> Gabriel Cabrera Becerra, *La Iglesia en la frontera: misiones católicas en el Vaupés: 1850-1950* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002); Juan F. Córdoba-Restrepo, *En tierras paganas. Misiones católicas en Urabá y en la Guajira, Colombia 1892-1952* (Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2015); Amada Carolina Pérez, *Nosotros y los otros. Las representaciones de la nación y sus habitantes. Colombia, 1880-1910* (Bogotá: Editorial de la Pontificia Universidad Javeriana, 2015).

<sup>3</sup> Pilar García Jordán, *“Yo soy libre y no indio: soy guarayo”. Para una historia de Guarayos, 1790-1948* (Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos, 2006); Natàlia Esvertit Cobes, *La incipiente provincia. Amazonía y Estado ecuatoriano en el siglo XIX* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2008).

<sup>4</sup> Amada Carolina Pérez, “Estelas de trayectorias esparcidas: las tácticas indígenas en el contexto de las misiones. Colombia, 1880-1930”, *Memoria y Sociedad* 20, n.º 41 (2016): 43-53.

<sup>5</sup> Marta Penhos, *Frente y perfil. Una indagación acerca de la fotografía en las prácticas antropológicas y criminológicas en Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX* (Buenos Aires: Editorial Fundación Espigas, 2005).

<sup>6</sup> Mariana Giordano, *Discurso e imagen sobre el indígena chaqueño* (La Plata: Ediciones al margen, 2004); García Jordán, “Yo soy libre y no indio...”; Luis A. Sánchez, *Dominación, fe y espectáculo: Las exposiciones misionales y coloniales en la era del imperialismo moderno (1851-1958)* (Madrid: CSIC, 2013); Jaime Flores Chávez y Alonso Azócar Avendaño, *Evangelizar, civilizar y chilenizar a los mapuche. Fotografías de la acción de los misioneros capuchinos en la Araucanía* (Sevilla: Ediciones Universidad de la Frontera, Editorial Universidad de Sevilla, 2015); Amada Carolina Pérez, “Fotografía y misiones: los informes de misión como performance civilizatorio”, *Maguaré* 30, n.º 1 (2016): 103-139.



nacionales e internacionales. Estas fotografías, al igual que los informes y artículos que en ocasiones las acompañan, narran la acción misional desde la perspectiva de aquellos que la impulsaban, es decir, los misioneros, los Estados y algunos de los feligreses que la patrocinaban. Pero ¿cómo podemos dar cuenta de este proceso desde otras perspectivas, particularmente desde la perspectiva de los pueblos indígenas?

Si comprendemos las fotografías como superficies de significación, “como una concentración de lo disperso, una forma material en la que espacio y tiempo se condensan”,<sup>7</sup> podemos aproximarnos a ellas como una huella inestable, de modo que puede considerarse que lo que en ellas queda registrado se transforma al ser ubicado en un nuevo espacio y contemplado en un nuevo tiempo. Cada vez que observamos una fotografía, hay algo que permanece y algo que se desliza, algo que se transforma con la mirada. Este capítulo tiene como objetivo presentar una propuesta metodológica por medio de la cual se busca cuestionar el archivo misional, al contrastarlo con las intervenciones que elaboran las comunidades indígenas al observar este archivo. En particular, se presenta la experiencia de investigación colaborativa desarrollada entre el 2018 y el 2019 con los pueblos inga y kamëntsa en los cabildos de San Andrés y San Francisco (Valle de Sibundoy, Putumayo) y arhuaco en Gámake (Sierra Nevada de Santa Marta).

### **El archivo como problema: la legitimación de un proyecto**

La manera como nos aproximamos al pasado está mediada por los vestigios que se han conservado de este; ahora bien, es importante recordar que la conservación de tales vestigios está relacionada con las políticas de la memoria. Durante los siglos XVIII y XIX, los archivos, las bibliotecas y los museos se configuraron como las instituciones encargadas de administrar la memoria pública; estas instituciones fueron concebidas y administradas desde el poder imperial y nacional, así como desde una perspectiva que jerarquizaba el mundo y las culturas. Los viajes de circunnavegación por el globo, la expansión de los impresos y el desarrollo de disciplinas como la historia y la arqueología ampliaron los horizontes de observación regionales e históricos; de esta manera, se cultivaron los intereses de comparación, se intentó probar y ordenar críticamente los conocimientos históricos y se buscó ponerlos a la vista por medio de los impresos y

---

<sup>7</sup> Francois Xavier Laso Chenu, *La huella invertida: antropologías del tiempo, la mirada y la memoria: la fotografía de José Domingo Laso 1870-1927* (Montevideo: Centro de fotografía de Montevideo, 2016).

dispositivos como los museos, archivos y bibliotecas. En este sentido, los vestigios que dichas instituciones conservan dan cuenta de una historia en la que se privilegia el punto de vista de quien compara. Al respecto, Luhmann se pregunta: ¿quién es el que compara y qué intereses lo llevan a realizar esa comparación?<sup>8</sup>

Michel Foucault va incluso más allá en esta observación, al entender el archivo como el sistema de las condiciones históricas de posibilidad de los enunciados: lo que es posible saber en una sociedad determinada está constreñido por lo que se puede decir y, desde tal perspectiva, el archivo da cuenta de enunciados autorizados.<sup>9</sup> La manera como nos acercamos al pasado está mediada, entonces, tanto por el proceso de selección entre aquellos objetos que se conservan y aquellos que se desechan como por la manera en que tales objetos se catalogan, organizan y exhiben, así como también por el tipo de enunciados que eran autorizados en la sociedad que los produjo y los conservó.

En el proceso de investigación hemos encontrado un amplio acervo de los documentos que escribieron y las fotografías que tomaron los misioneros en una multiplicidad de archivos nacionales e internacionales. Informes, libros, revistas y postales se encuentran conservados en archivos eclesiales y civiles en diferentes latitudes.<sup>10</sup> La conservación de tal cantidad de registros nos habla de la capacidad que tuvieron los frailes para elaborar enunciados autorizados y para amplificar su voz a través de los documentos que albergan archivos, bibliotecas y museos alrededor del mundo; se trata, en última instancia, de la posibilidad que han tenido de contar y poner a circular la historia de las misiones desde su punto de vista y a partir de sus propios intereses.

Como se señalaba anteriormente, el archivo configurado por los misioneros pretendía exaltar la labor que realizaban y buscar recursos para ella; por tal razón, estaba dirigido a un público amplio conformado tanto por las autoridades civiles y eclesiales a las cuales les rendían informes como por los feligreses a lo largo del mundo que podrían apoyar económica y espiritualmente su labor.<sup>11</sup> En este sentido, los misioneros se

---

**8** Niklas Luhmann, "La cultura como un concepto histórico", *Historia y Grafía*, n.º 8 (1997): 11-33.

**9** Michel Foucault, *La arqueología del saber* (Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI, 1970).

**10** En lugares como el Archivo Provincial de los Capuchinos de Cataluña (Barcelona), el Archivo de la Diócesis Mocoa-Sibundoy (Sibundoy), la Biblioteca del Seminario Diocesano de Vitoria-Gasteiz (Vitoria), la Biblioteca de la Fundación Universitaria Claretiana (Quibdó), la Biblioteca Luis Ángel Arango (Bogotá), la Biblioteca Nacional de Colombia (Bogotá) y la biblioteca de El Colegio de México.

**11** Para un análisis de la circulación de los informes y fotografías de los misioneros en publicaciones como la revista de misiones, véase Amada Carolina Pérez, "La escenificación de la diferencia y las fisuras de la representación: un análisis del uso de la fotografía en la Revista de Misiones. Colombia, 1925-1930", en *Sal de la tierra. Misiones y misioneros en Colombia, siglos XIX-XXI*, comp. Carlos Guillermo Páramo (Bogotá: icanh, 2017), 173-201.

presentaron a sí mismos como personas abnegadas que pasaban por todo tipo de penurias para cumplir con la misión que se les había encomendado, mientras los indígenas eran representados como bárbaros o salvajes que necesitaban la ayuda de los frailes y monjas para ser civilizados.

Al analizar las fotografías que hemos encontrado en diferentes archivos, es posible observar una serie de continuidades visuales que van más allá del lugar donde se toma la fotografía o de las particularidades de las comunidades que se representan en ella. Este tipo de análisis nos permite pensar en los procesos de fabricación de las imágenes y en su creación como un montaje que se hace visible al estudiarlas como series y observar la continuidad en los géneros visuales usados en la fotografía de misiones en diferentes latitudes. Al configurar las series, es posible observar que no todos los individuos y grupos sociales son representados de la misma manera; por el contrario, hay géneros visuales específicos para cada uno de los actores de la historia misional. En términos generales, se presentan a las autoridades civiles y eclesiales, así como a los misioneros y a los benefactores, por medio del retrato de estilo neoclásico, o lo que Tomás Pérez Vejo ha denominado el *retrato persona*, que exalta sus virtudes físicas y morales, y hace visible, en buena parte de ellos, su individualidad como sujetos.<sup>12</sup> Además de este género, los misioneros fueron representados en escenas que mostraban las penurias de su viaje para llegar o recorrer los territorios misionales, la representación de tales penurias, ya se tratara de los periplos por selvas, montañas, desiertos, abismos o caudalosos ríos, pretendía dar cuenta de su carácter abnegado y heroico. Los indígenas, por su parte, fueron representados en la mayoría de las ocasiones por medio del estilo costumbrista; es decir, como tipos sociales que carecen de subjetividad individual y que dan cuenta de una colectividad a la que se mira con extrañeza. El otro género privilegiado para la representación visual del indígena es el que he denominado *performance civilizatorio*; se trata de aquellas fotografías en las que se representa al indígena cuando está siendo *redimido* de su condición por la acción misional, ya sea que se trate de convertirlo en un trabajador laborioso, en un católico virtuoso o en un buen ciudadano.<sup>13</sup>

Como lo señala María Ciavatta, las representaciones “producen estrategias y prácticas que tienden a imponer una autoridad, a legitimar un proyecto, o justificar operaciones

---

<sup>12</sup> Tomás Pérez Vejo y Marta Quezada, *De novohispanos a mexicanos: retratos e identidad colectiva en una sociedad en transición* (México D.F.: INAH, 2009).

<sup>13</sup> Pérez, “La escenificación de la diferencia...”. Para acceder a la clasificación de las imágenes del archivo sistematizado en el marco del proyecto de investigación titulado *Imágenes e impresos. Los usos y circulación de las imágenes en la construcción de la ciudadanía y la diferencia. Colombia, 1880-1930* y liderado por las investigadoras Alexandra Martínez y Amada Carolina Pérez (Pontificia Universidad Javeriana, 2015-2017), véase el sitio WEB: <https://indymisrm.wixsite.com/indigenasymisioneros/introduccion>.



y conductas. Su estudio siempre debe llevar en cuenta que ellas se ubican en el campo de competencias, de disputas de poder y de dominación.”<sup>14</sup> En este caso, las fotografías tomadas y publicadas por los misioneros pretendían validar el proyecto misional y representar su labor como legítima en un contexto en que los indígenas mismos trataban de ponerle freno a dicha acción y algunos sectores de la sociedad la cuestionaban.

## INTERVENIR EL ARCHIVO: LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS RELATOS SOBRE LA HISTORIA Y LA CULTURA PROPIA EN EL VALLE DE SIBUNDOY Y LA SIERRA NEVADA

Las historias que el archivo misional narra están entonces circunscritas a géneros visuales y escriturales que privilegian el punto de vista de los misioneros y de los sectores sociales que consideraban que la instauración de misiones católicas era una estrategia idónea para *civilizar* a los indígenas. Si bien es preciso señalar que estas historias no son monolíticas, en cuanto las diferentes órdenes religiosas, así como los diversos actores eclesiales presentes dentro de la misión, podían tener perspectivas particulares e incluso tensiones entre ellos, en términos generales, las imágenes y los escritos que conforman el archivo misional presentaban como legítima, benéfica y necesaria la presencia de los misioneros en los territorios indígenas. Además, es importante señalar que el archivo constituido por los misioneros para narrar dicha historia ha circulado principalmente hacia el exterior de los territorios indígenas, incluso en la actualidad buena parte de los pueblos que hicieron parte de la historia misional no tienen acceso a dicho archivo.

Con el objetivo de (i) contrastar los relatos e imágenes producidos por los frailes, (ii) de cambiar los circuitos de circulación del archivo misional y (iii) de propiciar la emergencia de otras historias sobre el proceso misional, en mayo y noviembre del 2018 y en mayo del 2019 realizamos tres ciclos de talleres en el Valle de Sibundoy con los pueblos inga y kamëntzá; así mismo, en junio y noviembre del 2019 trabajamos con el pueblo arhuaco de Gámake, en la Sierra Nevada de Santa Marta. Para la realización de estos talleres, se hizo un primer contacto con las autoridades indígenas locales a quienes se les presentó el proyecto y se elaboraron una serie de acuerdos sobre el tipo de trabajo que se

---

<sup>14</sup> María Ciavatta, “Educando al trabajador de la gran ‘familia de la fábrica’”, En *Imágenes e investigación social*, coord. Fernando Aguayo y Lourdes Roca (México: Instituto Mora, 2005), 355 y 356.

iba a realizar y sobre las exposiciones. Entre estos acuerdos, uno de los más importantes era que dichas exposiciones tendrían lugar en los respectivos territorios indígenas. Estos talleres se convocaron en conjunto con las autoridades de San Andrés, San Francisco, San Pedro y Gámake, y en ellos participaron hombres y mujeres de la comunidad de diferentes edades: niños y niñas, jóvenes de secundaria y adultos interesados en la propuesta.

El primer taller que realizamos en los cabildos de San Andrés y San Francisco y en Gámake se tituló “Imagen, memoria y resignificación”, y estaba encaminado, por una parte, a contrastar las imágenes producidas por los misioneros con los relatos orales, visuales y escritos que los participantes del taller construían sobre dichas imágenes y, por otra, a la elaboración de relatos visuales o audiovisuales a partir de un taller básico de fotografía y video. Con el equipo de trabajo universitario, e inspirados en la sociología de la imagen propuesta por Silvia Rivera Cusicanqui,<sup>15</sup> diseñamos un conjunto de preguntas por medio de las cuales se buscaba propiciar los relatos e intervenir las imágenes. Dichas preguntas estaban articuladas en dos series: la primera, pretendía crear un vínculo emotivo con las fotografías y llamar la atención sobre los detalles (¿qué les llama la atención de esta imagen y qué sienten al verla? ¿Qué están haciendo quienes están en la foto? ¿Cómo se sienten las personas de la imagen? ¿Qué nombre le pondrían a esta imagen?), mientras que la segunda serie apuntaba a propiciar su intervención, a problematizar la perspectiva de la historia contada por los misioneros y a ir configurando algunas nociones para desmontarlas (si pudieran intervenir esta imagen, ¿qué le cambiarían?, ¿qué les gustaría contar con esta imagen?, ¿qué sonidos podrían acompañar estas imágenes?).

A partir de estas dos series de preguntas emergieron relatos orales, escritos y visuales relacionados con la memoria, la cotidianidad, el territorio, el dolor y la indignación, pero también con la reivindicación de la cultura propia, la soberanía y la autodeterminación. En términos generales, los participantes de los talleres cuestionaron la imposición ejercida por los misioneros, problematizaron las estrategias que utilizaron para cumplir su objetivo de *civilizar* a los indígenas y el protagonismo que se daban a sí mismos en las imágenes, a la vez que resaltaron la presencia de las autoridades indígenas, aun durante los tiempos de la misión, y la permanencia de la medicina y de las costumbres y saberes propios, que se mantuvieron como resistencia frente a la imposición.

La intervención de las fotografías tomadas por los misioneros por parte de diferentes personas de los pueblos indígenas se hizo a través de un montaje manual: sobre una

---

<sup>15</sup> Silvia Rivera Cusicanqui, *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina* (Buenos Aires: Tinta Limón, 2015).

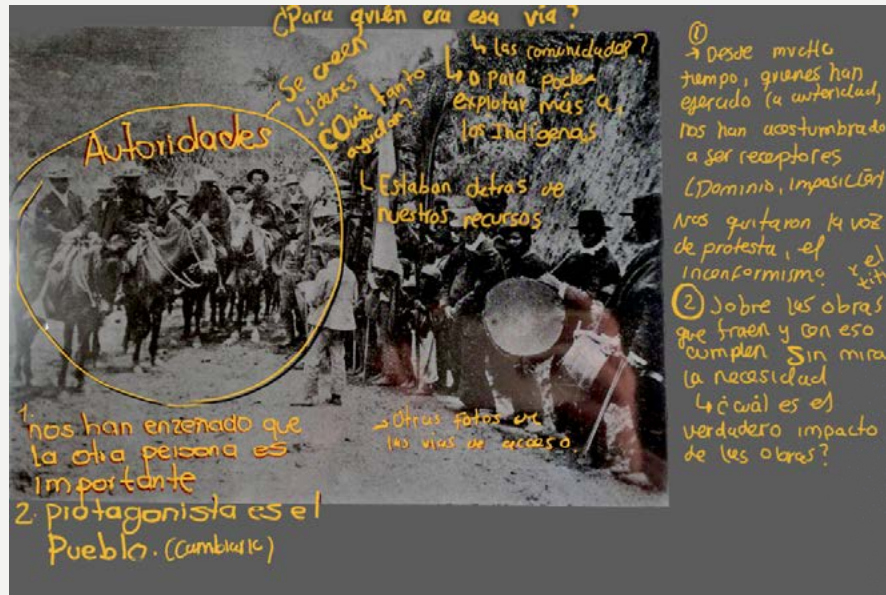
copia impresa de las fotografías se pegaron dos acetatos, uno se intervino a partir de la primera serie de preguntas y el siguiente a partir de la segunda serie. Las intervenciones transformaron profundamente las imágenes, desmontaron su composición y reorganizaron el sentido; en última instancia, se crearon nuevas imágenes que permitían narrar otras historias.

Al analizar en su conjunto las imágenes producidas durante los talleres,<sup>16</sup> llama la atención que aquellas que en la investigación habíamos clasificado en el género de *performance civilizatorio*, es decir, las representaciones que pretendían poner en escena la acción civilizatoria de los misioneros sobre los indígenas, fueron las que generaron mayor molestia e indignación. Estas imágenes fueron profusamente comentadas e intervenidas por parte de las y los participantes en los talleres. La fotografía titulada *Solemne inauguración del camino nacional de Pasto a Mocoa. El (x) Sr. General Dr. D. Gustavo Guerrero, Gobernador de Pasto acompañado del (x) Rvmo. P. Fr. Fidel de Monclar, Prefecto Apostólico del Caquetá e Inspector general del camino* fue publicada en diferentes informes de misión elaborados por los frailes capuchinos. El título que se le dio a esta imagen en dichos informes señalaba como protagonistas al gobernador de Pasto y el prefecto apostólico, y fue justamente este protagonismo el que se cuestionó profundamente en la intervención que hicieron de la imagen los participantes indígenas en San Andrés (véase figura 1). Señalaron de manera contundente: “el protagonista es el pueblo” y cuestionaron que se les hubiera enseñado que la otra persona es importante, que los hayan acostumbrado a ser receptores quitándoles la voz de protesta; llegaron incluso más allá: se preguntaron a quién servía una obra como esta carretera y si se había calculado el impacto que tuvo sobre los pueblos indígenas.

---

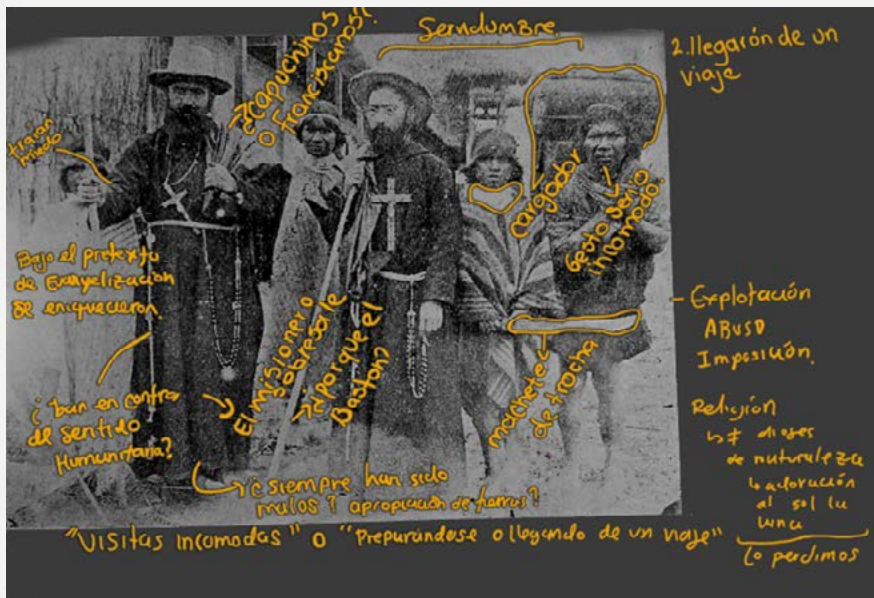
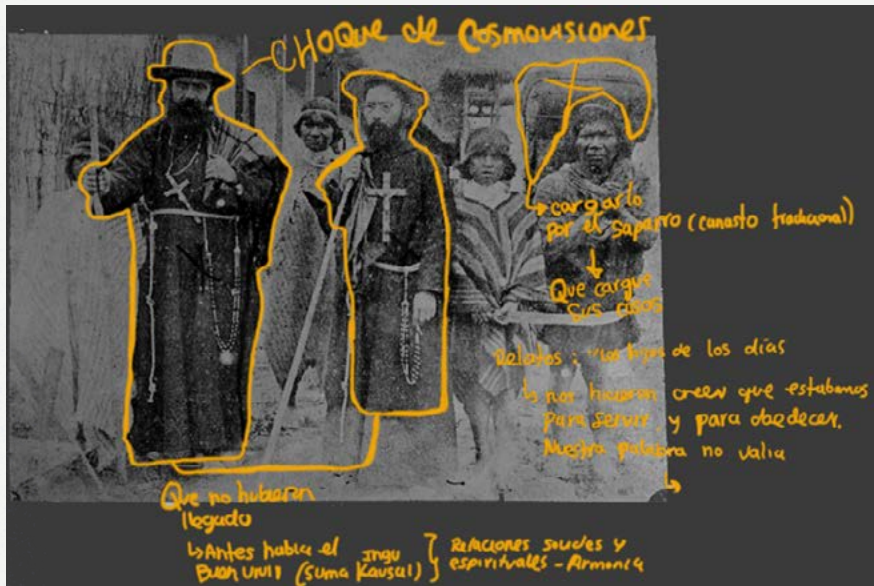
**16** En este texto se ha privilegiado una visión general del proceso de intervención del archivo que tuvo lugar en los talleres realizados en los cabildos de San Andrés, San Francisco y Gámake. Sin embargo, es necesario seguir trabajando en las particularidades de dichas intervenciones teniendo en cuenta las especificidades de cada uno de los pueblos indígenas con los cuales trabajamos y de los participantes en los talleres.





**Figura 1.** Intervención a la imagen Solemne inauguración del camino nacional de Pasto a Mocoa. El (x) Sr. General Dr. D. Gustavo Guerrero, Gobernador de Pasto acompañado del (x) Rvmo. P. Fr. Fidel de Monclar, Prefecto Apostólico del Caquetá e Inspector general del camino por parte de los talleristas del Cabildo de San Andrés. Fuente: Las Misiones en Colombia. Obra de los misioneros capuchinos de la Delegación Apostólica, del Gobierno y de la Junta Arquidiocesana Nacional en el Caquetá y Putumayo/ Intervención: taller realizado en el Cabildo de San Andrés en mayo del 2018.

“Visitas incómodas” fue el título que los participantes del taller en San Francisco le dieron a una imagen que los misioneros habían titulado “En marcha”; las dos intervenciones hechas a esta imagen denuncian la explotación, el abuso y la imposición ejercida por los misioneros. Las mujeres y los hombres ingas y kamëntsá hacen visible, a través de su escritura, la servidumbre que vivían los indígenas que debían cargar pesados equipajes y resaltan el gesto de incomodidad del hombre que lleva la carga más pesada en la foto. La molestia que la imagen les causa los lleva a interpelar el pasado: “nos hicieron creer que estábamos para servir y para obedecer. Nuestra palabra no valía” (véanse figuras 2 y 3).



Figuras 2 y 3. Intervención a la imagen *En Marcha* por parte de los talleristas del Cabildo de San Francisco. Fuente: *Revista de Misiones* I, n.º 8 (1925) / Intervención: taller realizado en el Cabildo de San Francisco en mayo del 2018.



Una de las temáticas más recurrentes en las fotografías del archivo misional es la referida a la labor educativa de los frailes y monjas en las escuelas. Las imágenes, por lo general, muestran a niños y niñas siendo guiados por misioneros y misioneras en diferentes tipos de aprendizajes, que van desde la lectura hasta la costura, carpintería, horticultura o música; los y las estudiantes también se presentan en formaciones escalonadas, con uniformes o vestidos de manera similar y tienen como escenario las construcciones de la escuela. Al intervenir estas imágenes, los hombres y las mujeres indígenas que participaron en los talleres atendieron especialmente a la gestualidad de los y las estudiantes y, en la mayoría de los casos, señalaron que estaban tristes, cansados, aburridos o asustados. Adicionalmente, cuestionaron la imposición de la lengua, la religión y la cultura que se dio en las instituciones educativas y señalaron la importancia que ha tenido para sus comunidades la educación propia que se trató de quebrar con la presencia misionera (véanse figuras 4 y 5).



**Figura 4.** Intervención a la imagen *Taller de fotografía en el orfanato de San Sebastián. Niños arhuacos trabajando en el oficio de carpinteros*. Fuente: *Revista de Misiones* I, n.º 8 (1925) / Intervención: taller realizado en Gámake en junio del 2019.



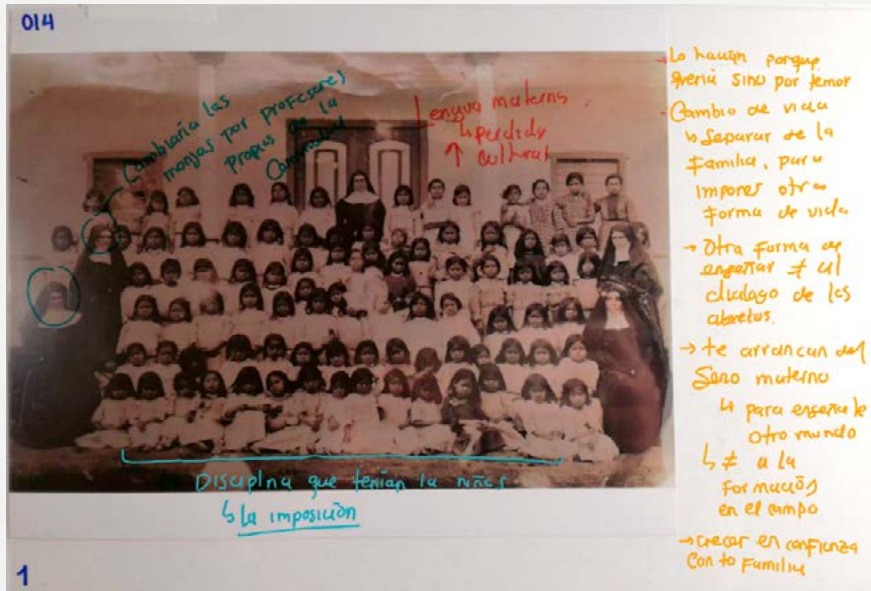
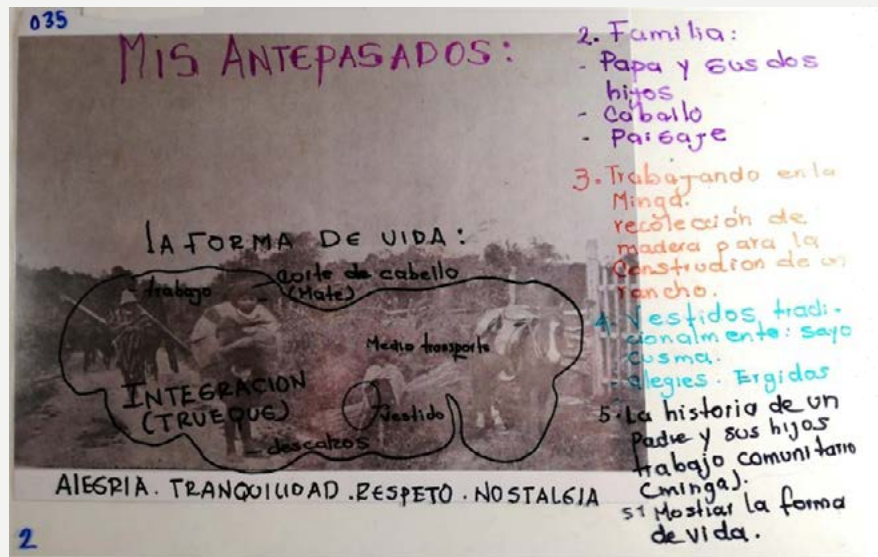


Figura 5. Intervención a la imagen S.T. Fuente: Archivo Diócesis Mocoa-Sibundoy: taller realizado en San Andrés en mayo del 2018.

En contraste con la incomodidad y la indignación que produjeron en los talleres las imágenes que habíamos clasificado como *performance civilizatorio*, las fotografías que en la investigación catalogamos como *costumbristas* fueron intervenidas a partir de una aproximación más cercana; en ellas reconocieron paisajes, costumbres y objetos importantes para los pueblos ingas, kamëntsá y arhuaco. En el taller realizado en Gámake la imagen titulada por los misioneros Kuen (*baile de los arhuacos que los civilizados llaman chicote*, propició relatos referidos a este baile y a sus características, se reconocía como algo propio que aún se practica y que constituye un espacio de encuentro en festividades especiales (véase figura 6).



**Figura 6.** Intervención a la imagen: *Kuen (baile) de los arhuacos que los civilizados llaman chicote.* Fuente: Revista de Misiones / Intervención: taller realizado en Gámake en junio del 2019.



**Figura 7.** Intervención a la imagen: *Un paisaje en el valle de Sibundoy. Un indio llevando una olla para hacer chicha. Mulas llevando tablas.* Fuente: Las Misiones Católicas en Colombia. Labor de los Misioneros en el Caquetá, Putumayo, La Goajira, Magdalena y Arauca. Informes — Año 1918-1919 / Intervención: taller realizado en San Andrés en mayo del 2018.



La figura 7 fue titulada por los y las participantes del taller de San Andrés como “Mis antepasados”, con esta fotografía evocaron sentimientos de alegría, tranquilidad, respeto y nostalgia, e hicieron referencia al paisaje, al trabajo en la minga, a las formas de construcción tradicional y a la vida de una familia. Si bien las imágenes costumbristas hacen parte del archivo misional y se constituyen a partir de un género en el que se privilegiaba la representación de la diferencia, el cuidado con el que se representan algunos detalles referidos al territorio (ríos, cultivos, montañas), a las prácticas cotidianas y a los objetos específicos de una comunidad, permite que a través de ellas se puedan elaborar relatos de lo propio relacionados con la cotidianidad.

La segunda parte del taller de imagen, memoria y resignificación apuntaba justamente a la producción de este tipo de relatos propios partiendo de la visualidad. La elaboración de ejercicios básicos de fotografía y video fue de gran interés para los y las participantes de los talleres. Justamente fue el proceso de elaboración de estos relatos lo que nos permitió identificar algunos de los temas que son importantes para los pueblos inga, kamëntsá y arhuaco a la hora de narrarse a sí mismos. Entre las temáticas escogidas para los relatos visuales y audiovisuales estaban el territorio, el cultivo, el tejido, la justicia propia, las prácticas y celebraciones tradicionales, la cotidianidad, la familia, la alimentación y las movilizaciones en defensa de la vida y el territorio (véase figura 8). A partir de los relatos que surgieron tanto de la intervención del archivo fotográfico como de las propuestas visuales y audiovisuales y de las conclusiones a las que llegamos en conjunto con los participantes del taller, elegimos los temas que podrían articular la propuesta museológica por desarrollar con las comunidades; estos temas fueron: territorio, mujer y vida cotidiana, justicia propia, agencias y resistencias, y lo sagrado en el caso del Valle de Sibundoy, y territorio, tejido, cultivo (véase figura 9) y poporo en el caso de Gámake.





**Figura 8.** Imagen del video *Por la tierra, por la vida*, realizado por las y los participantes del taller realizado en San Francisco en mayo del 2018.



**Figura 9.** Fotografía tomada por uno de los participantes del taller realizado en Gámake en junio del 2019.

## MUSEOLOGÍA SOCIAL Y NUEVAS VISUALIDADES

El segundo ciclo de talleres estuvo encaminado a elaborar una propuesta de museología social,<sup>17</sup> a partir de los borradores de guion curatorial que desarrolló el equipo de trabajo de la universidad en diálogo con hombres y mujeres de los pueblos indígenas y con base en la sistematización de los resultados del primer taller. En este caso, el borrador del guion curatorial fue transformado y enriquecido en un proceso de conversación con los participantes del segundo ciclo de talleres. Este proceso se realizó en el Valle de Sibundoy, a partir de un trabajo en el que se hizo referencia a la museología social y se presentaron algunos ejemplos de esta. En el caso de Gámake, el mamo Juan Rácigo viajó a Bogotá para trabajar con el equipo universitario y se invitó a Vivian Villafaña, indígena arhuaca y estudiante de la universidad, a participar en el taller. A partir de este trabajo conjunto, se construyó un nuevo guion curatorial y se hicieron los borradores de los carteles de las exposiciones.

Las transformaciones del guion que se produjeron en este diálogo fueron significativas. Por ejemplo, en lo concerniente al territorio, los participantes de los talleres del Valle de Sibundoy realizaron cartografías en las que ubicaron el territorio y algunas de las piezas sugeridas en el guion curatorial preliminar (véase figura 10). Estas cartografías fueron la base sobre la que, posteriormente, se diseñó el cartel titulado *Vida y permanencia de los pueblos inga y kamëntsá*. En lo referido a la temática de mujer y vida cotidiana, el grupo de trabajo de San Francisco propuso un montaje basado en una corona de chumbes (corona tradicional de los pueblos *inga* y *kamëntsá*, en la que se agregan a una corona los chumbes, es decir, las fajas tejidas con diferentes símbolos tradicionales de estos pueblos) elaborada con los símbolos propios del mundo femenino para las culturas *inga* y *kamëntsá* (véase figura 11). Por su parte, en lo concerniente a la temática de agencias y resistencias, los grupos de trabajo de San Andrés y San Francisco indicaron la importancia de incluir la lucha por el territorio, la ofrenda y el carnaval, la tradición oral, las máscaras, la música y la medicina propia como parte del proceso por medio del cual los indígenas del Valle de Sibundoy han defendido el territorio Tamabioy, así como su derecho a la soberanía y a la autodeterminación (véase figura 12). En el caso de Gámake, las referencias al territorio, al tejido y al poporo fueron relacionadas con el pensamiento y vinculadas con la comprensión de lo sagrado.

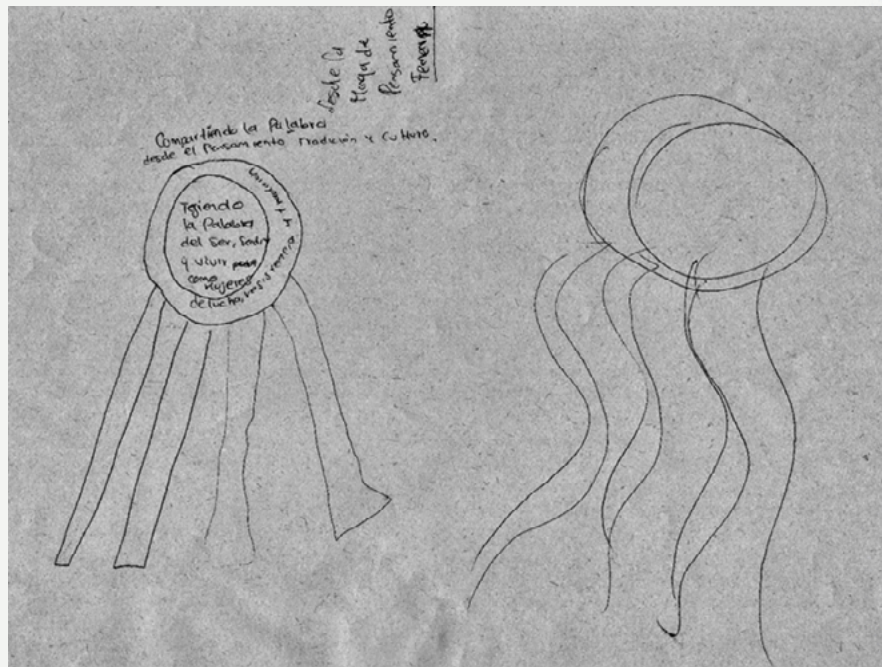
---

**17** Mario Chagas, "Las dimensiones política y poética de los museos: fragmentos de la museología social", en *Memorias de la XX Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado. Museos Memoria Historia* (Bogotá: Museo Nacional, 2017).



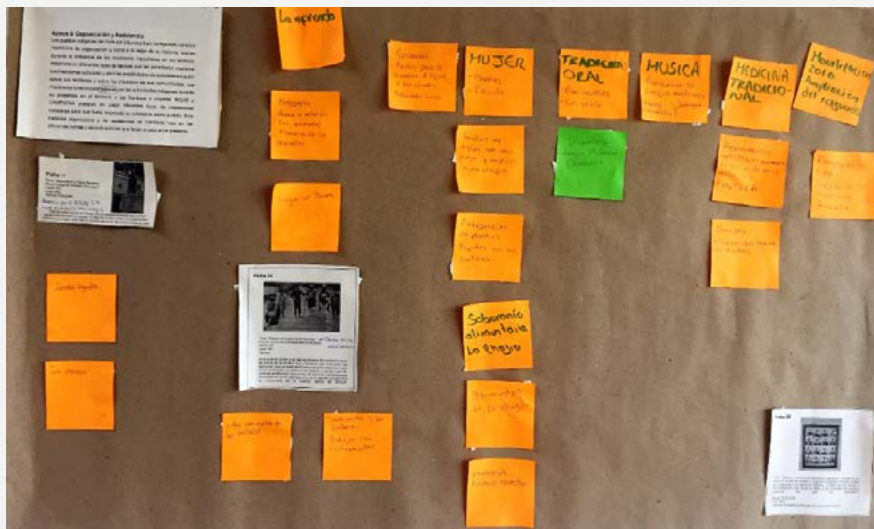


**Figura 10.** Cartografía elaborada por las y los participantes del taller de museología social realizado en San Andrés en noviembre del 2018.



**Figura 11.** Propuesta museográfica realizada por las participantes en el taller realizado en San Francisco en noviembre de 2019.

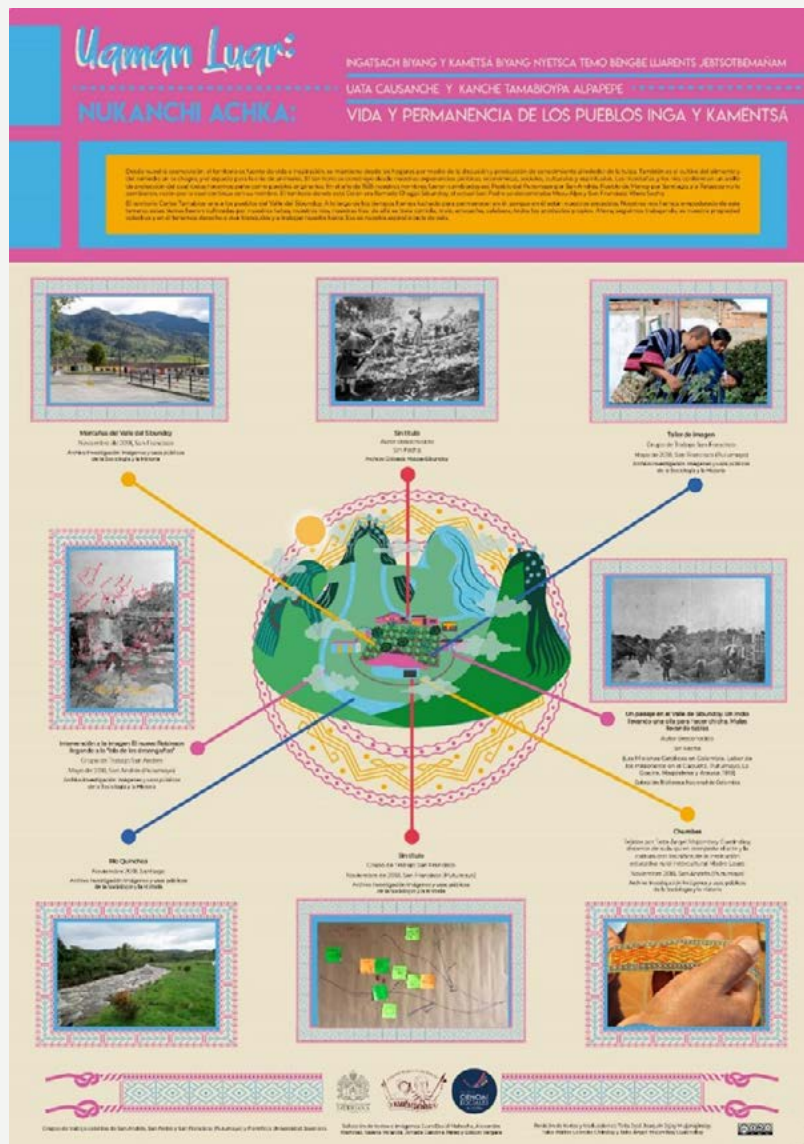




**Figura 12.** Propuesta museográfica realizada por las participantes en el taller realizado en San Francisco en noviembre de 2019.

Otro aspecto relevante en el proceso de construcción de una propuesta de museología social fue lo referido al diseño museológico y a los textos de los carteles (apoyos museográficos) de la exposición. En la elección de la paleta de colores, así como en la elaboración de los textos, la curaduría de las imágenes y en la propuesta visual, se tuvieron en cuenta elementos de la cultura propia. Partiendo de las propuestas gráficas y de la selección de imágenes realizadas en el segundo taller por los participantes de las comunidades, así como de los textos elaborados por ellos, el equipo de trabajo de la universidad elaboró, junto con el diseñador Jason Fonseca, una propuesta que fue discutida con diferentes miembros de las comunidades. En el caso del Valle del Sibundoy, la propuesta visual de los carteles estuvo basada en los chumbes y la paleta de colores fue ajustada de acuerdo con las observaciones de las y los interlocutores indígenas; los textos de los carteles fueron revisados por algunos de los y las participantes indígenas y los títulos fueron traducidos por los taitas José Joaquín Jajoy Mujanajinsoy, Walter Leandro Chindoy y Angel Mojomboy Cuatindioy (véanse figuras 13 y 14). Por su parte, para la exposición de Gámake, los carteles fueron realizados con base en los colores y diseños de las mochilas arhuacas, especialmente con las especificaciones que dio el mamo Juan Rácigo, y el ajuste a los textos de los carteles, así como las traducciones al iku fueron realizadas en conjunto por el mamo y por Vivian Villafaña (véase figura 15). La decisión de que los títulos de los carteles estén en inga, en kamëntsá y en iku implicó un trabajo continuo con los investigadores locales y procesos de conversación entre ellos sobre la pertinencia de los conceptos utilizados en las traducciones y su forma de escribirlos. En este sentido, este proceso puede ser considerado en términos de revalorización lingüística, tanto en lo referido a la creación misma de los

carteles como a los efectos que puede tener en los posibles visitantes de las exposiciones. De esta forma, los carteles fueron el resultado de un proceso conjunto de selección de imágenes y textos, y en ellos se incluyeron algunas de las imágenes intervenidas del archivo misional, así como las imágenes producidas por las y los participantes en los talleres. En ellos, el archivo misional era nuevamente intervenido/des-montado, al ponerlo a dialogar con otro tipo de imágenes y en el contexto de una visualidad y unas escrituras que lo resignificaban profundamente.



**Figura 13.** Cartel de la exposición realizada en el Cabildo de San Francisco, mayo de 2019. Grupo de trabajo cabildos San Andrés, San Francisco y San Pedro y Pontificia Universidad Javeriana.



**KAI TANABOYPA ALPAE  
NOKANCHIYA, ACTHA MI PASARISA  
KA RUNANAMA KAUSANGAPA**

**PROCESOS HISTÓRICOS DE PERSISTENCIA  
DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS INGA Y  
KAMÉNTSA DEL VALLE DEL SIBUNDOY**

Los pueblos indígenas Inga y Kaméntsá, desde el periodo Inca, fueron colonizados, a pesar de la historia, variadas formas de persecución, explotación y marginalización para dejar por la adherencia del territorio, procesos, valores de vida y presencia de los territorios ancestrales en el mundo. Asimismo, Tumbando, Indagando, Ofrendando. Historia de la presencia de los territorios ancestrales en el mundo. Asimismo, Tumbando, Indagando, Ofrendando. Historia de la presencia de los territorios ancestrales en el mundo. Asimismo, Tumbando, Indagando, Ofrendando. Historia de la presencia de los territorios ancestrales en el mundo.

**IAJA RUNAKUNA  
YURAKISA CAUSACUNA  
NOKACHIPA ALPATA**

**LOS ANCESTROS  
Y LA DEFENSA  
DEL TERRITORIO**




**Monumento a Carlos Tumbado**  
Foto: Aníbal Carrión Pérez  
Mayo del 2019. Plaza central de San Andrés (Caldas).  
Autónoma Investigaciones y Promoción de la  
Cultura y la Historia



*Cambiar la desigualdad de  
condiciones.*

**Intervención a la imagen "Nokachipa Alpatas"**  
Foto: D. N. N. N.  
Mayo del 2019, San Andrés, Valle del Sibundoy.  
Autónoma Investigaciones y Promoción de  
la Cultura y la Historia



**Escultura**  
El Macho/Bebe/Christy  
Autónoma de San Andrés  
100 cm x 70 cm  
Colección particular de la artista



**Manifestación por la tierra por la vida por  
nuestra existencia**  
Foto: Carolina Rodríguez / Camilo  
Cabrera P. y D. del 2019, Valle del Sibundoy.  
Colección particular Carolina Rodríguez

---

**NUGPAMANDA ACHKA  
SAMAI IACHAI**

**CONOCIMIENTO Y  
MEDICINA TRADICIONAL**



**Ornamentos de San Juan**  
Mayo noviembre de los últimos meses de  
el Macho/Bebe/Christy  
Autónoma de San Andrés  
"Yura y Yura"  
Colección particular de la artista

**TOMA DEL YAGE**

*Por tanto, cuando los jóvenes se fueron de  
pueden hacer cosas nuevas, por ejemplo, hacer  
más, en los espacios, y pueden utilizarlos  
para lo que sea bueno, y también en los  
que son buenos para los otros.*

**Toma del yage**  
Foto: Aníbal Carrión Pérez  
Noviembre del 2019, San Andrés, Putumayo  
Autónoma Investigaciones y Promoción de la  
Cultura y la Historia

**IACHII Y KALUSTURINDA :  
IUKAII MIKUNGAPA KAN  
INTENDEI IMASA KAUSARI  
ALPAUA RUNAKUNA**

**LA OFRENDA Y EL CARNAVAL:  
SEGURIDAD ALIMENTARIA  
Y RELACION  
HOMBRE - NATURALEZA**




**San Juan**  
Foto: Aníbal Carrión Pérez  
Foto: Aníbal Carrión Pérez  
Colección particular de Carolina Rodríguez

**Intervención de la imagen "Yura y Yura"**  
Comunicación en el Sibundoy  
Foto: Aníbal Carrión Pérez  
Mayo del 2019, San Andrés, Putumayo  
Historias de pueblos amazónicos Colombianos  
Autónoma Investigaciones y Promoción de la  
Cultura y la Historia



**Intervención a la imagen "En el valle"**  
Foto: Aníbal Carrión Pérez  
Mayo del 2019, San Andrés, Putumayo  
Autónoma Investigaciones y Promoción de la  
Cultura y la Historia

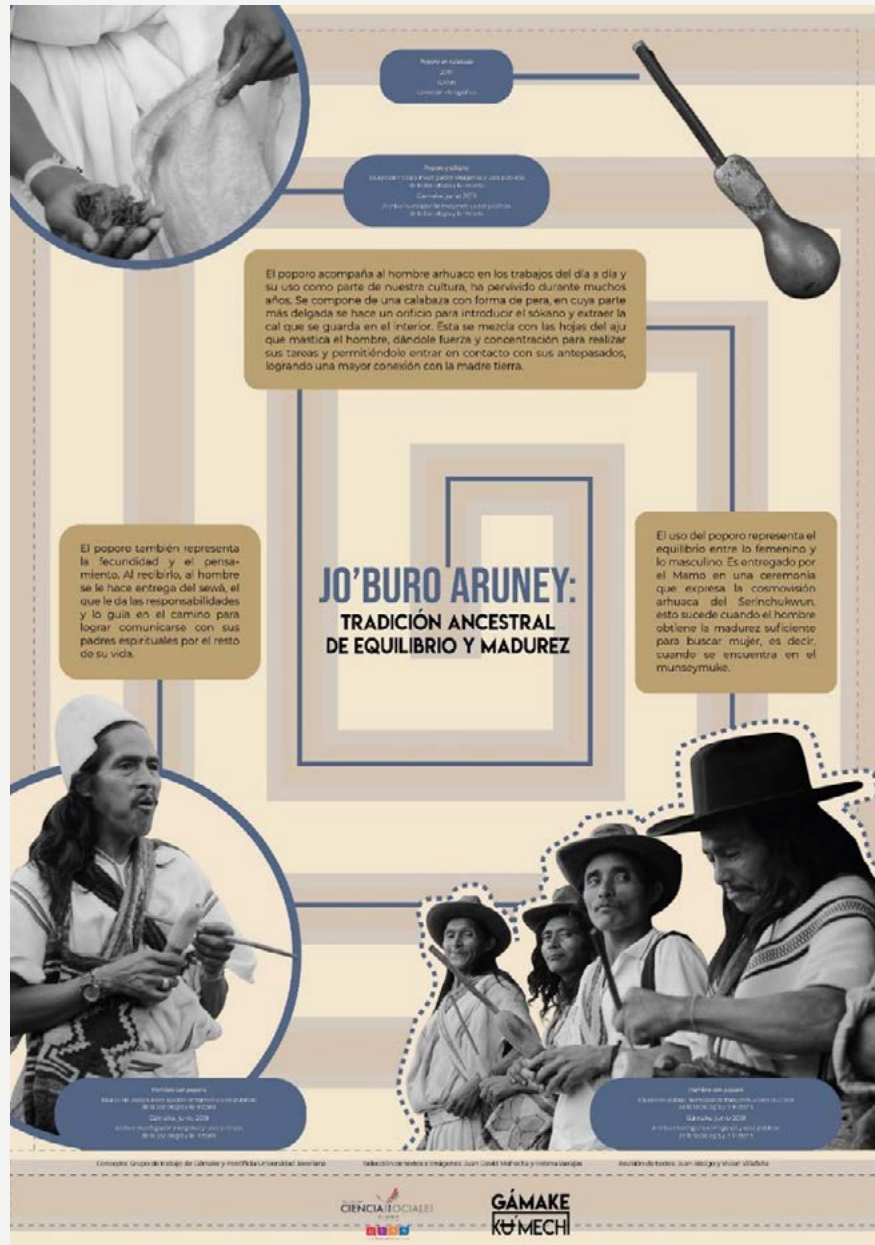
**Mascarines del carnaval**  
Foto: Aníbal Carrión Pérez  
Foto: Aníbal Carrión Pérez  
Colección particular de Carolina Rodríguez



Cooperación de trabajo de San Andrés, San Pedro y San Francisco (Putumayo) e Instituciones de la Universidad Javeriana  
Instituciones de trabajo e investigaciones: Aníbal Carrión Pérez  
Historias de pueblos amazónicos Colombianos: Aníbal Carrión Pérez, Aníbal Carrión Pérez, Aníbal Carrión Pérez

Figura 14. Cartel de la exposición realizada en el Cabildo de San Andrés, mayo de 2019. Grupo de trabajo cabildos San Andrés, San Francisco y San Pedro y Pontificia Universidad Javeriana.





**Figura 15.** Cartel de la exposición realizada en Gámake en noviembre del 2019. Grupo de trabajo Gámake y Pontificia Universidad Javeriana.

Por último, el trabajo colaborativo se cerró con el proceso de montaje e inauguración de las exposiciones en las instalaciones de los cabildos de San Andrés y San Francisco, así como en uno de los salones de la escuela de Gámake. Este proceso fue fundamental en la medida en que las decisiones curatoriales y museográficas respondieron a un trabajo conjunto en el que, a partir de las visualidades propias, se configuró una exposición en

la que emergían estéticas locales que transformaban y resignificaban la idea misma del museo. Si bien este puede ser el tema de otro texto, aquí solo presento algunos ejemplos que dan cuenta de la emergencia de esas nuevas visualidades y de los procesos de descolonización del museo.

En el caso de la exposición del cabildo de San Francisco, la participación de los grupos de trabajo locales fue clave en la construcción de propuestas curatoriales y museográficas propias. El montaje del tema de mujer y vida cotidiana se realizó a partir de la propuesta de la corona de chumbes convertida en un dispositivo museográfico para colgar las fotos intervenidas del archivo misional referidas a las mujeres (véase figura 16). Por su parte, en lo referido a lo sagrado, el montaje de las fotografías del archivo misional, en diálogo con fotografías actuales de la comunidad, se hizo a la manera de un altar, con su respectiva ofrenda, y a este se sobrepuso un rombo con lanas de colores. Esta figura, utilizada comúnmente en los chumbes, alude al vientre y tiene el significado de protección (véase figura 17). En cuanto a la temática de agencias y resistencias, a lado y lado del cartel referido a este tema, en el que se combinaron fotografías del archivo intervenidas, imágenes y textos producidos en los talleres y dos de las obras de la artista indígena Eliana Muchachasoy, se montaron las fotos del primer gobernador del Cabildo y de uno de los gobernadores más importantes, a la vez que en el espacio siguiente se montó, a la manera de una espiral, una selección de máscaras y fotografías recientes que tenía el cabildo y, para enfatizar la idea de movimiento que tiene el carnaval, las mujeres hicieron con cintas unos pétalos de colores que aluden a la lluvia de flores característica de esta celebración (véanse figuras 18 y 19).



**Figura 16.** Montaje exposición *Imágenes, memoria y resignificación*. Cabildo de San Francisco (Valle del Sibundoy, Putumayo).





**Figura 17.** Exposición *Imágenes, memoria y resignificación*. Cabildo de San Francisco (Valle del Sibundoy, Putumayo).



**Figura 18.** Exposición *Imágenes, memoria y resignificación*. Cabildo de San Francisco (Valle del Sibundoy, Putumayo).





**Figura 19.** Exposición *Imágenes, memoria y resignificación*. Cabildo de San Francisco (Valle del Sibundoy, Putumayo).

En Gámake, por su parte, el montaje de la exposición se hizo en una de las aulas de la escuela y en él también tuvo una participación activa la comunidad. Uno de los aspectos más significativos de este montaje fue el referido al cultivo, titulado *Zayuna rekawy ypany* (dar y recibir). La idea de este montaje consistía en utilizar visores para exhibir las imágenes realizadas por las y los participantes de la comunidad en el primer taller. Los niños y niñas utilizaron lanas de colores para colgar los visores y quienes participaron en el montaje los colgaron del techo a diferentes alturas. Que las fotografías tomadas por ellos mismos hicieran parte de la exposición, no solo en los carteles, sino también en los visores como dispositivo museográfico, permitió construir una mirada propia sobre una actividad cotidiana y de vital importancia para la comunidad como es el cultivo (véase figura 20). Algo similar ocurrió en la parte de la exposición denominada *Tutu*, en la que también se expusieron algunas de las fotografías tomadas por los y las participantes de los talleres (véase figura 21). Por último, en la parte de la exposición titulada *Zaku*, las imágenes sobre el territorio tomadas en los talleres se pusieron en diálogo con las imágenes intervenidas del archivo misional y adquirieron una significación distinta en el contexto de la exposición (véanse figuras 22 y 23).



**Figura 20.** Exposición *Imágenes y pensamiento: resignificación de archivos fotográficos* en Gámake (Escuela de Gámake, Sierra Nevada de Santa Marta).



**Figura 21.** Exposición *Imágenes y pensamiento: resignificación de archivos fotográficos* en Gámake (Escuela de Gámake, Sierra Nevada de Santa Marta).



**Figura 22.** Exposición *Imágenes y pensamiento: resignificación de archivos fotográficos* en Gámake (Escuela de Gámake, Sierra Nevada de Santa Marta).



**Figura 23.** Exposición *Imágenes y pensamiento: resignificación de archivos fotográficos* en Gámake (Escuela de Gámake, Sierra Nevada de Santa Marta).

Así, la utilización de metodologías colaborativas en el proceso de elaboración del guion curatorial y del montaje permitió crear un relato museográfico más complejo, tanto en términos conceptuales como en términos narrativos y visuales. Las fotografías del archivo misional fueron profundamente resignificadas no solo a través de las intervenciones, sino a través de las curadurías y los montajes museográficos en los que pasaron a dialogar con las historias propias de las comunidades, su cotidianidad y la manera como los pueblos inga, kamëntsá y arhuaco se representan a sí mismos e interpretan su historia.



## A MANERA DE CONCLUSIÓN

Para Silvia Rivera Cusicanqui, las formas de comunicación no escrita, como el performance teatral, el video o la exposición fotográfica, no solo facilitan el contacto con un público heterogéneo, sino que permiten aproximarse mejor a la sensibilidad popular.<sup>18</sup> En este sentido, la propuesta de intervención del archivo fotográfico misional propició una forma de aproximación al pasado, a partir de la imagen, de la cual emergió una sensibilidad que facilitó la elaboración de relatos orales, escritos, visuales y audiovisuales que problematizaron el punto de vista de los misioneros y sus formas de narrar y comprender su presencia en el valle del Sibundoy y en la Sierra Nevada.

A partir de los detalles de las imágenes y de los sentimientos y preguntas que estas generaban, se dio una discusión sobre el pasado y la memoria y su relación con el presente. En lo referido a la producción de relatos audiovisuales propios estos permitieron, por una parte, narrar la cultura de los pueblos inga, kamëntsá y arhuaco, y dar cuenta de aquellos elementos que están vivos y adquieren nuevos sentidos en el presente, y, por otra, desmontar el archivo producido por los misioneros al ponerlo en diálogo con el archivo propio de las comunidades. Por último, la elaboración conjunta de una propuesta museográfica abrió la posibilidad de una democratización del dispositivo museo para que en él se presenten y dialoguen relatos múltiples y visualidades alternativas en espacios locales que subvierten los tradicionales circuitos de circulación de las exposiciones. En definitiva, los relatos orales, escritos, visuales, audiovisuales y museográficos configurados a partir de metodologías colaborativas y conversacionales permitieron que emergieran historias que problematizan el archivo y el museo, y, de esta manera, que cuestionan y trascienden las narrativas escritas desde el poder para abrir paso a nuevas posibilidades de comprendernos como una sociedad compleja, diversa y plural.

## Bibliografía

- Cabrera Becerra, Gabriel. *La Iglesia en la frontera: misiones católicas en el Vaupés: 1850-1950*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2002.
- Chagas, Mario. "Las dimensiones política y poética de los museos: fragmentos de la museología social". En *Memorias de la XX Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado. Museos Memoria Historia*, 93-113. Bogotá: Museo Nacional, 2017.
- Ciavatta, María. "Educando al trabajador de la gran 'familia de la fábrica'". En *Imágenes e investigación social*. Coordinado por Fernando Aguayo y Lourdes Roca, 354-370. México: Instituto Mora, 2005.
- Córdoba-Restrepo, Juan F. *En tierras paganas. Misiones católicas en Urabá y en la Guajira, Colombia 1892-1952*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2015.
- Esvertit Cobes, Natàlia. *La incipiente provincia. Amazonía y Estado ecuatoriano en el siglo XIX*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2008.
- Flores Chávez, Jaime y Alonso Azócar Avendaño. *Evangelizar, civilizar y chilenuzar a los mapuche. Fotografías de la acción de los misioneros capuchinos en la Araucanía*. Sevilla: Ediciones Universidad de la Frontera y Editorial Universidad de Sevilla, 2015.
- Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Ediciones Siglo XXI, 1970.
- García Jordán, Pilar. "Yo soy libre y no indio: soy guarayo". *Para una historia de Guarayos, 1790-1948*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos, 2006.
- Giordano, Mariana. *Discurso e imagen sobre el indígena chaqueño*. La Plata: Ediciones al Margen, 2004.
- Laso Chenut, Francois Xavier. *La huella invertida: antropologías del tiempo, la mirada y la memoria: la fotografía de José Domingo Laso 1870-1927*. Montevideo: Centro de Fotografía de Montevideo, 2016.
- Luhmann, Niklas. "La cultura como un concepto histórico". *Historia y Grafía*, n.º 8 (1997): 11-33.
- Penhos, Marta. *Frente y perfil. Una indagación acerca de la fotografía en las prácticas antropológicas y criminológicas en Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX*. Buenos Aires: Editorial Fundación Espigas, 2005.
- Pérez, Amada Carolina. *Nosotros y los otros. Las representaciones de la nación y sus habitantes. Colombia, 1880-1910*. Bogotá: Editorial de la Pontificia Universidad Javeriana, 2015.
- Pérez, Amada Carolina. "Estelas de trayectorias esparcidas: las tácticas indígenas en el contexto de las misiones. Colombia, 1880-1930". *Memoria y Sociedad* 20, n.º 41 (2016): 43-53.
- Pérez, Amada Carolina. "Fotografía y misiones: los informes de misión como performance civilizatorio". *Maguaré* 30, n.º 1 (2016): 103-139.
- Pérez, Amada Carolina. "La escenificación de la diferencia y las fisuras de la representación: un análisis del uso de la fotografía en la *Revista de Misiones*. Colombia, 1925-1930". *Sal de la tierra. Misiones y misioneros en Colombia, siglos XIX-XXI*. Compilado por Carlos Guillermo Páramo, 173-201. Bogotá: ICANH, 2017.
- Pérez Vejo, Tomás y Marta Y. Quezada. *De novohispanos a mexicanos: retratos e identidad colectiva en una sociedad en transición*. México D. F.: INAH, 2009.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.
- Sánchez, Luis A. *Dominación, fe y espectáculo: Las exposiciones misionales y coloniales en la era del imperialismo moderno (1851-1958)*. Madrid: csic, 2013.

# SOBRE LOS AUTORES

## Sergio Mejía Macía

Biólogo de la Universidad de los Andes y magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, dirigido por José Antonio Amaya. Doctor de la Universidad de Warwick (Inglaterra), bajo la dirección de Anthony McFarlane. Ha publicado libros sobre los historiadores colombianos del siglo XIX José Manuel Groot y José Manuel Restrepo, así como artículos sobre múltiples historiadores hispanoamericanos del siglo XIX y trabajos sobre historia de escritos colombianos y cartografía histórica. Su libro sobre el ingeniero y cartógrafo español Vicente Talledo y Rivera ganó el premio de la Fundación Alejandro Ángel Escobar, modalidad Ciencias Sociales, en el año 2016. Después de nueve años como profesor universitario, se dedica a la investigación independiente sobre la historia de la historia, la cartografía y la cultura escrita republicana en América en sus cuatro tradiciones lingüísticas principales, así como al estudio de los últimos años coloniales (1760-1810), la enseñanza de la historia en el tiempo presente y otros temas.



## Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Doctora en Historia por la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Educación con Énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional y licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesora titular del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, con investigaciones y experiencia docente en los campos de la historia, la memoria, los usos públicos del pasado, las políticas educativas y la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Integrante del grupo de investigación Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales y de la Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran las obras colectivas *Estudios del paramilitarismo. Análisis regionales e investigaciones acerca de la subjetividad paramilitar* (2023) y *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile* (2022). También se encuentran entre sus trabajos libros, capítulos de libro, coordinaciones editoriales y artículos en sus temas de investigación, así como producciones en otros formatos como textos interactivos para jóvenes lectores o podcast sobre historia cultural y enseñanza de la historia para su divulgación en la radio universitaria.

## Wilson Armando Acosta Jiménez

Doctor en Educación, magíster en Sociología y licenciado en Ciencias Sociales. Es docente del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y ha estado a cargo de seminarios sobre Historia y Epistemología de la Pedagogía; Didáctica de la historia, Memorias, territorios e identidades; Sociedades originarias del mundo y Problemas actuales de América Latina. Ha asumido la dirección de trabajos de grado en la Licenciatura en Ciencias Sociales y en la Maestría en Estudios Sociales. Se ha desempeñado como coordinador de la línea de práctica pedagógica: Formación política y reconstrucción de la memoria social; como director del Departamento de Ciencias Sociales y como coordinador del proyecto pedagógico en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

## José Manuel González Cruz

Historiador por Universidad Nacional de Colombia, licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialista en Estudios Culturales por la Universidad de Buenos Aires), magíster en Educación con Énfasis en Historia de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y candidato a doctor en Historia por la Universidad Nacional de Colombia. Miembro de la Junta Directiva de la Asociación Colombiana de Historiadores (2014-2021). Integrante de la Comisión asesora para la Enseñanza de la Historia (Ley 1874) representando Asociación Colombiana de Historiadores y de las recomendaciones que de allí salieron (2020-2021). Actual vicepresidente del capítulo Bogotá de la Asociación Colombiana de Historiadores.

## Rafael Acevedo

Historiador de la Universidad de Cartagena, magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia y doctor en Historia de la Universidad de los Andes. Es profesor del programa de Historia de la Universidad de Cartagena. Hace parte del grupo de investigación Economía, ciencia y sociedad. Es autor de los libros *Las letras de la provincia en la República. Educación, escuelas y libros de la patria en las provincias de la Costa Atlántica Colombiana, 1821-1886* y *Memorias, lecciones y representaciones históricas. La celebración del primer centenario de la Independencia en las escuelas de la provincia de Cartagena 1900-1920*.

## Alejandro Álvarez Gallego

Licenciado en Ciencias sociales, magíster en Estudios Políticos y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor titular la Universidad Pedagógica Nacional desde 1989 a 2024, director ejecutivo del IDEP (1995, 1997), coordinador de la Expedición Pedagógica Nacional (1999-2000), subsecretario Académico de la Secretaría de Educación de Bogotá (2004-2005), vicerrector Académico de la Universidad Pedagógica Nacional (2007), director del Instituto Pedagógico Nacional (2014-2018), rector de la Universidad Pedagógica Nacional (2022-2023) y viceministro de Educación Superior (2023-2024). Entre sus principales publicaciones se encuentran *Entrevistas con la escuela* (2023), *Las ciencias sociales en*

*Colombia: genealogías pedagógicas* (2013), *Formación de nación y educación* (2010), *Los medios de comunicación y la sociedad educadora: ¿Ya no es necesaria la escuela?* (2001), *La ciudad como espacio educativo* (1998), ... y *la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela* (1995). Sus líneas de investigación son historia de la educación, políticas públicas en educación y teorías pedagógicas.

## Fabio Castro Bueno

Docente investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Ciencias Sociales, con Maestría en Educación con énfasis en la enseñanza de la historia, ambos títulos de la Universidad Pedagógica Nacional. Fue profesor de planta de la Secretaría de Educación del Distrito en el área de Ciencias Sociales y tuvo reconocimiento como Maestro Ilustre, premio Compartir al Maestro 2003. Es coordinador del Colectivo de Historia Oral Colombia e integrante de la Red Latinoamericana de Historia Oral (Relaho). En el ámbito nacional ha sido coordinador general de diversos encuentros nacionales de historia oral y memoria. En la publicación *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión*, es autor de los capítulos sobre “La historia y la memoria: usos, términos y legitimación” y “Metodología de la historia oral y las memorias en el ámbito educativo”. También es coautor de los libros *El barrio Nuevo Chile, La sencillez de su gente y la complejidad de sus problemas* (1971-1997) y *Militancias, violencias y trayectorias de vida. historia oral del barrio Nuevo Chile* (Bogotá).

## Amada Carolina Pérez

Doctora en Historia del Colegio de México. Profesora titular, Departamento de Historia, Pontificia Universidad Javeriana. Directora del grupo de investigación Prácticas culturales, imaginarios y representaciones. Sus intereses de investigación son la historia de América Latina de los siglos XIX y XX, particularmente, la forma como sus habitantes han sido representados a partir de diferentes artefactos culturales. Participó en el equipo de curaduría de la exposición *Las historias de un grito. 200 años de ser colombianos* (Museo Nacional de Colombia, 2010) y trabajó en la División Educativa de la misma institución del 2000 al 2003.



# Equipo Museo Nacional de Colombia

## DIRECCIÓN

**Astrid Liliana Angulo Cortés**  
Juan Sebastián Lozano Cortés  
Ligia Marlén Mendoza Suárez  
María Alejandra Malagón Quintero  
María Margarita Maquilón Moreno

## SUBDIRECCIÓN

**Marisol Arango Pineda**  
Diana Marcela Colmenares Arévalo  
Marcela Janeth Garzón García  
Oscar Darío González Viñas

## MUSEOLOGÍA

**Carolina Quintero Agámez**  
Alejandra Castaño Hoyos  
Andrés Camilo Suárez Garzón  
Juan Camilo Murcia Galindo  
Lorena Diez Arias  
María Angélica Díaz García  
Rosa Inés Curiel Pichardo  
Santiago Rojas Moreno  
Simón Andrés Rojas Gutiérrez

## ACCIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL

**Juan Ricardo Barragán Aguilar**  
Ana María Mangolier Rozo  
Angela Viviana Cano Núñez  
Camilo Augusto Álvarez Niño  
Catalina Hoyos García  
Daniel Felipe Zapata Sandoval  
Daniela Rosario Rodríguez Rebolledo  
David Esteban Wilches Silva  
Diana Marcela Gómez Bernal  
Gustavo Adolfo Moreno Caro  
Ingrid Gigliola Aragón Gordillo  
Jeisson Jamaica Delgado  
Jenny Rocío Contreras Amaya  
Jhoulin Tatiana Olarte Puentes  
Juan Sebastián Bernal Tavera  
Juanita de los Ángeles Salas Meneses  
Juliana Isabela Valencia Orozco  
Karen Gisell González Castiblanco  
Katherine Lorena Pechene Rubiano  
Kelly Johana Orejuela Castro  
Laura Daniela Galindo Sotelo  
Laura Melissa Martínez Galindo  
María Paula Rodríguez Perdomo  
Marlon Steve Celis Hernández  
Martín Ernesto Álvarez Tobos  
Nataly Mendigaña Jiménez  
Néstor Iván Martínez Ospina  
Oscar David Rodríguez Ballén  
Samir Güiza Triana  
Sara Daniela Cano Díaz  
Sergio Giovanni Castellanos Mateus  
Tatiana Alexandra Quevedo Mogollón  
Valentina Forero Ardila  
Valeria Montoya Giraldo

## ADMINISTRACIÓN Y PLANEACIÓN

**María del Pilar Mujica Sandoval**  
Alexandra Mora Hurtado  
Ana María Sánchez Cabra  
David Julián Castillo Mahecha  
Jessica Paola de Jesús Olmos Cardona  
Leidy Paola Sánchez Fuentes  
Lesly Tatiana Sierra Triana  
María Fernanda Roncancio Avila  
Maria Yaneth Triana Betancur  
Sebastián Mauricio Velásquez Vargas

## SOSTENIBILIDAD Y ALIANZAS ESTRATÉGICAS

**Paula Andrea Duarte Acosta**  
Ana Carolina Guerrero Castrillón  
Ana María Cortázar Bernal

## COMUNICACIONES

**Sandra Milena Martínez Calle**  
Andrés Felipe Garzón Martínez  
Carlos Mauricio Granada Rojas  
César Andrés Ayala Duarte  
Cristian Camilo Hernández Gutiérrez  
Diana Carolina Moreno Pinzón  
Jennifer Ballestas Avilez  
Juan Sebastián Cuestas  
Laura Uraske Bustos González  
Laura Victoria Anzola Moreno  
Óscar Beleño  
Sandra Patricia Vargas Jara  
Santiago Molina Casas  
Yancy Celina Castillo Jiménez

## CURADURÍA DE ARQUEOLOGÍA

**Natalia Sofía Angarita Nieto**  
Adrián Gustavo Torres Crespo  
Ángela Constanza Escobar Lora  
Carmen Alexa Villegas Ramos  
Daniela Vargas Ariza  
Johann Sebastián Melo Rodríguez  
Laura Marcela Agudelo Sánchez  
Sergio Andrés Castro Méndez

## CURADURÍA DE ARTE

**Jaime Cerón Silva**  
Elías David Doria Rincón  
Libardo Hernán Sánchez Paredes  
Ruth Ángela Gómez Cely  
Samuel Steven León Iglesias

## CURADURÍA DE ETNOGRAFÍA

**Andrés Leonardo Góngora Sierra**  
Carmen Ruth Alarcón Lozada  
Diana Tabita Serrano Campo  
Eliana Rojas Bernal  
Mayra Juliana Hernández Guzmán  
Rayiv David Torres Sánchez

## CURADURÍA DE HISTORIA

**María Paola Rodríguez Prada**  
Bertha Aranguren  
Eric Duván Barbosa Amaya  
Juan David Cascavita Mora  
Julio Andrés Quiroga Medina  
Santiago Manuel Valdés Pereira

## GESTIÓN DE COLECCIONES

**Fernando López Barbosa**  
**Registro**  
Ana María García Santana  
Antonietta Yajta Fernanda Salazar  
Fernández  
Cristian Camilo Mosquera Mora  
Iván Andrés Sierra Salcedo  
Leonardo Ramírez Ordóñez  
Luis Alberto Cortés Hernández  
Pedro Pablo Méndez Aguacía  
Sandra Milena Ortiz Cardona

## Centro de Documentación

Ashley Alexander Torres Herrera  
Paola Andrea Fonseca Zamora

## Conservación

**Vanessa Angélica Garnica Ángel**  
Angie Catalina Ospina Quiceno  
Karem Reina Velásquez  
Karla Feliza Rodríguez D'vivero  
Mayra Natalia Rubiano Cajamarca  
Natalia Barón Quiroga

## INFORMÁTICA

**Diego Andrés Díaz Gómez**  
Armando Rafael Gómez Sierra  
Daniela Ramos Varela  
Diana Milena Medina Garzón  
Elkin David Yomayusa Torres  
Gerardo Martínez Pacanchique  
Hernando Alonso Poveda Ospino  
Jorge Mauricio Perico Vera  
José Alexander Murcia Salamanca  
María Mercedes Ambuila  
Zully Jinney Rios Pardo

## INFRAESTRUCTURA

**Claudia Marcela Fonseca Vaca**  
Andrés Manosalva Rodríguez  
Andrés Mauricio Sanchez Ortega  
Camilo Alberto Rojas Hoyos  
Leonardo Ospina Serrano  
Lina María Calderón González  
María Camila Ruiz Saldaña  
Miguel Darío Cardenas Angarita

## **JURÍDICA**

*Sandra Ximena Ardila Silva*  
Gustavo Adolfo Perea Valdés  
Mauricio Reyes Betancourt  
Paula Camila Camargo Vargas

## **PROYECTO MUSEO AFRO DE COLOMBIA**

### **Coordinación Técnica y Gestión**

*Alejandro Flórez Aguirre*  
Alexandra Vargas Pinilla  
Anez Flórez Corpus  
Carlos Andrés Camacho Hincapié  
Cindy Yarima Pérez Villadiego  
Liliana Batalla  
María Diana Ramírez López  
Néstor Andrés Peña Ruiz  
Pongele Matewa Diabanza  
Vanessa Cortez Camacho  
Yaneth Patricia Mora Calderón

### **Investigación**

*Santiago Arboleda Quiñonez*  
Amelia Isabel Archibold Humphries  
Érica Alejandra Mina González  
Geovanna Moreno Escobar  
John William Archbold Cortés  
Joyce Rivas Medina  
Laura Rivera Puello  
Lineth Baquero Scoop  
Lorena Luengas Bautista  
Luis Guillermo Meza Álvarez  
Paula Juliana Torrado Arévalo  
Rudy Amanda Hurtado Garcés-Carabalí  
Sandra Catalina Mosquera Moreno  
Sofía Natalia González Ayala  
Velía Vidal Romero

## **MUSEOGRAFÍA**

*Isabel Dapena Echeverría*  
Alan René Correa Antia  
Brayan David Sánchez Sierra  
Diego Emanuel Ramón Ortega  
Edwin Alberto Múnera Ortega  
Jesús Roberto Gómez León  
Julio César Bedoya  
Laura Alejandra Martín Camargo  
Manuela García Aristizábal  
Miguel Sánchez  
Neftalí Vanegas Menguan  
Nury Espinosa Vanegas  
Santiago Alberto Llanos Molina

## **OBSERVATORIO DE PÚBLICOS**

*Sonia Andrea Peñarete Vega*  
Angie Alejandra Ascencio Barón  
Jesús David Quiroga Monroy  
Karen Julieth Higuera Rodríguez

## **PRODUCCIÓN**

Angie Tatiana Motta Rodríguez  
Daniel Romero Ariza  
Jhonattan Cabra Vivas  
Raizza Catalina Romero Velásquez

## **PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE MUSEOS**

*Luis Carlos Manjarrés Martínez*  
Ana Paula Gómez Uribe  
Angela María Montoya Rodríguez  
Carlos Nicolas Diazgranados Cubillos  
Diego Armando Amaya Córdoba  
Elvia Paola Bolívar Reina  
Jaime Orlando Gutiérrez Gutiérrez  
José Bernardo Acosta Narváez  
Jose Daniel Dorado Gaviria  
Juliana Botero Mejía  
María Buenaventura Valencia  
María Catalina Plazas García  
Martha Isabel Cortés Ocazonez  
Mayra Alejandra Ríos Aguilar  
Paula Andrea Torres Zuluaga  
Rosario del Carmen Chaparro Márquez  
Willy René Pinza Paz

## **PROGRAMACIÓN CULTURAL**

*Elena Salazar Jaramillo*  
Julián Andrés Herazo López  
Nikky Andrés de los Reyes Río

## **FRAGMENTOS**

*Andrés Felipe Suárez Bernal*  
Ana María Romero Torres  
Laura Alexandra Sánchez Velásquez







