

## Historia escolar, regulación curricular y opinión pública: diálogos ausentes

**School History,  
Curricular Regulation,  
and Public Opinion:  
Absent Dialogues**

**História escolar,  
regulação curricular  
e opinião pública:  
diálogos ausentes**

Sandra Patricia Rodríguez-Ávila\*   
Wilson Armando Acosta-Jiménez\*\* 



### Para citar este artículo

Rodríguez-Ávila, S. P. y Acosta-Jiménez, W. A. (2024). Historia escolar, regulación curricular y opinión pública: diálogos ausentes. *Folios*, (59), 3-22. <https://doi.org/10.17227/folios.59-16141>

\* Doctora en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Profesora de planta titular, Universidad Pedagógica Nacional.

**Correo electrónico:** srodriguez@pedagogica.edu.co

\*\* Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Profesor de planta titular, Universidad Pedagógica Nacional.

**Correo electrónico:** wacosta@pedagogica.edu.co

Artículo recibido  
14 • 02 • 2022

Artículo aprobado  
31 • 07 • 2023

## Resumen

En este artículo de reflexión se plantea un debate acerca del tratamiento que se ha dado en la opinión pública a la Ley 1874 del 2017, cuya expedición se llevó a cabo sin consultar la trayectoria de la investigación educativa y pedagógica acerca de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. Inicialmente se presentan y analizan los argumentos desde los cuales se formuló y expidió la Ley 1874 del 2017 que busca restablecer la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia. Posteriormente, se identifica la matriz discursiva dominante en la opinión pública, que ha reiterado la necesidad de convertir la enseñanza de la historia en una cátedra dentro del currículo oficial desde el supuesto de su desaparición en el escenario escolar. Luego se presentan los enfoques que se han configurado en el país con respecto a la investigación del área de ciencias sociales y de la historia, y desde este acumulado académico, se identifican las principales problemáticas que se deben abordar con el propósito de contribuir al fortalecimiento del área en el currículo escolar.

### Palabras clave

currículo; historia escolar; políticas educativas; ciencias sociales escolares

## Abstract

This article raises a debate about the treatment that has been given in public opinion to the Law 1874 of 2017, which was enacted without consulting the trajectory of educational and pedagogical research on the teaching of Social Sciences and History. Initially, the arguments from which Law 1874 of 2017 was formulated and enacted are presented and analyzed, which seeks to reinstate the compulsory teaching of Colombian History. Subsequently, the dominant discursive matrix in public opinion is identified, which has reiterated the need to reintroduce the teaching of History as a subject within the official curriculum, assuming its disappearance from the school setting. Then, the approaches that have been configured in the country regarding research in the field of Social Sciences and History are presented and from this academic accumulation, the main issues that must be addressed are outlined in order to contribute to the strengthening of this area in the school curriculum.

### Keywords

curriculum; school history; educational policies; school social sciences

## Resumo

Este artigo levanta um debate sobre o tratamento que vem sendo dado na opinião pública à Lei 1874 de 2017, cuja edição foi realizada sem consultar a trajetória de pesquisas educacionais e pedagógicas sobre o ensino de Ciências Sociais e da história. Inicialmente, são apresentados e analisados os argumentos a partir dos quais foi formulada e emitida a Lei 1874 de 2017, que busca restaurar o ensino obrigatório da História da Colômbia. Posteriormente, identifica-se a matriz discursiva dominante na opinião pública, que tem reiterado a necessidade de converter o ensino da história em cátedra dentro do currículo oficial, desde o pressuposto do seu desaparecimento no meio escolar. Em seguida, são apresentadas as abordagens que se configuraram no país no que diz respeito à pesquisa na área de Ciências Sociais e História e, a partir desse acúmulo acadêmico, os principais problemas que devem ser enfrentados com a finalidade de contribuir para o fortalecimento da área no currículo escolar.

### Palavras-chave

currículo; história escolar; políticas educacionais; ciências sociais escolares

## Introducción

Desde el año 2016 cuando se inició el trámite legislativo de la iniciativa de la senadora Vivian Morales que buscaba “restablecer la enseñanza obligatoria de la historia como una asignatura independiente en la educación básica y media” (Morales, 2016, p. 2), que finalmente se convirtió en la Ley 1874 del 2017 mediante la cual se modifica parcialmente la Ley 115 de 1994, se abrió un debate en torno al lugar que ocupó la enseñanza de la historia desde los años noventa. Quienes promovieron la promulgación de esta ley partieron de dar por cierto que en las instituciones escolares de Colombia no se enseña historia, a partir de un argumento ampliamente acogido por un sector de la comunidad de historiadores, según el cual, la expedición de Ley General de Educación eliminó la historia como disciplina escolar. Esta posición avanzó y se convirtió en uno de los principales argumentos no solo para sustentar la necesidad de una cátedra especialmente orientada a la enseñanza de la historia de Colombia sino para plantear que los profesores de ciencias sociales no cuentan con los conocimientos disciplinares suficientes para afrontar la enseñanza de esta disciplina y que las licenciaturas han eliminado de sus planes de estudio el análisis de la historia de Colombia.<sup>1</sup>

De otro lado, un conjunto de académicos que ha dedicado su vida profesional a la investigación y la innovación educativa plantea que, contrario a lo que ha sostenido buena parte del sector de los

historiadores, esta disciplina se ha mantenido en la enseñanza escolar porque el currículo colombiano no es prescriptivo en su selección temática, lo cual ha permitido que distintas redes y colectivos de maestros, y varios grupos de investigación adscritos a las universidades en el marco de la formación de docentes, hayan llevado a cabo proyectos de investigación e innovación, así como ensayos, encuentros y eventos académicos que, en su conjunto conforman una cartografía amplia de experiencias ligadas con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia, que debe servir de base para analizar las dimensiones y dinámicas de esta área escolar y para identificar sus problemas y alcances.

## Supuestos que sustentan la necesidad del retorno de la enseñanza de la historia a la escuela

En el año 2007, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) financió un proyecto curricular para la construcción de campos de pensamiento histórico, “compuesto por elementos ontológicos, conceptuales, relacionales, demostrativos, lógicos, simbólicos y creativos” (SED, 2007, p. 54), desde el cual algunos historiadores identificaron la necesidad de reestructurar el currículo para que la historia escolar se convirtiera en un área independiente. Aunque los planteamientos de este proyecto recogen algunos postulados derivados de trabajos referidos al desarrollo cognitivo, no se estableció un diálogo con otras investigaciones educativas, aunque sí empezó a posicionar en la opinión pública la idea, en la actualidad ampliamente aceptada, según la cual la historia había desaparecido del contexto escolar.

Entre el 2011 y el 2017 se publicaron varias columnas de opinión, notas periodísticas y entrevistas en las cuales, a propósito de los debates acerca de la memoria histórica por efecto de la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), se consultó a historiadores con reconocimiento nacional acerca de la enseñanza de la historia. Todos ellos consideraron que la historia había desaparecido del currículo, que había quedado diluida en el área de ciencias sociales y que los profesores no tenían

<sup>1</sup> La Ley 1874 del 2017 estableció la conformación de una Comisión Asesora para la enseñanza de la historia de Colombia como un “órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de todos los colegios del país” (art. 6, § 1). Como resultado de las sesiones que realizó entre el 2019 y el 2022, presentó el documento *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*, que propone unas “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”. En el momento en que la revista evaluó este artículo, no se había publicado el documento de la Comisión Asesora, por tal razón, en el presente artículo solamente se referencian las discusiones producidas en torno a la Ley 1874 de 2017 para problematizar el debate acerca de la enseñanza de la historia, que tuvo lugar a propósito de la expedición de esta ley.

formación disciplinar para enseñar con solvencia los contenidos propios del área.

Las fuentes de estas afirmaciones procedían de la experiencia de algunos de ellos con las generaciones más jóvenes, que, en su criterio, no se interesaban por el pasado de su país, no sabían qué festivos se conmemoraban y no tenían capacidad para tomar decisiones (Linares, 2013). Por ejemplo, Javier Guerrero, presidente de la Asociación Colombiana de Historiadores, afirmó que no existían políticas estatales referidas a la enseñanza de la historia:

[...] a los jóvenes de hoy solo les importa el ahora... Estamos conformando un comité asesor para hacerle ver al país esta necesidad de recuperar la historia, pues no existe una política de estado frente a su enseñanza. Es un país de analfabetas históricos. (citado en Linares, 2013)

Varios de los historiadores consultados en aquel momento coincidieron en apoyar el trámite legislativo del proyecto que la senadora Vivian Morales<sup>2</sup> presentó en el año 2016, que sirvió de base para la promulgación en diciembre del 2017 de la Ley 1874,

2 Viviane Morales Hoyos es una abogada y política colombiana con una amplia trayectoria en cargos públicos tanto de designación como de elección popular. Fue representante a la Cámara, inicialmente por el Movimiento Unión Cristiana (1991-1994) y luego por el Partido Liberal (1994-1998). También fue senadora de la República por el Movimiento Independiente Frente de Esperanza “Fe” (1998-2002) y por el Partido Liberal (2014-2018). Su trabajo legislativo estuvo asociado a la aprobación de varias leyes propuestas y aprobadas en la Comisión Primera del Senado y su vida pública goza de importante reconocimiento, en particular por su paso por la Fiscalía General de la Nación entre el 2010 y el 2011, periodo en el cual se realizaron investigaciones penales de relevancia para el país referidas a las interceptaciones ilegales del Departamento Administrativo de Seguridad (DAS) contra políticos de la oposición, magistrados, y periodistas y al caso de asignación irregular e ilegal de subsidios otorgados en el marco del programa Agro Ingreso Seguro, en el cual resultó condenado el exministro de Agricultura Andrés Felipe Arias. Según el portal Congreso Visible, entre el 2014 y el 2018 la senadora Viviane Morales participó en 16 proyectos legislativos dentro de los cuales el de mayor figuración pública, debido a su militancia cristiana, fue la gestión de un proyecto de ley que buscaba que la adopción fuera aprobada solamente para parejas heterosexuales. A pesar de que la Corte Constitucional estableció que el Estado no puede prohibir adopciones solicitadas por parejas del mismo sexo o solteras porque prima el interés de los niños en situación de vulnerabilidad (Sentencia C-683 del 2015), la senadora ocupó su agenda legislativa en la recolección de más de dos millones de firmas que buscaban la aprobación de un referendo para modificar el artículo 44 de la Constitución Política Nacional (Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, 2021).

que modificó parcialmente la Ley General de Educación. Esta norma incentivó amplios debates sobre el sentido de la enseñanza de la historia en Colombia, en el contexto de controversias que se dieron a partir de lo que fue la firma de los acuerdos de paz entre la guerrilla de las FARC-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos. Para algunos, esta ley era necesaria para posibilitar la configuración de una versión del conflicto armado colombiano y las opciones que nos brindaba el acuerdo de paz. Esta ley, además, se reconoció como una agenda de formación para las nuevas generaciones y una plataforma referida al papel de la historia que responde a visiones y anclajes pedagógicos y disciplinares del siglo xx. Por lo cual, en este apartado proponemos caracterizar la agenda formativa y política tanto del documento de exposición de motivos que sustentó la propuesta legislativa, como de la misma ley, a partir del análisis de sus limitaciones expresadas en la falta de reconocimiento de las experiencias de los docentes en ejercicio de la educación básica y media y de la ausencia de interlocución con el conocimiento del campo de investigación y producción académica de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia.

En relación con el proyecto de ley o documento de exposición de motivos, este fue presentado el 21 de abril del 2016 por la senadora Vivian Morales Hoyos con el propósito reestablecer “la enseñanza obligatoria de la historia como una asignatura independiente en la educación básica y media”, asunto que en la Ley 1874 del 2017 quedó establecido como “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”. Como se evidencia, en la ley no se mantuvo el proyecto original que buscaba convertir la Historia de Colombia en una asignatura independiente; solamente se mantuvieron los objetivos referidos a la formación del pensamiento crítico, de la memoria histórica y de la identidad nacional.

El proyecto de la exposición de motivos expresa que se fundamentó en las “consultas a la mayoría de

las facultades y departamentos de historia de las universidades públicas y privadas del país” y en las recomendaciones de la Academia Colombiana de Historia y la Asociación Colombiana de Historiadores (Morales, 2016, p. 5). En esta postura se manifiesta un interés por conformar la comisión consultiva, mas no se encuentra una reflexión profunda sobre el estado de la enseñanza de la historia en el ámbito escolar en el país, ni se aprecia una aproximación analítica al acumulado académico de los programas de licenciatura en ciencias sociales que en la práctica se encargan de la formación de los profesionales de estas asignaturas.<sup>3</sup>

En la exposición de motivos del proyecto de ley se señala que se consultó la producción académica acerca de la enseñanza de la historia en el país a través de tres estrategias: 1) revisar la producción académica sobre la enseñanza de la historia, lo cual se presentó como un “estado del arte” y sirvió para identificar autores que fueron entrevistados como Darío Campos, Gina Velasco y Luz Eugenia Pimienta, entre otros; 2) recibir e incluir los aportes escritos que fueron remitidos por Andrés Mauricio Escobar, José Manuel González y Carlos Alberto Sanabria sobre asuntos relacionados con la enseñanza de la historia; y 3) participar en dos eventos académicos con el interés de tener una visión de especialistas del problema de la enseñanza de la historia.

A partir de los referentes mencionados, en este proyecto de ley se desarrollan seis apartados: presentación, antecedentes, justificación, ¿qué opinan los docentes?, materialización de los contenidos a través de los lineamientos curriculares, y propuesta de articulado para el proyecto de ley. En el primer apartado, se plantea que el proyecto fue sometido a la revisión de la Academia Colombiana de Historia e instituciones afines, de la Asociación Colombiana de Historiadores, así como de historiadores y docentes que sustentan la necesidad de este proyecto. El

<sup>3</sup> En el documento no se encuentra un análisis de los planes de estudio, las estrategias de formación, las prácticas de evaluación, los perfiles profesionales de egreso, las condiciones de calidad (registro calificado y acreditación), la conformación del cuerpo docente ni la experiencia investigativa de las licenciaturas ni de las carreras de historia.

segundo apartado se conforma de tres acápite: en el primero, se muestra de manera global cómo se llevó a cabo el proceso de institucionalización de la historia escolar en Colombia, a partir de los “momentos que marcan hitos en la concepción y didáctica de la historia en ámbitos escolares en nuestro país” (Morales, 2016, p. 7); sin embargo, este análisis se reduce a la descripción simplificada de aspectos como el papel que desempeñó el manual escolar de Henao y Arrubla en la configuración del imaginario de la historia patria, las propuestas pedagógicas y los debates políticos que se dieron sobre la enseñanza de la historia en contextos históricos como la República Liberal y el Frente Nacional, la irrupción de la nueva historia en el país y el desarrollo de la historia como disciplina que no logró afectar las prácticas de enseñanza de la historia, las propuestas gubernamentales de reforma curricular (Decreto 1002 de 1984), la acción pública del movimiento pedagógico, y la formulación de la Ley General de Educación.

En el segundo acápite, se señala que la historia es una asignatura obligatoria pero invisible, esto con referencia a la Ley General de Educación y a los artículos donde se señala la obligatoriedad de la historia como parte de las ciencias sociales. No obstante, el cuestionamiento que se plantea en la exposición de motivos se basa en testimonios de la práctica docente que según este proyecto:

[...] coinciden en afirmar que la asignatura de “sociales” es una especie de “caja de pandora”, donde caben todos los temas que no logran incorporarse en otras asignaturas, que van desde la discusión de problemas de coyuntura hasta orientaciones sobre comportamiento y salud a los alumnos, y que en la mayoría de los casos es el maestro quien define los contenidos del curso según su formación académica o sus preferencias. (Morales, 2016, p. 11)

Así se reitera una postura que tiende a generalizaciones sobre lo que acontece en las prácticas de enseñanza de la historia y que desconoce los procesos de investigación en el campo de la didáctica de esta disciplina que, ha estado articulada al área de ciencias sociales y se ha definido a propósito

de un conjunto de tensiones entre tradiciones disciplinares, trayectorias históricas que subsisten en el área y demandas normativas y del contexto (Arias, 2015a). De allí, la importancia de reconocer los análisis que evidencian la complejidad de las prácticas de enseñanza de la historia que acontecen en el ámbito escolar, en donde estas se caracterizan por su diversidad en las metodologías, los referentes historiográficos y las relaciones entre la historia escolar, las disciplinas sociales y las condiciones socioculturales (Velasco, 2014).

El tercer acápite se centra en la discusión sobre los Lineamientos curriculares para el área de las ciencias sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2002) y su impacto en la enseñanza de la historia a partir de un cuestionamiento a los debates epistemológicos desde los cuales se formuló la enseñanza de las ciencias sociales integradas, a las cuales se les reduce al calificativo de un “eterno presentismo” (Morales, 2016, p. 13). Este tipo de apreciación desconoce las experiencias de los maestros en ejercicio y las propuestas curriculares derivadas de los lineamientos que se han apropiado de maneras diversas y complejas, como se muestra en investigaciones recientes sobre la enseñanza de la historia en Bogotá, que han identificado la manera como en las instituciones educativas los planes de estudio se formulan a partir de los lineamientos curriculares y se mantiene la división entre historia y geografía en un número importante de los currículos escolares (Londoño *et al.*, 2015).

El señalamiento al presentismo simplifica los enfoques incluso desde la misma disciplina histórica, al interior de los cuales se problematiza el tiempo a la manera de un diagnóstico de época, como lo señala Rabotnikof, en la cual se han transformado “las formas de articulación con el espacio de experiencias de las generaciones previas” y se ha pasado a “una memoria que se construye con fragmentos de esas experiencias, trozos rescatados y rearmados desde el presente” (2017, p. 33). En este sentido, la actualidad hace parte del análisis histórico y por tanto de su enseñanza, aspecto en el cual se deben reconocer los aportes acerca de las relaciones entre memoria y educación expresados

en la enseñanza del tiempo presente, enseñanza del pasado reciente y la pedagogía de la memoria (Arias *et al.*, 2022), los cuales son desconocidos en el documento de exposición de motivos.

El tercer apartado incluye una justificación que se divide en cuatro acápite: la importancia de la historia en la formación escolar, el desarrollo de la conciencia crítica, la contribución a la identidad nacional y el despliegue de la memoria histórica. El primero, se centra en la defensa férrea de la historia como una disciplina particular que se debe enseñar en las instituciones escolares. Aunque se reitera el reconocimiento del aporte de los lineamientos curriculares, se presenta un argumento que, en nuestra perspectiva, contradice el supuesto de restablecer la enseñanza de la historia, puesto que se evidencia que el conocimiento histórico es predominante en la enseñanza de las ciencias sociales:

Reivindicar que se tenga una materia con el nombre Historia dentro del currículo es, en últimas, reconocer que es el referente más fuerte dentro del trabajo que realizamos hoy bajo el nombre de Ciencias Sociales. Éste es el conocimiento que mejor orienta las reflexiones al interior del aula y a partir de ellas el estudiante se va acercando al entendimiento de mundo que lo rodea. (Morales, 2016, p. 16)

Los siguientes tres acápite (conciencia crítica, identidad nacional y memoria histórica), se convirtieron en los objetivos de la Ley 1874 del 2017. Llama la atención que estos conceptos se asumen por fuera del campo de la pedagogía y las didácticas de las ciencias sociales; además, no se evidenció un diálogo con las experiencias escolares que materializan propuestas formativas desde las categorías que fundamentan la exposición de motivos de la ley.

En este proyecto legislativo, para referirse a la formación de conciencia crítica, se abordaron los planteamientos del historiador Joseph Fontana sobre la necesidad de formar en pensamiento histórico y conciencia crítica sobre el pasado para comprender el presente. Sin embargo, en la Ley 1874 del 2017 no se consideró la categoría que sustentó el documento de la exposición de motivos, sino que se adoptó la

categoría de pensamiento crítico, sin explicar esta modificación y sin sustentar el enfoque educativo que se incorporó en la ley, lo que constata que no se tuvo en cuenta la investigación educativa, que ha tematizado el pensamiento crítico desde varios postulados, con la intención de superar ambigüedades que comúnmente se generalizan y se asumen como “verdades” (Minte e Ibagón, 2017). Este aspecto lo consideramos relevante en los procesos de formación histórica, teniendo en cuenta que las propuestas y experiencias que actualmente se desarrollan en el escenario escolar se enfrentan a la tensión de formar en competencias o formar para el desarrollo del pensamiento crítico en contextos educativos diversos en los cuales el conocimiento escolar está definido por un “quehacer práctico” que se constituye tanto por los saberes del currículo como por “el sentido cognitivo y performativo” de los docentes de ciencias sociales (Arias, 2020, p. 90).

En relación con la identidad nacional, el proyecto legislativo la define en la justificación como un “marco de referencia social y político basado en la construcción de una memoria colectiva mediante la cual enfrentamos el mundo” (Morales, 2016 p. 20). Además, articula otros aspectos como el sentido de pertenencia a una comunidad imaginada, que es la nación; promover máximas que orienten los contenidos y las pedagogías del patriotismo en las escuelas, y finalmente, reconocer “el papel que puede cumplir la propuesta epistemológica y pedagógica de los Lineamientos Curriculares, especialmente el enfoque que busca combinar la docencia con la investigación de la historia y la motivación a los estudiantes” (Morales, 2016, p. 23). Estos asuntos que se formularon en el proyecto de ley son limitados frente a las producciones académicas y las investigaciones que desde el campo de la didáctica de la historia en Colombia dan cuenta del papel desempeñado por la historia y las ciencias sociales escolares en la formación de la identidad nacional (Acevedo y Samacá, 2012; Arias, 2015a; Arias, 2015b; González, 2015; Herrera *et al.*, 2003; Rodríguez, 2017) y en el análisis de la diversidad cultural y su relación con la formación de la identidad nacional (Henríquez, 2014).

Con respecto a la memoria histórica, el proyecto asume esta categoría como un mecanismo para la construcción de la paz. En la Ley 1874 del 2017 el objetivo se formuló de la siguiente manera: “promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país”. En términos de la justificación de este objetivo, en el proyecto se señala la importancia de comprender analíticamente la memoria colectiva, el ejercicio de recuperar la memoria social en función de sanar a las sociedades, la búsqueda de la verdad como presupuesto para la no repetición de crímenes atroces, la construcción de principios contra la impunidad y la generación de atmósferas narrativas de perdón; asuntos que implican para la enseñanza de la historia “preservar la memoria colectiva del conflicto armado que está en su proceso de negociación, y transmitirla a todos los nuevos estudiantes, que hacen parte de lo que comúnmente se ha denominado ‘generación de la paz’ ” (Morales, 2016, p. 23). En este aspecto de la justificación no se referencia la producción académica de la investigación educativa acerca de la memoria histórica, la pedagogía de la memoria y la memoria social (Arias *et al.*, 2022).<sup>4</sup>

En el cuarto apartado titulado “¿Qué opinan los docentes?”, se cita una consulta a 116 profesores de diversas áreas académicas de instituciones educativas públicas y privadas en donde el 99 % manifestó estar de acuerdo con “volver a enseñar específicamente Historia de Colombia en los colegios del país” (Morales, 2016, p. 29). Este ejercicio presenta varios supuestos sobre el deber ser de la historia escolar. Entre otros se destaca que, según los docentes consultados, la enseñanza de la historia es central en la construcción de referentes de identidad nacional,

4 En este trabajo se puede encontrar una amplia bibliografía acerca de la memoria histórica, pedagogía de la memoria y enseñanza del pasado reciente, de la historia reciente y de la historia del tiempo presente, no solamente en el contexto nacional, sino en países como Chile y Argentina, donde existe una sólida comunidad que, además de investigar en estos temas, se ha convertido en escenario de formación posgradual para un amplio número de docentes colombianos cuyas producciones académicas han contribuido a fortalecer la investigación educativa en el país. Estos trabajos compilados en este libro también muestran la trayectoria que en cada caso ha tenido el abordaje pedagógico de los pasados violentos en relación con los tres contextos nacionales que se abordan en el libro.

acervo cultural, sentido patriótico y conocimiento del pasado, asuntos que se relacionan con la ausencia de una asignatura de historia de Colombia que incide para que los jóvenes asuman referentes culturales exógenos que implica el “repudio o desdén” de nuestras raíces.

El proyecto de ley llega a esta conclusión desconociendo la centralidad que los niños y jóvenes tienen en los procesos de aprendizaje, en los cuales no solamente inciden los aspectos de orden cognitivo, sino los entornos familiares y culturales, que complejizan la manera como se configura la conciencia histórica y la comprensión del pasado (Aguilera y González, 2009; Ibagón y Miralles, 2021). Esto implica que el proyecto tampoco tuvo en cuenta los amplios procesos sociales y culturales que caracterizan la sociedad colombiana, los cuales tendrían que ser objeto de estudio de las ciencias sociales, no solo con una sólida indagación histórica desde las aulas escolares, sino desde las condiciones de la cultura actual que implican comprender las juventudes y las infancias en el ámbito de una cultura global y diversa.

En este apartado también se argumenta a partir de la opinión de los docentes que los estudiantes desconocen el pasado de los colombianos y van siendo enajenados culturalmente por la falta de formación histórica. En el proyecto de ley esto se constituye en una opinión sin fundamentación porque no se tienen en cuenta los estudios acerca de los aprendizajes y conocimientos históricos que apropiación y desarrollan los estudiantes escolares (Higuera, 2016; Ibagón y Miralles, 2019; Meertens *et al.*, 2017; Ramos, 2017;), ni los procesos de formación política que se hacen visibles en las prácticas pedagógicas de los licenciados en formación (Aponte *et al.*, 2020).

En el quinto apartado, titulado “Materialización de los contenidos a través de los Lineamientos curriculares”, se plantea que se mantiene la autonomía contemplada en la Ley General de Educación, al no imponer contenidos y respetar el criterio de las instituciones escolares en el diseño y desarrollo de sus propuestas curriculares, asunto que se queda en buenas intenciones, puesto que el proyecto legislativo y la Ley 1874 del 2017 le apuestan a la

formulación de unos lineamientos curriculares para la asignatura de historia que deben generar una reforma normativa con la cual se busca alterar las condiciones sociohistóricas de la escuela y modificar de manera mecánica las prácticas de enseñanza.

El sexto apartado corresponde a la propuesta de articulado del proyecto de ley que buscaba restablecer la enseñanza de la historia como una asignatura obligatoria, reformar varios artículos de la Ley General de Educación y establecer responsabilidades y plazos para la formulación de lineamientos curriculares y la creación de una comisión asesora del Gobierno Nacional.

### **Configuración de la matriz discursiva dominante en la opinión pública acerca de la enseñanza de la historia**

Desde el momento de su conformación como saber escolar, la enseñanza de la historia ha estado articulada a los procesos políticos que caracterizan cada contexto histórico nacional. En el siglo XIX y por lo menos hasta mediados del siglo XX, se le atribuyó un papel destacado en la construcción de sentimientos patrióticos y en la configuración de la identidad nacional. Desde los años sesenta estuvo definida por los debates curriculares tanto internos (selección de contenidos, definición de materiales para la enseñanza, intensidad horaria) como externos (tecnología educativa, modelos instruccionales, articulaciones con las problemáticas sociales) promovidos por el contexto internacional y las conferencias mundiales de educación.

A partir de los años noventa se ha convertido en un fructífero campo de debate en relación con la prevalencia de la disciplina o la interdisciplina, o de objetivos formativos ligados con la educación para la convivencia y la democracia o de los procesos cognitivos relacionados con las representaciones sociales, las nociones sociales, las competencias o los campos del conocimiento histórico. Esto ha estado vinculado al contexto político ya que desde allí se han definido como interés básico de las ciencias sociales y de la historia su articulación con las competencias ciudadanas.



Más recientemente, y de manera precisa en lo que va corrido del siglo xx, la enseñanza de la historia y las ciencias sociales sigue presente en el debate público, ya no solo en función de unos imaginarios de nación, de su afinidad con ciertos valores y símbolos articulados a la noción de patria o a los requerimientos de las reformas educativas en el ámbito internacional, sino en el marco de las exigencias de comprensión de los sentidos del pasado, que se hacen visibles en la gestión de las políticas de la memoria en el marco de las dinámicas del conflicto armado y de los procesos de negociación y paz.

Los argumentos que sustentaron la formulación de la Ley 1874 del 2017 no parten de este contexto, aunque sí se convirtieron en una posición dominante, desde la cual se hacen valoraciones acerca de la enseñanza de la historia. Dichas valoraciones se discutieron en los ámbitos legislativo y de la opinión pública, escenarios donde se privilegió la voz de un conjunto de actores que se han autoafirmado como expertos y que promovieron un “denominador común” ampliamente compartido desde el cual se configura una matriz discursiva de “memorias dominantes”<sup>5</sup> que han privilegiado el supuesto de la desaparición de la historia escolar del currículo oficial desde la promulgación de la Ley 115 de 1994.

En el balance de capítulos de libro y artículos periodísticos que pudimos ubicar en la elaboración de este ejercicio de análisis, identificamos algunas ideas reiteradas en la opinión pública que han terminado por plantear tres problemáticas de la enseñanza de la historia que, según los defensores de esta posición, son verdades indiscutibles: la enseñanza de la historia desapareció del currículo escolar desde que se promulgó la Ley General de Educación, se requiere una ley que modifique esta situación para restablecer la enseñanza de la historia de Colombia en los colegios y se debe conformar un conjunto profesional de profesores de historia mejor capacitado que el actual.

5 Según Paloma Aguilar, las *memorias dominantes*, son “las que más representadas están en los medios de comunicación, las que cuentan con los mayores y mejores medios de difusión” (2008, p. 24).

La primera busca recuperar la independencia temática de la historia de Colombia bajo el supuesto de su eliminación del ámbito escolar por efecto de políticas curriculares que se trazaron en la Ley General de Educación, al denominar el área como *ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia* (Ley 115 de 1994, art. 23). Un ejemplo de esta postura ampliamente difundida en los medios y acogida por un importante sector de profesionales que se desempeñan en el campo de la historia disciplinar, se expresa en la respuesta que dio el historiador Armando Martínez Garnica en marzo del 2020 al diario *La Opinión* en una entrevista acerca de la conmemoración de los 200 años del Congreso Constituyente que se llevó a cabo en Villa del Rosario durante los meses de mayo y octubre de 1821. Ante la pregunta sobre lo que pensaba de la enseñanza de la historia en Colombia, este historiador afirmó:

Como una representación orientadora del ciudadano, al igual que lo es la Geografía, la enseñanza de la historia nacional es una necesidad de todos. Fue una equivocación estatal haber difuminado estas dos enseñanzas en un cajón de sastre llamado ciencias sociales, pues solo se obtuvo una resistencia de las nuevas generaciones a la lectura de los textos y documentos históricos, o a los mapas, con sus consecuencias en la desorientación rampante de las generaciones recientes. (Martínez citado en Flórez, 2020)

Esta idea es tan recurrente que se plantea como un hecho probado que el presidente César Gaviria (1990-1994) suprimió la historia del currículo con la expedición de la Ley 115 de 1994 y que a partir de ese momento se dejó de enseñar historia. Los artículos y los programas de opinión consultados parten de la verdad indiscutible de la ausencia de la enseñanza de la historia y no se preguntan por lo ocurrido con el área de las ciencias sociales desde la promulgación de la Ley 115 de 1994, a pesar de que existe una comunidad académica que ha llevado a cabo un importante número de experiencias de innovación y sistematización de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, así como de trabajos de grado, tesis, investigaciones,

materiales educativos y propuestas pedagógicas, que no solamente han contribuido a construir referentes para la definición de una didáctica de las ciencias sociales y de la historia, sino que han identificado enfoques de investigación que sustentan el trabajo pedagógico del área desde hace más de treinta años.

La segunda problemática se relaciona con la necesidad de expedir una ley que modifique lo que ocurrió con la Ley 115 de 1994, porque parte del supuesto de que una reforma normativa se traslada de manera mecánica al currículo y a las prácticas de enseñanza. Esta problemática en la enseñanza de la historia se ha construido a partir de análisis históricos que muestran cómo en Colombia desde finales del siglo XIX se determinó la enseñanza de la disciplina histórica por las reformas educativas. En Guerrero y Guerrero se evidencia esta postura, cuando los autores argumentan

[...] que la Enseñanza de la Historia es parte de un sistema cultural más amplio de discursos e imaginarios y de luchas en un escenario de debates públicos por la memoria colectiva donde se construyen ideas fuertes y hegemónicas en la sociedad y que de alguna forma se transforman paulatinamente en políticas de Estado que se vierten en la educación. (2020, p. 102)

Ahora bien, en este tipo de análisis se dan por sentado supuestos que desde la producción académica de la didáctica de la historia son controvertibles. En las reflexiones de quienes participaron en la redacción de la ley, se asumió que la historia regulada, es decir, la que se establece en las normas y políticas educativas es la misma historia enseñada que acontece en las aulas escolares (Cuesta, 1997). En la reflexión de Guerrero y Guerrero (2020) se muestra que se ha dado una constante histórica desde 1826 en donde unos sectores hegemónicos y otros contrahegemónicos se han disputado permanentemente el control de la versión del pasado en momentos particulares y en consecuencia se expide una norma que resolvería el conflicto y se aplicaría en el ámbito escolar. En este análisis de los procesos históricos y culturales de la enseñanza de la historia se minimizan los saberes esco-

lares, las condiciones particulares en las regiones en las cuales se encuentran las instituciones educativas, los procesos de formación de los maestros, las condiciones de producción de los dispositivos didácticos, las apropiaciones de modelos pedagógicos, las experiencias docentes, las distintas formas de aproximarse al pasado y las luchas por la hegemonía de los saberes. Esta búsqueda de “un núcleo universal de pensamiento histórico que pueda ser enseñado, aprendido y evaluado”, como lo señala Sebastián Plá, “está de hecho negando el derecho a la diferencia epistemológica y, por consiguiente, corre el riesgo de ser contraria a la justicia curricular” (2017 p. 42).

Otro supuesto que nos llama la atención en estas reflexiones es la generalización que se da sobre las prácticas de la enseñanza de la historia por fuera de las condiciones sociohistóricas de la escuela y del proyecto educativo. Lo anterior se evidencia en las reflexiones de J. M. González que presupone que en los métodos de enseñanza predominan “la memorización de datos, de nombres y fechas, especialmente las acaecidas en el periodo de la Independencia” (2020, p. 178).

Esta postura invisibiliza la diversidad de proyectos educativos y experiencias pedagógicas que desde las regiones y de acuerdo con sus condiciones particulares hacen posible otras formas de enseñanza de la historia (Castellanos *et al.*, 2012; Centro Educativo Distrital Rural El Destino *et al.*, 2004; Cortés *et al.*, 2018; J. G. Rodríguez, 2004). Por ejemplo, en el libro *Sistematización de experiencias pedagógicas que transforman la escuela. Una apuesta por el reconocimiento docente*, en el capítulo 2, se presentan “las experiencias que transforman la escuela, desde la historia, la memoria y la comunicación, como formas de reivindicar las huellas dejadas por el paso del tiempo en las experiencias y en los sujetos que las conforman” (Londoño *et al.*, 2019, p. 11).

La tercera problemática que se identifica desde esta posición plantea la necesidad de renovar el magisterio con profesionales formados en la historia disciplinar porque, en opinión de los promotores de esta postura, quienes optan por las licenciaturas reciben una formación deficiente. Así lo expresó

en el 2013 el historiador Darío Campos cuando fue consultado acerca de la enseñanza de la historia en el país:

No saben qué enseñar ni desde qué disciplina hablar, pues la licenciatura en ciencias sociales es un área profesional despersonalizada, que no tiene un rumbo claro. Los licenciados en ciencias sociales se apoyan, entonces, en manuales de historia para tratar de enseñar lo que allí está, pero con deficiencia total. (citado en Linares, 2013)

La investigación educativa y pedagógica ha sistematizado y analizado la profesión docente y la formación profesional de licenciados,<sup>6</sup> pero estos trabajos no se han convertido en un referente válido por parte de quienes sostienen esta postura para abordar el perfil profesional de los educadores, pero sí citan las intervenciones como la que publicó el diario *El Tiempo*, para lamentar que los profesionales en educación que se desempeñan como maestros del área de ciencias sociales desde 1994 son fundamentalmente licenciados:

Además del eclecticismo de la nueva asignatura de Ciencias Sociales, uno de los principales problemas de esta transición curricular fue el cambio de perfil del docente que dictaría la materia. Hasta los primeros años de la década del noventa se privilegiaba a los profesores con formación como historiadores, a partir de entonces, se prescindía de ellos y se contratan licenciados en ciencias sociales. (Quintero, 2016, p. 630)

Aunque desde la expedición del Decreto 1278 del 2002 que regula la carrera docente de la educación básica y media se propuso que cualquier profesional puede ejercer la docencia y que solo requiere un curso de pedagogía que puede tomar en su año de prueba, no deja de ser preocupante que este debate se esté tornando en una competencia por el ámbito laboral de la docencia, inicialmente entre licenciados e historiadores, pero que también convoca a antropólogos, sociólogos, politólogos, economistas e incluso abogados, considerando que la experticia que requiere cada tipo de actividad profesional

<sup>6</sup> Por nombrar solo algunos trabajos, se pueden ver: Aguilera (2017), Arias (2018), Rodríguez (2013) y Arias (2018).

se puede homologar a la que precisa el trabajo docente en la educación básica y media. Algunos profesionales de campos disciplinares distintos a la pedagogía que se presentan a concurso de méritos para ser maestros justifican su ingreso a la carrera docente porque consideran que tienen vocación o compromiso ético para el ejercicio profesional de la educación escolar. Además, opinan que los campos de la educación, la pedagogía y la didáctica aportan saberes instrumentales y que el trabajo docente les permite tener una cierta estabilidad laboral que no encuentran en sus propios campos profesionales, con respecto a los cuales sienten mayor afinidad identitaria. En algunos estudios se ha mostrado que estos profesionales prefieren ofertas laborales afines a sus campos de formación y estarían dispuestos a abandonar la docencia porque de ese modo mejoran sus ingresos económicos y acreditan “el estatus social de su profesión” porque “prefieren ser denominados como lo indica su titulación y no que se les llame docentes” (Cuervo, 2013, p. 145).

Sostener que la enseñanza desapareció de la escuela, que las normas transforman de manera mecánica las prácticas culturales y que la actividad profesional de los docentes no requiere un saber propio son ideas que constituyen una matriz discursiva dominante acerca de la enseñanza de la historia que no tiene en cuenta otras perspectivas inherentes al campo. Dichas ideas atribuyen a la escuela la responsabilidad del déficit de democracia que existe en el país, porque desconocen la cultura escolar a la que se refieren y las condiciones sociales y políticas en las que los jóvenes enfrentan los siempre polémicos e incompletos legados que les ofrecemos.

### **Contraargumentos basados en la caracterización de los enfoques de investigación y de las problemáticas del área**

Existe una comunidad académica que se ha conformado en torno a la investigación e innovación en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, cuya producción justamente no se tuvo en cuenta en la formulación de la Ley 1874

del 2017. Las dimensiones de esta comunidad así como las trayectorias investigativas en este campo se constatan en varios estados del arte que se han producido en los últimos veinte años que, además de sistematizar la producción académica con respecto a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, han contribuido a construir una cartografía de las experiencias pedagógicas de investigación e innovación, desde las cuales es posible identificar enfoques, conceptos y métodos, así como debates didácticos y articulaciones con el campo de la política educativa (Arias, 2018; Aguilera, 2017; Aguilera y González, 2009; González y Valencia, 2013; S. Rodríguez, 2014; S. Rodríguez y Acosta, 2007). En este apartado presentamos una propuesta de caracterización del campo de investigación e innovación de las ciencias sociales y de la historia y las problemáticas de la enseñanza escolar que se derivan de este análisis, que es justamente lo que se desconoció en la formulación del proyecto de ley y en la matriz discursiva dominante que se ha reiterado en la opinión pública, en algunos sectores de la comunidad académica e incluso en el gremio docente.

### **Enfoques de investigación**

En los años ochenta la producción académica referida a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales enfatizó la selección y ordenación de los contenidos del currículo y el análisis de los textos escolares. En el marco de los debates suscitados por el Decreto 1002 de 1984 que propuso la integración curricular de la historia y la geografía en el área de ciencias sociales, se formularon propuestas temáticas que articularon estos saberes escolares mediante la construcción de categorías sociales (Cajiao, 1989) o la alternancia temática. De manera paralela surgió un interés por los textos escolares, en particular motivado por los historiadores profesionales que, al examinar sus contenidos, encontraron la reiteración de una narrativa episódica y épica propia de los manuales escolares que circularon y se apropiaron en la primera mitad del siglo xx, lo que generó un intenso debate que buscaba renovar estos materiales educativos con los avances de la historia profesional (Archila, 1985; De Roux, 1989;

Suárez, 1989). Esto condujo a la publicación de nuevos manuales (De Roux, 1986; Kalmanovitz y Duzán, 1986) que, aunque circularon en varios colegios, no fueron acogidos ampliamente como sí ocurrió con los textos escolares de las grandes editoriales que en ese momento eran mayoritarias en el mercado editorial.

A finales de los años ochenta ocurrió otro cambio normativo que amplió el área de ciencias sociales con la incorporación de “la educación para la democracia, la paz y la vida social”, que posteriormente se precisó como “historia, geografía y cívica” según el Decreto 1167 de 1989. Posteriormente con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se transformó de nuevo el área de ciencias sociales, y a partir de ese momento se compone de varios campos de saber: *ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia*.

Como se aprecia, la comprensión del área de ciencias sociales como un conjunto de saberes escolares en el cual se encuentra la historia no surgió con la Ley General de Educación como se sostuvo en el documento de exposición de motivos de la Ley 1874 del 2017, ya desde los años ochenta se propuso su integración y los materiales para la enseñanza fueron transformándose con este propósito, en el marco de los cambios políticos que ocurrieron a principios de los años noventa en el país, desde los cuales se asoció al área la enseñanza de la Constitución Política y los derechos humanos.

De este modo, en su trayectoria como saber escolar, la historia quedó adscrita al área de ciencias sociales, lo que se expresa en la investigación educativa con la configuración de cuatro enfoques: cognitivo y del aprendizaje, curricular y de los contenidos escolares, didáctico y de reflexión sobre la enseñanza y el cuarto referido a la historia de los saberes escolares. Tres de ellos se han perfilado desde los años noventa (S. Rodríguez, 2014) y hoy se pueden considerar como tendencias en la investigación acerca de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. Un cuarto enfoque se ha ido delimitando a propósito del interés por establecer la trayectoria histórica de este campo del saber escolar.

En el enfoque cognitivo y del aprendizaje, se ubican las investigaciones que se ocupan de los procesos de aprendizaje de los estudiantes escolares desde la psicología, las ciencias cognitivas, las teorías del aprendizaje y los estudios históricos. A finales de los años ochenta y durante los años noventa, las primeras investigaciones inscritas en este enfoque construyeron categorías para entender el aprendizaje histórico desde la pedagogía conceptual, las representaciones y nociones sociales, y la enseñanza para la comprensión (Rodríguez, 2014). A propósito de los requerimientos de las políticas educativas articuladas a la evaluación, en los primeros años del siglo XXI, las propuestas se concentraron en conceptualizar las competencias ciudadanas como horizonte formativo del área, definidas como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas” que articuladas a “conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos)” orientan la acción ciudadana desde presupuestos morales y políticos (Ruiz y Chau, 2005). Este enfoque se nutrió más recientemente de los análisis acerca de la construcción conceptual del pensamiento crítico (Padilla y Bermúdez, 2016), y del desarrollo de competencias y habilidades de pensamiento histórico, tanto en la enseñanza como en la formación de maestros (Bernhard, 2018), con el propósito de lograr desempeños altos en las evaluaciones tanto de los aprendizajes como de la calidad educativa (Miguel-Revilla, 2020) o de analizar desde enfoques cuantitativos la conciencia histórica de los estudiantes escolares a partir de la exploración de nociones como la relevancia histórica (Ibagón y Miralles, 2021) o el interés que expresan con respecto a su cultura histórica (Ibagón y Miralles, 2022).

En el enfoque curricular se ubican los trabajos que abordan los contenidos que se encuentran en los planes de estudio, los textos escolares y la formación de docentes, que analizan las categorías, metodologías, fuentes, enfoques y perspectivas historiográficas que se incorporan y adoptan de la historia disciplinar; así como los que estudian la trayectoria de la integración de la historia y la geografía desde los debates

de la alternancia temática hasta los que se inscriben en la interdisciplinariedad (Rodríguez, 2014). Varias investigaciones situadas en este enfoque abordan los contenidos de los manuales de enseñanza para analizar desde posiciones críticas el tipo de narrativa histórica que promueven y más recientemente la función de las imágenes (Escobar, 2017; Gómez y López, 2014).

Por el tipo de preocupaciones que se expresan en estas investigaciones, podría plantearse que se inscriben en una perspectiva que entiende el currículo como una mediación cultural, que se caracteriza por la selección de unos contenidos intelectuales y axiológicos, ordenados según unos procedimientos orientados al aprendizaje, e inscritos en un “proyecto global educativo-cultural [...] los cuales se estructuran o se organizan bajo claves psicopedagógicas para ofrecerse como proyecto cultural-educativo en la Institución” (Osorio, 2017, p. 147).

Este proyecto cultural es el que está en debate en la actualidad, porque una propuesta curricular implica explicitar un análisis de las características de las instituciones escolares colombianas, de las particularidades de los docentes de ciencias sociales y estudiantes escolares del país, así como de las comunidades regionales y locales y de las dimensiones del saber escolar que se busca enseñar, porque como afirma Osorio, las teorías del currículo no se remiten a “un campo ‘puramente’ epistemológico, de competencia entre teorías ‘puras’. Están activamente envueltas en la acción de garantizar el consenso, de obtener hegemonía. Están situadas en un campo epistemológico social. Están en el centro de un territorio controvertido” (2017, p. 148).

El enfoque didáctico reúne investigaciones que en su mayoría se inscriben en el contexto universitario en particular en programas de formación de profesores que incentivan procesos reflexivos “acerca del ejercicio profesional” (Rodríguez, 2014, p. 112). Algunas de ellas son el resultado de trabajos de grado y tesis de maestría y doctorado o se derivan de la trayectoria de grupos de investigación que articulan la formación de maestros y el análisis de la práctica docente. Siguiendo a Pagés:

La Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. (2004, p. 157)

Por tanto, este enfoque agrupa los trabajos que analizan “los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza, los procesos formativos o de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones profesionales de los docentes” (Rodríguez, 2014, p. 112). La integralidad de estos estudios permite apreciar la complejidad que implica el saber que se construye en y desde la práctica, y que se somete a ejercicios de reflexión, análisis y mejoramiento, algunas veces derivado del mismo proceso de investigación o de innovación y, en otras ocasiones, producto de imposiciones burocráticas asociadas a mecanismos de control y evaluación. Los aportes de estos trabajos se pueden agrupar en dos grandes categorías: 1) la didáctica analítica donde se ubican los estados del arte ya citados y las investigaciones conceptuales que buscan definir los problemas y las tendencias de investigación de la enseñanza (Plá, 2013), y 2) la didáctica reflexiva que se deriva de las aproximaciones al ejercicio docente para producir modelos comprensivos que permitan caracterizar la historia enseñada.

En este enfoque consideramos pertinente ubicar varios de los trabajos publicados en los últimos años, que se orientan a analizar los problemas de la enseñanza de la historia reciente y de la historia del tiempo presente, de la memoria histórica y social y de la pedagogía de la memoria. Estas categorías remiten a propuestas en tres direcciones:

1. Como contenido para la enseñanza a partir de los aportes de las investigaciones acerca del conflicto armado colombiano, de las cuales se derivan un conjunto de fuentes de análisis que pueden ser abordadas desde enfoques narrativos y desde las teorías de la subjetividad en el contexto escolar en el marco de la producción de materiales educativos (Rodríguez y Sánchez, 2009a; Rodríguez y Sánchez, 2009b) o de la formulación de proyectos

pedagógicos de investigación e innovación en el contexto de experiencias de formación de maestros (Rodríguez, 2012; Aponte *et al.*, 2014; Aponte *et al.*, 2020). Varias de estas investigaciones, como lo muestran González y Aguilera (2019), evidencian un énfasis en las disciplinas.

2. Como escenarios formativos asociados a compromisos éticos con el pasado reciente que se traducen en la incorporación de narrativas testimoniales (en su mayoría derivadas de la experiencia de las víctimas) para abordar los pasados traumáticos en la escuela con el propósito de incidir en las subjetividades políticas y en la construcción de posturas empáticas con quienes afrontaron pasados violentos a partir de distintos dispositivos formativos (Herrera, 2014; Herrera y Pertuz, 2016; Herrera y Pertuz, 2018; Ortega *et al.*, 2015).
3. Como ámbito de reflexión desde la práctica docente a partir del análisis de las experiencias pedagógicas y didácticas en la enseñanza de la historia, en unos casos desde enfoques etnográficos (Cortés *et al.*, 2018; Londoño *et al.*, 2015) y en otros mediante el análisis de narrativas producidas en el marco de entrevistas en profundidad con maestros en ejercicio, que muestran que el trabajo docente no puede considerarse solamente desde el saber que se enseña sino desde las condiciones de la cultura escolar, desde las características del currículo (tiempos escolares, temas priorizados, las fuentes para abordar las clases, los recursos metodológicos y la evaluación) y desde los propósitos formativos que orientan la acción de los docentes, generalmente definidos por “la necesidad [sic] que los estudiantes conozcan su historia, se genere conciencia crítica, se brinden elementos para la transformación social y se forme en liderazgo” (Arias, 2018, p. 117).

El cuarto enfoque corresponde a la historia de los saberes escolares, en el cual se concentran trabajos desde la segunda década del siglo XXI que analizan

el proceso histórico que explica la configuración de las ciencias sociales y de la historia como disciplinas escolares en el contexto colombiano, con el propósito de analizar la manera como se articulan los saberes, sujetos e instituciones en la conformación del saber pedagógico (González, 2011); mostrar el papel de la enseñanza de la historia en la construcción de la memoria histórica (Rodríguez, 2017), trazar la trayectoria normativa oficial que regula la historia escolar (Acevedo Tarazona y Samacá Alonso, 2012), abordar la emergencia de las ciencias sociales escolares que sustentan las disciplinas profesionales (Álvarez, 2007) y reconocer las relaciones de saber-poder que durante el siglo xx delimitaron las ciencias sociales tanto en el ámbito escolar como en el campo epistemológico (Martínez, 2020; Silva, 2020).

### **Problemáticas de la enseñanza a partir de la investigación educativa y pedagógica**

Al analizar el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia se derivan problemáticas diferentes a las valoradas por la matriz discursiva dominante que sostiene que la historia desapareció de la escuela. En este apartado presentamos tres problemáticas que pueden orientar los debates acerca de las rutas que se pueden emprender para contribuir a fundamentar y consolidar el área en el contexto nacional.

La primera problemática es la persistencia de subordinar la didáctica específica de la historia y las ciencias sociales a las regulaciones de políticas educativas y de la evaluación por competencias. Aunque este saber escolar, como ya se anotó, ha estado ligado a la construcción de los referentes de patria, nación y ciudadanía, en la actualidad reducir su complejidad a la formación ciudadana implica que la construcción temática, conceptual y epistemológica del campo de la enseñanza se subordine a los presupuestos de una formación que fundamentalmente está asociada a las competencias ciudadanas, intimistas, castradoras de lo público y desconocedoras de los contextos y la realidad del país. La capacidad analítica acerca de las coordenadas espacio-temporales que caracterizan el presente

de los estudiantes escolares se subordina a este requerimiento y limita la comprensión de la época y la complejidad de los ritmos vitales del tiempo actual y de la experiencia social (Rabotnikof, 2017).

Aunque se plantee la necesidad de promover una ley que convierta en obligatoria la enseñanza de la historia, el problema de los alcances de su enseñanza no está ligado con su desaparición de la escuela, sino con la asociación del currículo a la política educativa, lo que implica que su desarrollo esté orientado fundamentalmente por lo que se establezca como prioritario en las formulaciones gubernamentales. Como lo hemos mostrado en otras investigaciones, la didáctica de las ciencias sociales y de la historia están fuertemente determinadas por las exigencias políticas y por la construcción de alternativas que mutan según los requerimientos del mercado y el contexto (Rodríguez y Acosta, 2007).

La segunda problemática corresponde al escaso reconocimiento interno y externo de la comunidad académica conformada desde los años noventa en torno al campo de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. Este conjunto de profesionales tiene pocos escenarios de debate aunque se han consolidado algunas redes de carácter nacional y otros grupos de investigación que han aportado proyectos fundamentales para la comprensión de este saber escolar; no obstante, existe una atomización de las investigaciones e innovaciones desde las cuales no se han logrado establecer rutas de trabajo académico que fortalezcan el campo, lo que explica en parte que, en la opinión pública, los expertos consultados difícilmente proceden de la investigación educativa y generalmente se convoca a los especialistas de la historia disciplinar, a pesar de que en Colombia y Latinoamérica se ha configurado una trayectoria investigativa que ha construido un objeto de estudio propio (González y Pagès, 2014; Plá y Pagès, 2014).

El poco reconocimiento que los historiadores profesionales expresan por esta comunidad académica se apoya en el desprecio que tanto los historiadores como varios sectores de opinión tienen con respecto a la profesión docente. Las valoraciones desobligantes que algunos de ellos han

expresado contra los licenciados, y que ya citamos en este trabajo, desconocen las condiciones políticas de este ejercicio profesional que en la historia reciente ha implicado enfrentar un sistema nacional de formación docente que hace de la profesión un campo subsidiario de expertos provenientes de otras disciplinas; unas medidas improvisadas como la obligatoriedad de la acreditación de alta calidad de las licenciaturas, que se impuso en el año 2015 y que condicionó a los programas académicos dedicados a la formación de maestros a cumplir con un requisito obligatorio que se mantuvo como voluntario para otras profesiones; y la atención mediática de los resultados de las pruebas Saber Pro que presentan los profesionales de todo el país como requisito de grado y que destacan siempre el bajo desempeño de los programas de educación, con enunciados como este: “El resultado se puede deber a bajas habilidades de los estudiantes que entran a estudiar licenciaturas y a la baja calidad de los programas de licenciatura” (Maldonado, 2012, s. p).

Con respecto al Sistema Nacional de Formación Docente, hemos visto cómo se han incorporado modelos como el de Singapur, que considera a los maestros como el factor central de la calidad educativa, que debe intervenir en varios momentos de su ejercicio profesional (García *et al.*, 2014). Este sistema de control y evaluación permanente no va acompañado de una efectiva mejora tanto en el salario como en las condiciones en las que se ejerce la docencia y, por tanto, no se afecta de manera positiva la calidad de vida de los docentes, pero sí exige que mejoren la calidad educativa, con fórmulas ya ensayadas desde hace mucho tiempo que incluso les exige formación posgradual con un sistema de becas condicionadas y parciales y sin tiempo para el desarrollo de las actividades académicas que les demandan los niveles de maestría y doctorado.

Con respecto a la obligatoriedad de la acreditación de las licenciaturas también se han realizado varias investigaciones que han mostrado que algunas universidades perdieron en esta ruta los programas de educación. Luego se expidieron decretos de emergencia para salvar los programas que se desarrollan

en las zonas de los municipios PDET (Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial),<sup>7</sup> pero el daño ya estaba hecho y no se mantuvo la oferta de un importante número de licenciaturas. Aunque el decreto del segundo Plan de Desarrollo de Juan Manuel Santos (2014-2018) ya no está vigente, su expedición vulneró la viabilidad de las licenciaturas.

En lo que tiene que ver con las pruebas Saber Pro, desde hace ya varios años, los resultados de las licenciaturas se muestran en los medios con resultados deficitarios, lo cual genera una opinión negativa por el trabajo que desarrollamos en las licenciaturas y por las condiciones académicas con las cuales se ejerce la docencia. Ninguna de las columnas de opinión que consultamos para este artículo discute el tipo de medición de estas pruebas, ni analiza las competencias específicas de los educadores, tampoco discrimina los resultados por universidades, lo cual promueve una representación general según la cual las exigencias del gremio docente siempre son desproporcionadas porque supuestamente sus profesionales no están bien formados ni en la fase inicial ni en el ejercicio. Tampoco se plantean otros indicadores como el valor agregado de las universidades en el cual nuestras instituciones siempre tiene un desempeño destacado o dimensiones de la vida social que no son susceptibles de la medición cuantitativa mediante la cual el país ha trazado las

7 Los Territorios PDET fueron creados en el 2017 en el marco del acuerdo de paz con las FARC-EP y se ubican en más del 30 % del territorio nacional. El Gobierno nacional expidió el Decreto 892 del 2017 para ampliar el plazo que debían cumplir las licenciaturas para tramitar la acreditación obligatoria a tres años, que en el Plan de Desarrollo Nacional se había definido a dos años. Esta decisión se tomó porque “existían 9200 estudiantes procedentes de los municipios priorizados para la implementación de los PDET” a quienes “el cierre de las licenciaturas podría afectar de manera significativa” porque no podrían ingresar a la educación superior. “[...] según el Observatorio Laboral, más de 1600 jóvenes recién egresados de los programas de licenciatura ingresan al sistema educativo, lo cual también afectaría las oportunidades laborales de las nuevas generaciones de maestros de estas zonas. Los cupos nuevos que se dejarían de ofertar cada año en los programas de licenciatura de las instituciones ubicadas en los departamentos con municipios priorizados para la implementación de los PDET ascendía en ese momento a 13 250 y también se afectarían los convenios de las 13 escuelas normales superiores ubicadas en estas regiones, las cuales mediante el proceso de reconocimiento de saberes contemplado en el Decreto 1075 del 2015 logran que sus estudiantes accedieran a la educación superior” (Rodríguez-Ávila *et al.*, 2021, p. 43).



políticas educativas de calidad en función de los requerimientos de la OCDE (Arias y Torres, 2014).

Finalmente, después de este análisis, consideramos que posiblemente la ruta futura implique reconocer las diferencias entre el saber disciplinar y el saber escolar y, desde dicha diferencia, aportar al campo educativo sin que ello implique el desconocimiento de las trayectorias académicas que desde uno y otro ámbito se han construido. Hacia este escenario es que conminamos a quienes se interesan por el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, desde el ejercicio docente, desde las carreras de licenciatura, desde la investigación educativa y pedagógica, desde la formulación de políticas públicas, desde la formación de profesionales de otras carreras, desde la formación continuada y posgradual de educadores, y desde la investigación disciplinar e interdisciplinar.

## Referencias

- Acevedo, Á. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 221-244. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a12.pdf>
- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*. Alianza.
- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27.
- Aguilera, A. y González, M. I. (2009). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, A. (2007). *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia, 1930-1960*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Aalvarez>
- Aponte, J., Mendoza, C. y Rodríguez Ávila, S. (2014). Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores. *Revista Nómadas*, (41), 167-183.
- Aponte, J., Ospina, B. y Acosta, W. A. (2020). Apuestas polifónicas desde la formación política y la memoria social: debates, aportes y rutas para pensar la enseñanza del pasado reciente en tiempos de posacuerdo. En G. A. Machuca Téllez (ed.), *Apuestas y experiencias investigativas para la construcción de paz desde la educación* (pp. 243-278). Fondo Editorial Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. <https://cun.metabiblioteca.com/cun/documentos/ApuestasyExperiencias.pdf>
- Archila, M. (1985). La enseñanza de la historia: entre el miedo y la libertad, *Educación y Cultura fecode*, 6, 45-48.
- Arias, D. H. (2015a). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: Lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146.
- Arias, D. H. (2015b). Identidad nacional y escuela: ¿un cruce necesario? En B. García (ed.) *Escuela y educación superior: temas para la reflexión* (pp. 43-59). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias, D. H. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias, D. H. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*, (52), 7-92. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>
- Arias, D. H., Díaz, O. C., Garzón, I., León, A. C., Rodríguez, S. P. y Valbuena, É. O. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: formación inicial de profesores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional; Colciencias.
- Arias, D. H., Rodríguez Ávila, S. P., González, M. P. y Rubio, G. (2022). *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile*. Editorial Universidad del Rosario.
- Arias, D. H. y Torres, E. (2014). La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado? *Revista Colombiana de Educación*, (67), 47-65.
- Bernhard, R. (2018). Enseñar a pensar históricamente mediante los libros de texto. Implicaciones para la formación inicial del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 41-58. <https://doi.org/10.6018/j/324161>
- Cajiao, F. (1989). *Pedagogía de las ciencias sociales: renovación curricular y cambio de escuela*. Intereditores.
- Castellanos, Á., Velasco, Á., Abril, C., Pinilla, A. N., Calderón, I. Y., Barrantes, A. M., Romero, M. C., Álvarez, H., Bermúdez, G., Martínez, Y., Ardila,

- M., Borda, N., Córdoba, F., Amaya, B., Rodríguez, L., Hernández, A., Castillo, C., Arévalo, M., Cortés, R., González, ... Ortiz, M. (2012). *Bogotá: Historias que hacen historia*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Centro Educativo Distrital Rural El Destino; Colegio Distrital de Educación Básica y Media León; Colegio Santo Ángel; Gimnasio Santa María del Alcázar; Universidad Incca de Colombia-Colegio Jaime Quika. (2004). *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales de los textos a los contextos socioculturales*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Comisión Asesora para la enseñanza de la historia de Colombia. (2022). *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz* [documento de trabajo]. Ministerio de Educación Nacional.
- Congreso de la República, Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de la República, Colombia. (2017, 27 de diciembre). *Ley 1874, por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*.
- Corte Constitucional, Colombia. (2015). *Sentencia C-683* [M. P. Rojas, A.]. <https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2015/C-683-15.htm>
- Cortés, A., González, M., Barrantes, R. y Ortiz, M. C. (eds.). (2018). *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Cuervo, C. (2013). El quehacer pedagógico del profesional docente no licenciado, en el marco de una política pública educativa: Decreto 1278 de 2002. *Revista Paca*, 5, 137-150.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar, la historia*. Pomares-Corredor.
- De Roux, R. (1986). Las raíces del presente. *Nuestra historia: Historia cercana* (vol. 5). Editorial Estudio.
- De Roux, R. (1989). Catecismos patrios. *Magazín Dominical El Espectador*, 321, 4-10.
- Escobar, L. del P. (2017). La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: Apuntes para la construcción de su campo investigativo. *Cambios y Permanencias*, 8(2), 1010-1026.
- Flórez, C. (2020, 8 de marzo). Bicentenario de la República revive el estudio de la historia de Colombia. *La Opinión*. <https://www.laopinion.com.co/historicos/bicentenario-de-la-republica-revive-el-estudio-de-la-historia-de-colombia>
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir.
- Gómez, C. J. y López, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 17-29.
- González, J. M. (2020). La enseñanza de la historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del “Pos-acuerdo”. En J. Guerrero y O. Y. Acuña (eds.), *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia* (pp. 159-186). Editorial UPTC.
- González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1629>
- González, M. I. (2015). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). *An Institutional Colombian Perspective*, 8(1), 123-151.
- González, M. I. y Aguilera, A. (2019). *Historia reciente e historia desde abajo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- González, M. P. y Pagés, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, 9, (julio-diciembre), 275-311.
- Guerrero, C. y Guerrero, J. (2020). Las dificultades, silencios y censuras de la enseñanza de la historia. En J. Guerrero y O. Y. Acuña (eds.), *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia* (pp. 101-157). Editorial UPTC.
- Henríquez, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Chile 1990-2012. En S. Plá y J. Pagés (eds.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 87-108). Bonilla Artigas Editores; Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C. (2014). Cuando escucho la palabra cultura saco mi revólver: subjetividad y tramas de lo político en América Latina. *Pedagogía y Saberes*, (40), 71-86.

- Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2018). *Subjetividades caleidoscópicas, relatos y espejos trizados*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C., Pinilla Díaz, A. y Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Higuera, D. (2016). Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia. *Ciudad Paz-ando*, 8(2), 49-63.
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2019). Historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida. Posibilidades investigativas en el campo de la Educación Histórica en Iberoamérica. *Historia y Espacio*, 15(53), 9-18. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8777>
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2021). Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe Colombiano* (mayo-agosto), 37-65.
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2022). Conciencia histórica e interés en la historia de los estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e18.3938>
- Kalmanovitz, S. y Duzán, S. (1986). *Historia de Colombia Grado 9*. Editorial El Cid.
- Linares, A. (2013, 31 de agosto). Historia, la gran materia olvidada en las aulas. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13038111>
- Londoño, A. M., Acuña, L. F., Cardozo, L. S. y Bejarano, O. L. (eds.). (2019). *Sistematización de experiencias pedagógicas que transforman la escuela. Una apuesta por el reconocimiento docente*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Londoño, R., Aguirre, M. y Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano*. Secretaría de Educación del Distrito; Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Maldonado, D. (2012, 18 de febrero). La calidad de los graduados de programas de licenciatura en Colombia. *La Silla Vacía*. <https://lasillavacia.com/elblogueo/blognotas/31463/la-calidad-de-los-graduados-de-programas-de-licenciatura-en-colombia>
- Martínez, N. (2020). *Configuración de las Ciencias Sociales Escolares en Colombia durante 1936 a 1994: Relaciones y tensiones con las epistemologías de las Ciencias Sociales*. [Tesis de doctorado no publicada, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Meertens, A. S., Mockus, A. y Chiappe, G. (2017). *Los saberes de la guerra: Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Siglo del Hombre Editores S.A.
- Miguel-Revilla, D. (2020). ¿Cómo evaluar las competencias históricas en la escuela? Desafíos, nuevos marcos teóricos y avances en la evaluación del pensamiento histórico. *Revista San Gregorio*, 40, 132-144.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (ed.). (2002). *Lineamientos curriculares para el Área de Ciencias Sociales*. MEN; Cooperativa Editorial El Magisterio. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf)
- Minte, A. e Ibagón, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186-198. <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>
- Morales, V. (2016). Proyecto de Ley: “Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”. <https://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2016%20-%202017/PL%20002-16%20Historia%20como%20asignatura%20obligatoria.pdf>
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Osorio, M. (2017). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 140-151.
- Padilla, A. y Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En J. A. Gómez y M. E. Nicolás, *Miradas a la historia reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Universidad de Murcia.

- Plá, S. (2013, 11-13 de septiembre). La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. *Memorias del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre Tradición y modernidad* (pp. 474-483). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Plá, S. (2017). Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. En S. Plá y S. Rodríguez (eds.), *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina* (pp. 19-44). Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. y Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá y J. Pagès (eds.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 13-39). Bonilla Artigas Editores; Universidad Pedagógica Nacional.
- Presidencia de la República, Colombia. (1984, 24 de abril). *Decreto 1002, 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*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/103663:Decreto-1002-de-Abril-24-de-1984>
- Quintero, M. (2016). Retos y posibilidades de la enseñanza de la historia en Colombia: Lecciones del caso mexicano. *Cambios y Permanencias*, 7, 617-637.
- Rabotnikof, N. (2017). Tiempo, historia y política. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 55, 28-43.
- Ramos, J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia: prácticas docentes y conocimiento escolar*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458020/jcrp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: Memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 287-314.
- Rodríguez, S. (2013). Aproximación a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia en Colombia: elementos para el debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 11, 29-56.
- Rodríguez, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. En S. Plá y J. Pagès (eds.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 109-154). Bonilla Artigas Editores; Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, S. (2017). *Memoria y olvido: usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960*. Editorial Universidad del Rosario; Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, S. y Acosta, W. (2007). La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales: ¿campo en consolidación o en disgregación? *Folios*, 25, 37-52. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n25/n25a03.pdf>
- Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009a). 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*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009b). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia. Trabajar la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 13-67.
- Rodríguez-Ávila, S., Díaz-Flórez, O. y Arias-Gómez, D. (2021). Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 35-60. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10688>
- Rodríguez, J. G. (ed.). (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Ruiz, A. y Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico*. Secretaría de Educación del Distrito; Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Silva, O. (2020). *Consolidación de una disciplina escolar en Colombia: el área de ciencias sociales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Suárez, H. (1989). La enseñanza de la historia en el banquillo. *Educación y Cultura fecode*, (18), 52-54. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales.
- (2021). *Viviane Morales*. Congreso Visible. <https://congresovisible.uniandes.edu.co/congresistas/perfil/viviane-aleyda-morales-hoyos/731/>
- Velasco, G. C. (2014). La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas. *Uni-pluri/versidad*, 14(1), 78-89.