

De las ciencias sociales integradas a la enseñanza de la historia, 1984 - 2020

From integrated social sciences to the teaching of history, 1984 - 2020

Das ciências sociais integradas ao ensino da história, 1984 - 2020

Absalón Jiménez Becerra

Doctor en Educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
abjibe2018@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo busca dilucidar la constitución de un *Campo* en continua tensión en la escuela colombiana, hacemos referencia al *Campo de las ciencias sociales integradas o ciencias sociales escolares y la enseñanza de la historia*, tensión que emerge desde 1984, cuando por disposición del *Ministerio de Educación Nacional*, - *MEN*-, se establece la integración entre historia, geografía y formación ciudadana. Desde entonces se pasó de la enseñanza de dos disciplinas básicas, - historia y geografía-, a un área de carácter interdisciplinar. Se pretende aquí hacer un balance de las iniciativas de trabajo realizadas por los historiadores para llegar a la *Ley 1874 de 2017* del *Ministerio de Educación Nacional*, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en la escuela colombiana.

Palabras clave: Ciencias sociales, geografía, historia, enseñanza de la historia.

Abstract

This work seeks to elucidate the constitution of *a field* in continuous tension in the Colombian school, we refer to the Field of Integrated Social Sciences

or School Social Sciences and the Teaching of History, tension that has emerged since 1984, when, at the disposal of the Ministry of National Education (MEN), the integration between history, geography and citizen formation is established. Since then he has gone from teaching two basic disciplines, - history and geography - to an area of interdisciplinary character. It is intended here to take stock of the work initiatives carried out by historians to reach Law 1874 of 2017 of the Ministry of National Education, which establishes the obligation of the teaching of history in the Colombian school.

Keywords: Social sciences, geography, history, history teaching.

Resumo

O presente trabalho busca explicar a constituição de um *Campo* em contínua tensão na escola colombiana, referimo-nos ao *Campo das Ciências Sociais integradas* ou *Ciências Sociais escolares* e o *ensino da história*, tensão que surge desde 1984, quando por ordem do Ministério da Educação Nacional (MEN), estabelece-se a integração entre história, geografia e educação cidadania. Desde então, o ensino de duas disciplinas básicas - história e geografia - passou para uma área interdisciplinar. Pretende-se aqui fazer um balanço das iniciativas de trabalho realizadas pelos historiadores para chegar à *Lei 1874 de 2017* do Ministério da Educação Nacional, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história nas escolas colombianas.

Palavras-chave: Ciências sociais, geografia, história, ensino da história.

Introducción

Nuestro interés en el presente texto es ubicar las tensiones que surgen de la discusión entre ciencias sociales integradas o ciencias sociales escolares y la enseñanza de la historia, que ubicamos desde el momento de su origen en 1984 mediante el Decreto 1002 y que tiene como punto de llegada la Ley 1874 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en la escuela

colombiana. A lo largo de estas últimas décadas se ha venido constituyendo un campo de producción académico en el que ubicamos unos agentes como lo son el MEN, la Asociación Colombiana de Historiadores, la Academia Colombiana de Historia, el Centro de Estudios e Investigaciones Educativas (CEID) de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, y algunos maestros en ejercicio quienes han participado -y aún hoy participan-, no sólo en una discusión académica sino de proyección

curricular y política en torno a la enseñanza de esta disciplina en la escuela.

Desde la perspectiva del concepto de *campo* de Pierre Bourdieu (1990), podemos de entrada reconocer a este como un espacio de lucha, en el que se encuentran unos capitales en juego, en este caso, capitales de carácter cultural, simbólico y académico, por medio de los cuales se busca educar a la sociedad (pág. 135).

Así, el campo de las ciencias sociales y la enseñanza de la historia en la escuela es asumido como un sistema de relaciones y como un escenario de tensión, en el que se encuentran en juego un pasado y una tradición a seguir, unas políticas y disposiciones legales establecidas por el MEN, unos postulados epistémicos y conceptuales, en torno a la enseñanza de las ciencias sociales escolares y la enseñanza de la historia; y unas particulares prácticas de enseñanza o rutas pedagógicas. Un buen documento que da cuenta de la constitución de este campo es el escrito por Mireya González Lara, "La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable".

Para Gonzalez Lara, en el concepto de campo se deben tener en cuenta además de las políticas y disposiciones sobre el tema, la producción de los historiadores y los manuales escolares.

Desde 1984, meses antes de que se diera a conocer el Decreto de reforma 1002 del MEN, que se va a tratar en la presente discusión, ya el historiador Cesar A. Vera, que por ese entonces enseñaba historia en la Universidad Pedagógica Nacional, nos aclaraba:

El país plantea la necesidad de examinar el estado actual de la enseñanza de las ciencias sociales a nivel secundario y el papel que estas cumplen en la formación de una conciencia crítica y científica sobre la realidad del país...Es lugar común para investigadores y docentes hablar de una "Nueva historia de Colombia," para desmontar la historia al servicio del *Delfín*, como lo dijo acertadamente Balzac y poner al servicio una historia para el pueblo.

En el rastreo realizado, son los historiadores vinculados a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) quienes inician la discusión en torno a la enseñanza de la historia en la escuela, en cabeza, entre otros, de Cesar A. Vera, (1984).

Por lo demás, como lo vamos a evidenciar en la constitución de dicho campo la historia como disciplina no ha dado su brazo a torcer estableciendo una tensión no sólo frente al postulado integrador de 1984, sino también frente a las políticas y disposiciones del MEN que la

ubicar en dicho escenario escolar. Por lo demás, en dicha tensión se encuentran comprometidos no sólo los historiadores y licenciados en ciencias sociales escolares, sino también los demás pedagogos y docentes que se ven comprometidos con la enseñanza de la historia en lo que es la básica primaria y educación media.

El interés del presente texto es retomar la discusión de este campo en al menos dos frentes de trabajo: las políticas y disposiciones legales a seguir desde 1984 a la actualidad, acompañadas de los postulados epistémicos y conceptuales en torno a la enseñanza de las ciencias sociales y la enseñanza de la historia. En segunda instancia, buscamos dar cuenta de la posición de los historiadores acompañadas de sus propuestas - en estas casi cuatro décadas de discusión-, con el interés de no diluir su disciplina en un tipo de conocimiento escolar superfluo. Por último, queremos mediante la presente reflexión fortalecer la propuesta de la enseñanza de la historia en la escuela particularmente en la educación media.

Las disposiciones legales de la reforma: un balance desde 1984

Cualquier reforma curricular en Colombia vivida en la escuela ha sido, básicamente, una experiencia regulada por el estado, que a través del MEN históricamente ha creado, distribuido, organizado y

legitimado tanto el discurso pedagógico de reproducción como las prácticas pedagógicas oficiales en los diferentes contextos de transmisión escolar (Díaz, 1986). Como lo dio a conocer en su momento, los investigadores del CEID de la FECODE la reforma curricular dada a conocer a través del Decreto 1002 de 1984 del MEN fue inconsulta, clandestina y no tuvo en cuenta a los principales actores del sector educativo como los docentes en ejercicio, ni mucho menos el gremio de geógrafos e historiadores, que en su momento eran los principales comprometidos en lo que respecta a las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales escolares. Para el CEID:

Colombia se acostó en 1984 con un currículo y se levantó en 1985 con otro, en el que se cambió los contenidos, objetivos y metodologías de la educación básica (primaria y secundaria). Sin duda el Decreto 1002 de 1984 del MEN sorprendió al país con la decisión oficial de establecer una llamada reforma curricular en todo el territorio nacional provocando la incertidumbre y el desconcierto entre maestros, alumnos y padres de familia. La reforma curricular que se inició en 1985 conllevó una profunda transformación en la práctica pedagógica, pues obligaba a los maestros a trabajar por áreas trascendiendo su anterior trabajo que era el de materias. (pág. 21)

Con la generalización de un nuevo currículo, que en el primer año abarcaba los dos primeros años de primaria para extenderse progresivamente a los tres restantes en el periodo 85-87, se inició un proceso de reforma que afectaría a la escuela colombiana, particularmente, a las Ciencias sociales escolares. Para el CEID, en dichos momentos de reforma los maestros debían ser tenidos en cuenta no sólo desde el punto de vista de su capacitación y cualificación, sino como parte deliberante que puede opinar sobre el tema.

Desde una posición similar los pedagogos Julián y Miguel de Zubiría, reafirmarían un año después que la reforma de 1984 fue efectivamente clandestina. Particularmente, en el caso de las ciencias sociales escolares, debido a que para esta área no se realizó el simposio previsto para desarrollar la discusión de la reforma, ni tampoco se logró promover el programa alterno en los Centros Experimentales Pilotos (CEPS), que fueron pensados para tal fin, quedando el área de ciencias sociales a la deriva.

En ese sentido también se había manifestado el profesor Carlos Vasco en “Conversaciones informales sobre la reforma curricular”, para quien debido a los conflictos ideológicos del momento en el área de las ciencias sociales no se hizo simposio preparatorio alguno, sino que se

promovió de entrada los Centros Experimentales Pilotos.

Para Julián y Miguel de Zubiría, a lo largo de los años noventa se reinstala una crisis en la enseñanza de las ciencias sociales escolares basada en la información, acompañado de un nuevo cuestionamiento a una historia tradicional y memorística y una “geografía inerte”, que no le permitían al estudiante comprender el funcionamiento de la sociedad.

En los años ochenta la disciplina escolar más afectada por encima de la historia fue la geografía. Para esta coyuntura, Reinaldo Barbosa participa del tercer encuentro convocado por el Club de Geografía de la Universidad de Antioquía, e inscrito en los propósitos del Movimiento Pedagógico Nacional, que se realizó en Medellín, entre el 7 y 9 de agosto de 1986. De este congreso se evidencia entre los elementos de discusión más relevantes la separación entre investigación geográfica y la práctica pedagógica de la enseñanza de la geografía. Los mismos geógrafos colombianos reconocieron a esta como una ciencia muerta, carente de postulados epistemológicos y de sustento ideológico coherente con la realidad misma.

La verdad es que después de la reforma de 1984 los contenidos curriculares no cambiaron casi en nada, particularmente desde el

grado cuarto de primaria, las temáticas, la redacción de los textos, las ilustraciones y las evaluaciones siguieron siendo las mismas por más de una década. Las ciencias sociales escolares se basaron en una pedagogía informativa, acumulativa y descriptiva.

Mediante el currículo derivado de la reforma de 1984 se estudió la geodescriptiva e historiografía de un espacio específico en un tiempo determinado: Colombia, América y el mundo en sus épocas antigua, medievales, moderna y contemporánea. En esta reforma, en el área de ciencias sociales -de primero a tercero de primaria-, se optó por un enfoque constructivista en el que se indagan en compañía de los estudiantes las condiciones de vida del niño en la familia, en el barrio, el pueblo y la ciudad y, posteriormente, la región.

En cuarto y quinto de primaria se contempla la riqueza, las condiciones de vida, las organizaciones del país y la historia de la nación colombiana hasta nuestros días.

Entre sexto y noveno grado se aborda el estudio de la evolución de las civilizaciones del viejo mundo y América desde su surgimiento hasta la actualidad.

Por último, en grado décimo los jóvenes emprenderán de manera sistemática una formación teórica que le permita en mayor grado, la

adquisición dominio y manejo de elementos teóricos y metodológicos de las ciencias sociales.

Desde la perspectiva de la reforma, se debía establecer las bases para pensar unas ciencias sociales integradas para dotar a los estudiantes de elementos de comprensión, análisis y transformación de la sociedad.

Para los hermanos Zubiria, que lideran en Colombia la propuesta de la educación para la comprensión, se pasó de lo memorístico, alegórico, heroico e informativo a lo comprensivo y analítico dejando por fuera lo conceptual. En ningún momento se le enseñaba al chico a pensar haciendo un uso adecuado de conceptos como descubrimiento, conquista, colonia, clase social, proceso histórico, el estado, las relaciones entre el estado y la producción, España, América Latina, independencia, dependencia, imperialismo, etc.

Desde la perspectiva de estos pedagogos la reforma en el área de ciencias sociales debía estar acompañada de un programa escolar que garantice la comprensión de fenómenos sociales y que facilite a los estudiantes manejar instrumentos cognoscitivos necesarios, los conceptos, para comprender las mismas ciencias sociales y la sociedad.

En general, desde año 1984 el MEN, oficializa el marco general

del programa curricular para el área de ciencias sociales, provocando posiciones encontradas y que tenían que ver con las tensiones disciplinares que se plantearon en tres contextos: la historia, la geografía y la integración de las ciencias sociales.

Como lo expresa Nubia Sánchez (2013) se evidenciaron confrontaciones en torno a las ciencias sociales, desde tres posturas claramente definidas.

La primera representó la disciplina histórica, que tanto en el interior como el exterior reclamó su lugar en la escuela y exigió que la cátedra de historia se enseñara como asignatura independiente. La segunda representó la disciplina geográfica, que se sintió desplazada del currículo de ciencias sociales, puesto que no se vio reflejada en una gran mayoría de los planes de estudio y las publicaciones de las casas editoriales. La tercera, fue liderada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los intelectuales de las ciencias sociales, que propusieron y respaldaron que las ciencias sociales debían ser enseñadas de forma integrada: esto quiere decir que rechazaron las miradas fragmentadas del conocimiento social y la enseñanza de las disciplinas de manera aislada. (pág. 71)

La Constitución de 1991: hacia los lineamientos y estándares en ciencias sociales

Con la promulgación de la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación 1994, el currículo de ciencias sociales se constituyó en un vehículo para difundir las nuevas disposiciones legales en la escuela. De hecho, se estableció en la Ley General de Educación la inclusión del estudio de la constitución en el plan de estudio. Quedando consignado en el artículo 23 de la ley, las ciencias sociales como un área obligatoria y fundamental conformada por las asignaturas de historia, geografía, constitución política y democracia. Se volvió a percibir la idea de que ya no era necesario integrar el área y aparecieron propuestas, desde algunas editoriales que realizaron textos de historia, geografía e incluso democracia por aparte.

Los lineamientos curriculares de ética y valores (1998) aparecieron antes que los de ciencias sociales, dado lo convulsionado de la época en términos de violencia y escalonamiento del conflicto armado interno¹.

¹ El presente balance de la incidencia de la *Constitución de 1991* en la enseñanza de las ciencias sociales escolares se ubica en “La enseñanza de la historia reciente como ejercicio de formación ético político. La memoria del conflicto armado colombiano en la complejidad de la escuela” de Sandra Leticia Vanegas Rodríguez (2016), trabajo de grado laureado, dirigido por Absalón Jiménez,

A partir de las nuevas disposiciones para la enseñanza de la historia, emergieron en esta década trabajos desde la academia que se constituyeron en propuestas innovadoras. Entre estos trabajos encontramos el de José Ignacio Zamudio realizado en 1992, que, desde el Centro Experimental Piloto del Valle del Cauca, publicó la obra *Enseñar y aprender la historia*, concentrando su interés en la enseñanza de nociones históricas. La obra de Piedad Ramírez Pardo y Jairo Hernando Gómez Esteban, *Conocimiento social y enseñanza de la historia* (2000), reflexiona alrededor de los procesos de construcción del conocimiento social y sus relaciones con la enseñanza de las ciencias sociales. La obra de Renán Vega Cantor, *Historia: conocimiento y enseñanza: la cultura popular y la historia oral en el medio escolar* (1999), desarrolla una propuesta apoyada en la disciplina histórica rescatando avances en el campo de la historia popular y de la historia oral.

Los nuevos estudios alimenta-
ban la tendencia del modelo
constructivista que se imponía
como tendencia en las prácticas
pedagógicas y que para algunos
pedagogos se convirtió en una
revolución de papel, porque,
aunque muchas instituciones
realizaron amplios trabajos al

para optar el título de Magister en
Educación con Énfasis en Ciencias
Sociales, Ética, Política y Educación de la
UDFJC.

respecto la realidad en el aula
continúo siendo la misma.
Aparecieron trabajos de
destacados académicos donde se
hacía énfasis en nuevos enfoques
como el de la enseñanza
problémica que materializó Carlos
Medina Gallego, *La enseñanza
para la comprensión* (proveniente
del modelo norteamericano y
profundizado por Rosario
Jaramillo y Ángela Bermúdez), *La
pedagogía conceptual*, impulsada
por Miguel y Julián de Zubiría, y
en el caso del cambio conceptual
se destacaron los trabajos de Jairo
Gómez Esteban.

El nuevo siglo llegó para las
ciencias sociales escolares con la
novedad de la expedición de los
lineamientos curriculares en
ciencias sociales en 2002 y los
estándares de competencias
básicas en 2004. Ya la Ley General
de Educación en 1994, en su
artículo 78, había establecido
realizar para las áreas
fundamentales los lineamientos
como derrotero conceptual y
metodológico —frente a lo que se
debe saber y lo que se debe
enseñar en la educación básica y
media (MEN, 2002, pág. 11)-, que
oriente el quehacer pedagógico de
maestras y maestros. Esta pro-
puesta resulta innovadora para el
tratamiento de las ciencias
sociales en la educación básica y
media, sin desconocer que como
política oficial responde a unos
intereses internacionales muy
claros dados por la globalización,
los organismos económicos
internacionales y el auge de las

competencias propuestas por el ICFES para el examen de estado.

En Colombia el concepto de competencias empieza a usarse referido a la calidad educativa y se concreta con su inclusión en los exámenes de estado del MEN (2002, pág. 76). Los lineamientos se elaboran bajo la dirección y contribución de importantes académicos como Alfonso Torres, Piedad Ramírez, Jairo Gómez, Rosario Casas, entre otros. Estos proponen unos lineamientos acompañados de una pregunta problematizadora con una estructura abierta, flexibles, integrada y en espiral (MEN, 2002, pág. 56), que reúnen el conocimiento social disperso y fragmentado a través de ejes generadores, cuyo origen se encuentra en la idea del pedagogo Ovide Decroly.

Iniciando el siglo XX, Decroly habla de la percepción global de los niños, proponiendo como herramienta pedagógica *los centros de interés* con el objetivo de llamar la atención o curiosidad de los estudiantes, facilitando que ellos resuelvan sus propias necesidades.

Los autores destacan la importancia de abordar la problemática social, partiendo de una visión transdisciplinar para lograr una mejor comprensión de la realidad local, nacional y mundial. Se propone que las ciencias sociales se aborden desde un enfoque problémico, con ejes

generadores, donde se planteen temáticas inscritas en una o varias disciplinas relevantes (antropología, derecho, historia, psicología, demografía, sociología, geografía, economía) y que deben estar ligados a conceptos fundamentales disciplinares y organizadores didácticos (espacio, tiempo, etnia, sujeto, familia, comunidad, poder). A su vez, estos den lugar a las preguntas problematizadoras que en últimas determinarán los ámbitos conceptuales que permitirán desarrollar las competencias cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora.

Es de destacar que se definen ocho ejes generadores para el desarrollo de la propuesta así: 1. la defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad, 2. las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos, 3. la conservación del ambiente, 4. las desigualdades económicas, 5. nuestro planeta tierra, casa común de la humanidad, 6. identidad y memoria colectiva, 7. el saber cultural: posibilidades y riesgos, y 8. conflicto y cambio social.

Para el año 2004 aparecen los estándares básicos de competencias en ciencias sociales: —Formar en Ciencias ¡El Desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer—, bajo la coordinación de Myriam Ochoa, decana de la facultad de educación de la Universidad Externado de Colombia y coordinadora del

convenio ASCOFADE (Asociación colombiana de facultades de educación). El documento define los estándares como criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, estableciendo el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en cada una de las áreas y niveles.

Los estándares pretenden desarrollar las habilidades científicas de los estudiantes acercándolos al trabajo del científico social, desarrollando la idea de trabajar a partir de preguntas como lo plantean los lineamientos. El documento plantea metas cada dos grados, asociado más adelante a la organización de trabajo por ciclos. La estructura clasifica los contenidos referidos a la historia que se ubicaron en las relaciones con la historia y la cultura, los geográficos y económicos en las relaciones espaciales y ambientales y los que tienen que ver con la ciencia política en las relaciones ético-políticas.

Los logros planteados en el nuevo documento, en lo que tiene que ver con la historia reciente, plantea tímidamente para grado undécimo un logro sobre las causas del surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico. Aunque no se habla de derechos en ninguna parte, se habla en clave de víctimas o se refiere expresamente al conflicto armado colombiano.

Es de anotar que en la mayoría de los colegios públicos por limitaciones de tiempo en la intensidad horaria el área de ciencias sociales se da por finalizada en grado noveno. Esta realidad también se refleja al revisar los libros de texto de la mayoría de las editoriales que agrupan gran cantidad de temáticas, pretendiendo abordar la historia del siglo XX y lo que va corrido del XXI en este grado, sin hacer énfasis en la historia reciente colombiana y la realidad de las víctimas con la que se identifican tantos jóvenes colombianos que cursan este grado y que nuevamente ven sus realidades silenciadas y desconectadas de la historia.

A nivel nacional, la Ley 115 de 1994 establece en su artículo 77 la autonomía escolar con el fin de incentivar el diseño del plan de estudios ajustado al proyecto educativo de cada institución, constituyéndose desde lo legal en un gran paso para el desarrollo de innovaciones y cambios profundos en la realidad particular de las instituciones.

Los lineamientos y estándares derivados de la Ley 115 son los documentos oficiales que marcan una pauta frente al horizonte curricular y son el punto de interpretación diversa y creativa para los profesionales de la educación en el diseño de sus propias propuestas.

La lucha de los historiadores por la enseñanza de la historia en la escuela colombiana

En el anterior contexto normativo e institucional se ubica la lucha de los historiadores por mantener la enseñanza de la historia en la escuela basada en cierto grado de autonomía frente a una propuesta de ciencias sociales integradas o lo que nosotros denominamos las ciencias sociales escolares.

Posteriormente, las iniciativas han buscado mantener presente la historia como disciplina escolar con el objetivo de garantizar una visión del pasado integral, crítica, comprensiva y que ofrezca horizontes de futuro. De tal manera, los historiadores desde inicios de los años ochenta del siglo XX buscan incidir a través de la elaboración de textos escolares en los que hiciera presencia la nueva historia de Colombia en la escuela, para luego discutir las razones por las cuáles la política educativa presente “diluir este conocimiento”². Lo anterior, ya sea en el paquete de las *Ciencias sociales integradas* (1984), ya sea como parte de los lineamientos curriculares en ciencias sociales (2002), ya sea como parte de los estándares en ciencias sociales (2004), para finalmente recuperar su autonomía a través de la Ley

² Frente a dicha dilución consultar: González, José Manuel (2018), “Implicaciones para la enseñanza de la historia en medio del fin del conflicto armado” en Revista Educación y Cultura, No 127

1874 de 2017 del MEN que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en la escuela.

En términos de disposiciones normativas la tensión entre la enseñanza de las ciencias sociales escolares y la enseñanza de la historia se remonta a 1984 con el Decreto 1002 del MEN, que establece desde entonces una propuesta integrada. En este aparte es importante evidenciar de manera algo coincidente con esta coyuntura la manera cómo los historiadores toman una postura crítica con relación a la enseñanza de la historia de Colombia en la escuela.

En primer lugar, debemos tener en cuenta la propuesta que realiza el historiador jesuita Rodolfo Ramón De Roux (1945), que para los años ochenta había sido decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la UPN, y luego profesor del departamento de ciencias sociales, en donde se formaban licenciados para la enseñanza en la escuela secundaria. En sus reflexiones y posturas se evidencia la denuncia del excesivo peso de la historia heroica y el poco o nulo espacio dedicado a los conflictos sociales. En el análisis que realiza de los textos escolares desde esta época existía “una abrumadora presencia de los grandes personajes, militares y políticos, blancos y masculinos. Fuera de las elites gobernantes, blancas y masculinas, el resto de actores

sociales indios, negros, mujeres, obreros, campesinos, era irrelevante” (De Roux, 1990, pág. 46).

El profesor Rodolfo de Roux en 1984 da a conocer el texto escolar, pensando inicialmente para quinto grado de primaria, *Nuestra Historia, las raíces del presente*. En este se les daba protagonismo a los sectores subalternos y se recababa en el estudio de los conflictos sociales de la historia colombiana. Su objetivo fundamental era incidir en la enseñanza de la historia en la educación primaria y secundaria fue objeto de revuelo y, luego de controversia académica. Una vez publicado este manual las críticas no se hicieron esperar por parte de los historiadores tradicionales que vieron en su propuesta un atentado a la identidad del país y comenzaron a denunciar en la prensa nacional los peligros que acarrearía la lectura de dichos manuales por los jóvenes escolares. Uno de los principales críticos de este manual fue Germán Arciniegas, presidente para 1985 de la Academia Colombiana de Historia, que descalificó desde el inicio las afirmaciones de este libro señalándolo de ser una amenaza para la consolidación de la identidad nacional, tarea que a su parecer era fundamental en la escuela.

El profesor Rodolfo de Roux (1985) desarrolla una respuesta a la primera ola de

cuestionamientos en el artículo “La historia que se enseña a los niños”.

Los argumentos básicamente se centraban en afirmar que, detrás de la historia social escrita por De Roux, había un proyecto revolucionario que atentaba contra las instituciones y el orden social. Como todos lo sabemos, la publicación de este manual escolar trajo como consecuencia su exilio final del país.

Esa historia de bronce de la élite gobernante, blanca y masculina, de la que estaba ausente el pueblo, fue a la que se opuso el profesor de Roux desde la primera mitad de los años ochenta. Una historia impuesta por la burguesía colombiana que fue considerada como elemento fundamental en la consolidación de la nacionalidad. En sus palabras:

Pueden existir, sin embargo, contra historias que también hay que conocer y que corren paralelas a la historia de los vencedores... Esta historia subterránea, esta historia de las clases subalternas, aparece o reaparece con fuerza donde el grupo social antes autónomo, se siente dominado, explotado, impedido de tener historia. (De Roux, 1985, pág. 43)

Para de Roux se debía ofrecer a los niños *una historia integral* que diera cuenta de la participación no sólo de las élites sino también de los sectores populares y subalter-

nos en el pasado; *una historia explicativa*, que nos permitiera comprender la relación del pasado con el presente y su incidencia en el futuro; *una historia crítica*, que cuestione las explicaciones tradicionales, acompañado de unos particulares intereses; y *una historia que ofrezca amplios horizontes de comprensión* a los estudiantes.

Luego, en 1989 saldría a la luz pública el libro de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzan, *Historia de Colombia*, para grado 9, en la serie *Pasado y Presente*, de editorial el CID. Dicho texto escolar ilustrado con la fotografía de la toma del Palacio de Justicia en llamas, por parte del M-19, al igual que el anterior generó tensiones y desencuentros con un sector tradicional de la intelectualidad colombiana. Frente a este texto, de nuevo Germán Arciniegas y Roberto Velandía, presidente y secretario de la Academia Colombiana de Historia, lo calificaron como un libro de historia patria con franco criterio partidista, con la intención de

desvirtuarla, demeritar a nuestros próceres, sembrar en la conciencia de las nuevas generaciones la simiente de la lucha de clases, todo con ocultos, pero muy definidos propósitos políticos que tiene por finalidad destruir la conciencia patria, menoscabar el orgullo nacional, vulnerar el sentimiento de nacionalidad,

despersonalizar culturalmente a las nuevas juventudes, crearle al país una imagen cargada de odios desde sus orígenes y ofrecerla así ante las demás naciones (El Tiempo, 1989).

Además de la crítica al texto, el señalamiento estuvo acompañado de argumentos racistas y antisemitas por el origen judío de Kalmanovitz, “siendo un hombre extraño a nuestra cultura y las tradiciones nacionales”.

Por su parte, para Kalmanovitz y Duzan, el programa oficial del MEN para grado noveno debía ser esencialmente una historia económica y social, era una historia que no mencionaba próceres ni hechos gloriosos porque no les interesaba a los autores engrandecer el pasado, sino entenderlo es sus realidades y justas proporciones, en su economía, en su política y en los efectos que tiene la esfera internacional sobre la suerte del país. Desde la postura de este par de autores la historia debía enseñarse con multitud de libros, artículo y puntos de vista, buscando que el estudiante conquistase un punto de vista racional sobre su vida e historia.

Así, para Hernán Suarez, en 1989, a pesar del silencio del magisterio colombiano, la *Nueva Historia de Colombia* entró a la escuela para quedarse, de allí la reacción abrupta de la academia contra los textos de los historiadores De Roux,

Kalamanovitz y Silvia Duzan, pues hasta finales de los años ochenta la *Nueva Historia de Colombia* solamente había circulado en el medio universitario y en los núcleos investigativos e intelectuales del país. Para este investigador:

La nueva historia ha dejado de ser un fenómeno cultural limitado a las élites intelectuales o a las aulas universitarias para penetrar en el sistema escolar básico, ofreciendo a la juventud colombiana nuevos elementos de análisis y valoración de su historia que necesariamente han de conducir a la conciencia crítica renovada sobre el presente y sus circunstancias sociales y políticas. (Hernán Suárez, 1989, pág. 64)

Jorge Orlando Melo también se pronunció años después. Para este historiador desde sus inicios la visión de la *Nueva historia de Colombia* había sido radical en sus orientaciones. Para tener idea del cambio de perspectiva en la enseñanza de esta disciplina basta con leer la descripción que haría de su maestro y amigo Jaime Jaramillo Uribe, quien lideró dicha propuesta:

En vez de empeñarse en cambiar el país, en hacer la revolución, en sacudir las estructuras fundamentales de Colombia, le cambió el pasado. Fue una transformación dramática y brutal: mientras que la historia colombiana,

hasta hace medio siglo, era un relato de heroicos, de descubridores y valientes militares, de presidentes esforzados, de brillantes constituciones y de dirigentes empeñados en mejorar la condición de sus compatriotas, esa historia, cuando se enseña hoy a los niños o a los estudiantes universitarios, es una historia de conflictos sociales, de esclavos e indios, de ideas políticas, de estilos de familia, de modos de vida cotidiana, de cambios en la ropa, las comidas y las formas de rezar, de artesanos, obreros y empresarios” (El Tiempo, 2015).

Así las cosas, la enseñanza de la historia quedó instalada en un escenario de tensión y lucha para quienes les interesaba -aún en los años noventa- fortalecer la historia oficial y por quienes desde otra perspectiva habían buscado abordar la historia del pasado dándoles la voz a los excluidos, a los débiles a los que no tiene voz.

Se sitúa una tensión entre la historia política y la historia social, entre la historia descriptiva y la historia analítica, entre quienes le interesa darle peso al hecho político frente a quienes le interesa indagar el conflicto social. Entre quienes buscan enseñar una historia integral y quienes le interesaba promover una historia oficial, en el fondo una lucha entre una historia

explicativa y comprensiva frente a quienes le interesaba una cronológica y lineal.

Para esta misma época en la Universidad Pedagógica Nacional se propone la Maestría de Enseñanza de la Historia, entre 1998 y 1999, liderada por el desaparecido profesor Darío Antonio Betancourt Echeverry (1999 q.p.d.) y que sólo tuvo una cohorte de egresados.

Para el equipo de profesores, que hicieron parte de la propuesta, la enseñanza de la historia debía tener en cuenta al sujeto que se formaba para enseñarla y quien debía tener claro las entradas historiográficas y la versiones de historia elaborada por los historiadores de formación: una historia romántica y patriótica; una historia revisionista; la *Nueva Historia de Colombia*; la versión marxista de la historia -tanto militante como izquierdizante-; los desarrollos de la historia social; la historia de las mentalidades; la historia popular; y la historia oral y testimonial³.

La enseñanza de la historia se constituye en un elemento

³ Consultar: "La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Balance y perspectivas" en *Revista Educación y Cultura No 47*, 1998. El equipo de postgrado en enseñanza de la Historia del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional estaba integrado por Darío Betancourt, Renán Vega, Juan Carlos Torres, Manuel Guillermo Rodríguez, Luis Carlos Ortiz y Jairo Gómez Esteban.

determinante en la formación de la conciencia cívica y democrática de todo ciudadano y a través de ella se consolida la conciencia histórica del país.

Para Betancourt (1993), la enseñanza de la historia debía ser re-pensada en tres niveles, pues una es la historia que estudia, investiga y producen los historiadores (nivel historiográfico); otra es la historia que se establece en el currículo en el que tiene alguna participación el maestro de escuela (el programa); y otra la que se podría enseñar con base a la críticas de los textos, su manejo conceptual, la escuela a la que responden, el grado de profundización de las temáticas, acompañado, claro está, de las demás iniciativas y ayudas didácticas que pueda establecer el profesor en su práctica (pág. 61).

Betancourt nos enseñó que la construcción del conocimiento histórico se debía resolver no en el campo ideológico sino de la cultura, de la experiencia vivida y percibida, reconociendo que la historia se mueve en una lógica de indagación, de la pregunta al dato empírico, en el que el nivel historiográfico enriquece metodológica y conceptualmente no sólo al historiador sino también al licenciado de ciencias sociales escolares y a quien tiene la firme intención de enseñar la historia en la escuela.

Años después, en el momento en que se instauraron los lineamientos en curriculares en ciencias sociales para el 2002, desde la perspectiva de Jairo Gómez Esteban (2003), la interdisciplinaria en la que queda inmersa la historia acompañada de sus derivados (trans, multi, pluri, etc.) no se plantea porque

se hubieran acabado las disciplinas o hubieran colapsado o cualquier otra cosa, sino por la necesidad de establecer correlaciones, interdependencias o bisagras conceptuales que vayan más allá de la simple yuxtaposición de definiciones frente a la complejidad de los fenómenos físico y sociales y sobre todo ante la necesidad de entender las interrelaciones entre los diversos niveles de organización de la vida; y desde el punto de vista escolar, la interdisciplinaria y sus derivados surge como presupuesto epistemológico de un modelo curricular integrado que ante todo se opone al currículo asignaturista, lineal y fragmentado que atomiza el conocimiento social (pág. 39)

Por su parte, los historiadores han mantenido una actitud crítica hacia la integración de las ciencias sociales escolares. Renán Vega Cantor, en 2008, se refiere así frente a los Lineamientos curriculares: Si bien el estudio de diferentes disciplinas ayuda a

comprender la naturaleza de los hechos, esto es contradictorio con la realidad: en medio de tantos saberes, los estudiantes no logran alcanzar conocimientos sólidos en ninguno de ellos. Según Vega (2008),

subsumir a las Ciencias Sociales en una nebulosa en la que hay de todo un poco, [...] es simplemente la supresión por exceso, si vale el término de las ciencias sociales escolares, o su conversión en una especie de receta de cocina. Al final el estudiante no tiene ni siquiera información de lo más elemental en historia, geografía, economía o ecología. (pág. 35)

Para los historiadores Jorge Orlando Melo, Álvaro Tirado Mejía y Marco Palacio, las consecuencias de haber desaparecido la cátedra de historia en los colegios, unido a la baja calidad de los textos escolares ha generado una amnesia colectiva que ha afectado negativamente al país y a sus jóvenes generaciones. De hecho, este colectivo de historiadores muestra su desacuerdo frente a la reforma del MEN en 1984, solicitando de nuevo en 2012 reversarla. Para este grupo de expertos cuando se decidió sacar del plan de estudios de primaria y bachillerato la materia de historia y crear la de ciencias sociales se cayó en un grave error, pues en esa mezcla la gran afectada ha sido no sólo la disciplina sino las jóvenes generaciones y la reafirmación de la identidad del

país que desconoce su pasado (Revista Semana, 2012).

Es en este contexto que de nuevo se pasa de la crítica a la iniciativa de los historiadores, contando en esta ocasión con la asesoría académica del profesor de la Universidad Nacional de Colombia, Mauricio Archila Neira quien, en 2004, participa en la elaboración del documento publicado por la Secretaría de la Educación del Distrito (SED), que lleva por título: *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica primaria*. Este escrito se ubica en un espacio de tensión entre el acontecimiento y el conocimiento; entre la enseñanza en la educación básica y la producción historiográfica; entre enseñar historia y la manera de enseñarla en una actualidad global. Frente a las anteriores tensiones aparecen las rutas pedagógicas, atravesadas por dinámicas institucionales, colectivas y por la puesta del saber pedagógico de cada profesor.

La ruta pedagógica se considera una estructura flexible de aprendizaje que facilita la construcción de códigos históricos por parte de los sujetos. Así mismo, debe facilitar la interacción de contenidos de la disciplina histórica. La ruta pedagógica en la enseñanza de la historia se encuentra constituida por dos elementos: el discurso histórico a partir del cual se despliegan los códigos y la

estructura de interacción social en el aula que toma forma en el despliegue de los mismos códigos. En tal sentido,

la enseñanza de la historia, apuntaría en primer lugar, a que los sujetos apropien las gramáticas propias del conocimiento histórico, en segundo lugar a que los sujetos estén en capacidad de pensar los diversos fenómenos sociales como procesos que se han constituido históricamente y, en tercer lugar, a que los sujetos se reconozcan como formando parte de una realidad social concreta, en la cual ellos son, a la vez agentes de conservación del legado cultural de sus comunidades y agentes de cambio social y transformación colectiva. (*Rutas pedagógicas de la historia*, 2004, pág. 27)

En el contexto de las rutas pedagógicas para la enseñanza de la historia en la escuela, Mauricio Archila nos aclara que connotados historiadores -viejos y nuevos- han llamado la atención sobre el peligro de la fragmentación de la historia porque produciría la incomunicación entre los practicantes del oficio que no es un grupo monolítico y quienes enseñan la historia en la escuela. Para Archila es evidente que la historia es una disciplina de convergencia, que no sólo integra métodos y lenguajes de las ciencias sociales, sino que incorpora sus teorías. Lejos de constituirse en una defensa a

ultranza de la disciplina se debe reconocer que la historia sigue siendo crucial en las ciencias sociales, pues encara su dimensión temporal.

Más de una década después, con base en los anteriores llamados realizados desde la disciplina, es que surge la propuesta para un diseño curricular propio y ajustado a los contextos escolares, como es el caso del proyecto del grupo de investigación en enseñanza de la historia de la Universidad Nacional de Colombia denominado *Colegios públicos de excelencia para Bogotá: Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento Histórico*, dirigido por el profesor Darío Campos Rodríguez. Es un esfuerzo por llevar a la escuela procesos críticos, reflexivos y constructivos que piensen desde la complejidad la realidad social.

Como disciplina compuesta por muchas disciplinas, la Historia se estudia en la universidad y como forma de pensamiento se debe desarrollar en el medio escolar, es decir, enseñar a pensar la sociedad como un todo en devenir para comprender, desenvolverse y solucionar problemas del presente SED. (2007, pág. 51)

La intención del historiador Darío Campos es proponer un campo de pensamiento histórico en la escuela que debe ser entendido no como la primicia de

la historia o de los conocimientos históricos frente a las demás ciencias sociales sino como una forma de pensamiento con una perspectiva en proceso o procesual que permite la interpretación y apropiación social, crítica y creativa de la experiencia colectiva del ser humano en el mundo, que se compone y retroalimenta de distintos campos de conocimiento (Campos, 2007, pág. 52).

El pensamiento histórico en la escuela es ante todo preguntar, que es ya empezar a interpretar a partir del problema o situaciones del presente, sin quedar ubicada claro está en un tipo particular de presentismo en el que han caído las ciencias sociales escolares.

Por último, encontramos como historiadores un punto de llegada a toda esta discusión mediante la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017, “por el cual se modifica parcialmente la Ley general de educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”. En esta se reafirma que se debe restablecer la enseñanza obligatoria de la historia en los lineamientos curriculares de ciencias sociales. Entre los propósitos que señala la ley se encuentra:

- a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad cultural de la Nación colombiana.

- b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial.
- c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz de nuestro país.

La enseñanza de la historia en la escuela mediante esta disposición re-surge como una necesidad en un país inacabo como Colombia en términos de lo que es su proyecto nacional al cual le ha costado incluir históricamente a los diversos sectores que la integran, no sólo las élites, sino los blancos pobres, mestizos, mulatos, negros, indígenas, las minorías sexuales, ambientalistas, animalistas y un sin número de nuevas subjetividades que deben reconstruir su pasado para afirmar su identidad en el presente.

Consideraciones finales

Como lo observamos en esta última parte de la discusión desde los años ochenta del siglo XX los historiadores colombianos han buscado ofrecer una historia que enseñe el pasado con el fin de entenderlo es sus realidades y justas proporciones. Los historiadores colombianos han buscado ofrecer a los niños una *historia integral*, que diera cuenta de la participación no sólo de las élites sino también de los sectores

populares y subalternos en el pasado; una *historia explicativa*, que nos permitiera comprender la relación del pasado con el presente y su incidencia en el futuro; una *historia crítica*, que cuestione las explicaciones tradicionales, acompañado de unos particulares intereses; y una *historia que ofrezca amplios horizontes de comprensión* de la realidad social a los estudiantes.

Efectivamente, una historia que como ruta pedagógica facilite la interacción de contenidos de la disciplina histórica, de la que se despliegan los códigos y la estructura de interacción social en el aula de clase. Por lo demás, la historia como disciplina en la que confluyen varias disciplinas sociales ofrece la noción temporal de la humanidad, lo que la mantiene como eje central de las ciencias sociales, y, que como campo de pensamiento en la escuela, debe ser entendida desde una perspectiva en proceso o procesual que permite la interpretación y apropiación social, crítica y creativa de la experiencia colectiva.

Por lo demás, como colectivo debemos pensar en una historia que aborde el pasado de manera integral: una historia política y una historia social a la vez; una historia que aborde lo público y lo privado; que aborde tanto los acontecimientos como los conflictos sociales; que aborde el devenir de las minorías y de los actores hegemónicos; una historia

que estudie la cultura y el deporte; una historia que estudie el conflicto, la guerra, la violencia, pero que también estudie el tema de la memoria y las iniciativas de paz, entre otros.

Como historiadores creemos que la enseñanza de la historia se debe fortalecer en la educación media, de sexto a noveno grado de bachillerato, respetando en la medida de lo posible la propuesta constructivista que se teje en las ciencias sociales integradas en los primeros años escolares sin perder de vista la historia como campo de pensamiento que contiene el eje temporal de las ciencias sociales escolares.

Para un grupo de profesores miembros del CEID de FECODE, el programa de historia de bachillerato tiene que comenzar en sexto grado, pero debe extenderse hasta undécimo. En este sentido, se puede consultar una interesante propuesta curricular en José Fernando Ocampo T. (2006), titulada "La enseñanza de dos áreas estratégicas: la historia y la geografía".

De hecho, filósofos y pedagogos modernos como John Locke en su ensayo *Pensamiento sobre Educación* (1693), nos aclaraba la importancia de trabajar con los niños la cronología para luego trabajar con los adolescentes y jóvenes la historia. Por su parte J.J. Rousseau, en *El Emilio* (1762),

manifiesta que a los doce años de edad se debe incentivar al estudiante la lectura para enseñarle a pensar y comprender la sociedad en la que vive, de hecho sugiere para su época como una de las primeras lecturas: *Robinson Crusoe*, para ubicar a una persona sin recursos en una isla valorando no sólo la soledad como experiencia, sino la necesidad del otro, la comunidad, el intercambio, la procedencia personal, su pasado, la noción del tiempo y su ubicación geográfica, entre varias preguntas pedagógicas. En estos dos filósofos y pedagogos modernos la ubicación espacio temporal es fundamental en el proceso de formación del adolescente y del joven.

En Colombia, por su parte entre otros educadores y pedagogos contemporáneos, como Francisco Cajiao Restrepo, han demandado la necesidad de despertar en el niño la actitud de la pregunta histórica. Esto contribuye a formarlo en el cuestionamiento de los procesos sociales.

La formación de la actitud histórica es un elemento central en el proceso educativo, ya que persigue como objetivo principal que el niño tome conciencia clara de su responsabilidad social en la dimensión del tiempo y se asuma a sí mismo como artífice en la construcción del mundo. Lo anterior advierte a los maestros partir de las inquietudes y preguntas que plantea el niño, las

particularidades del mundo que él mismo percibe y asume como primordiales en su vida (Cajiao, 2000, pág. 29).

La actitud histórica se constituye en la base de un comportamiento ético, entendido este como una toma de conciencia sobre la propia responsabilidad en el desarrollo del acontecer social. Se trata de inculcar al niño la conciencia de su papel constructor, de su aporte personal al grupo, de su capacidad de transformar la realidad y de su obligación a tomar las riendas de su propio destino. Para Francisco Cajiao, suprimir la historia en la escuela como asignatura central en la construcción de la identidad nacional se ha constituido en una experiencia negativa y ha traído consecuencias perjudiciales para la sociedad iniciando por la crisis de identidad de las nuevas generaciones.

Sin duda, la mirada de la pedagogía podría fácilmente reforzar la necesidad de que la historia como disciplina no se diluya en la escuela como ha sido la intención del MEN desde 1984, cuando aparecieron las ciencias sociales integradas. Nuestra intención no es más que lograr una asociación entre historiadores, pedagogos, licenciados y demás educadores comprometidos en la enseñanza de la historia en la escuela para sacar adelante tan importante propósito en el marco de la Ley 1874 de 2017 del MEN.

Referencias

- Barbosa, R. (1986). "Investigación y Pedagogía en Ciencias Sociales". En: *Revista Educación y Cultura* No. 10. Bogotá: FECODE.
- Betancourt, Darío Antonio (1993). *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bourdieu, P. (1990). "Algunas propiedades de los campos". En P. Bourdieu, *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Cajiao Restrepo, F. (2000). *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Tercer Mundo-FES.
- Campos Rodríguez, D. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico*. Bogotá: SED.
- Díaz, M. (1986). "Contradicciones de una pedagogía retórica". En: *Revista Educación y Cultura* No. 4. Bogotá: FECODE.
- González, J. M. (2018). "Implicaciones para la enseñanza de la historia en medio del fin del conflicto armado". En *Revista Educación y Cultura*, No 127. Bogotá: FECODE.
- González Lara, M. (2012). "La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar

- inestable". En *Revista Praxis Pedagógica* No 13, de la Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá. <https://doi.org/10.26620/unimibnuto.praxis.12.13.2012.56-73>
- Gómez Esteban, J. (2003). "Los Estandartes curriculares en Sociales. La formación de sujetos sociales en la escuela. En *Revista Educación y Cultura* No 63. Bogotá: FECODE. <https://doi.org/10.17227/01203916.5496>
- De Roux, R. (1985). "La historia que se enseña a los niños". En. *Revista Educación y Cultura*, No 6. Bogotá: FECODE.
- De Roux, R. (1990). "Lo sagrado al acecho". En: *Revista Colombiana de Educación*. No 21. (Bogotá: UPN-Ciup. <https://doi.org/10.17227/01203916.5190>
- De Roux, R. (1990) *Dos mundos enfrentados*. Bogotá: Cinep,
- Suarez, H. (1989). "La enseñanza de la historia en el banquillo". En *Revista Educación y Cultura* No. 18. Bogotá: FECODE.
- Profesores varios UPN: "La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Balance y perspectivas" En *Revista Educación y Cultura* No 47, 1998. Bogotá: FECODE.
- Ocampo, J. F. (2006). "La enseñanza de dos áreas estratégicas: la historia y la geografía". En *Revista Educación y Cultura*, No 72. Bogotá: FECODE.
- Sánchez, N. A. (2013). Debates y discursos en torno a las Ciencias Sociales entre 1984 y 2010 en Colombia. En *Unipluri/versidad*, Vol. 13, N°. 2.
- Vasco, C. (1985). "Conversaciones informales sobre la reforma curricular". En: *Revista Educación y Cultura* No 4. Bogotá: FECODE.
- Vera, C. (1984). "La enseñanza de la historia en la secundaria" En: *Revista Educación y Cultura* No 2. Bogotá: FECODE.
- Vanegas Rodríguez, S. L. (2016). "La enseñanza de la historia reciente como ejercicio de formación ético político. La memoria del conflicto armado colombiano en la complejidad de la escuela". Trabajo de grado para optar el título de *Magister en Educación* con énfasis en Ciencias sociales, ética, política y educación.

Normas y documentos

Decreto 1002 de 1984 del Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Pre-escolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.

Ley 115 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional. Por la cual se establece la *Ley General de Educación en Colombia*.

Ley 1874 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se obligatoriedad de la enseñanza de la historia en la escuela colombiana.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos curriculares en Ciencias sociales en la educación básica. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales. Bogotá: MEN

El Tiempo, 26 de febrero de 1989. "A propósito del texto escolar de Kalmanovitz". Bogotá, D.C.

El Tiempo, 28 de octubre de 2015. "Jaime Jaramillo Uribe, el padre de la nueva historia". Bogotá, D.C.

Revista Semana, marzo 24 de 2012. "La crisis de la historia". Bogotá, D.C.