

Bogotá D.C. 20 de julio de 2016

Doctor
Gregorio Eljach Pacheco
Secretario General
Senado de la República
Capitolio Nacional
Ciudad

Asunto: Radicación Proyecto de Ley “Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”.

Apreciado Secretario:

De la manera más atenta y en armonía con lo estipulado en los artículos 139 y 140 de la Ley 5 de 1992, presento a consideración del Senado de la República el Proyecto de Ley “Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”, iniciativa legislativa que cumple las disposiciones correspondientes al orden de redacción consagradas en el artículo 145 de la citada Ley.

Agradezco disponer el trámite legislativo previsto en el artículo 144 del Reglamento.

Sin otro particular, me es grato suscribirme.

Viviane Morales Hoyos
Senadora de la República

PROYECTO DE LEY NO ___ de 2016

“Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”

EL CONGRESO DE LA REPUBLICA

DECRETA

ARTÍCULO 1. OBJETO. La presente ley tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la historia como una asignatura independiente en la educación básica y media, con los siguientes objetivos:

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

ARTÍCULO 2.- Adiciónese un literal al artículo 21 de la Ley 115 de 1994, Objetivos específicos de la educación básica primaria, el cual quedará como literal “N” así:

N) La iniciación en el conocimiento de la historia de Colombia y de su diversidad étnica, social y cultural como Nación.

ARTÍCULO 3.- Modifíquese el literal “H” del artículo 22 de la Ley 115 de 1994, Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria, el cual quedará así:

H) El estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales de nuestro país en el contexto continental y mundial.

ARTÍCULO 4.- Adiciónese un párrafo al artículo 23 de la Ley 115 de 1994, Áreas obligatorias y fundamentales, el cual quedará así:

PARÁGRAFO. La educación en historia se ofrecerá como una asignatura independiente de las demás ciencias sociales.

ARTÍCULO 5.- Modifíquese el enunciado del artículo 30 de la Ley 115 de 1994, objetivos específicos de la educación media académica, el cual quedará así:

ARTÍCULO 30. Objetivos específicos de la educación media académica y técnica. Son objetivos específicos de la educación media académica y técnica.

ARTÍCULO 6.- Adiciónese un párrafo al artículo 30 de la Ley 115 de 1994, Objetivos específicos de la educación media académica y técnica, el cual quedará así:

PARÁGRAFO. Los estudios históricos, apoyados por otras ciencias sociales, a los que se refiere el literal “H” del artículo 22, pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientados a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera.

ARTÍCULO 7.- Adiciónense dos párrafos al artículo 78 de la Ley 115 de 1994 Regulación del currículo, el cual quedará así:

PARÁGRAFO 1. En un plazo máximo de 6 meses a partir de la vigencia de la presente Ley, El Ministerio de Educación Nacional, con el apoyo de la Comisión Asesora de que trata el párrafo siguiente, revisará y ajustará los lineamientos curriculares y establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos de la educación formal, correspondientes a la enseñanza de la historia como asignatura independiente que, en todo caso, deberán diferenciarse de los que corresponden a otras ciencias sociales.

Los indicadores de logros serán referentes obligatorios para la elaboración de las pruebas que deben presentar los estudiantes como parte del Sistema Nacional de Evaluación de la educación a los que se refiere el Artículo 80 de la Ley 115 de 1994.

PARÁGRAFO 2. Créese la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la Enseñanza de la Historia, como órgano consultivo para la regulación del currículo y el desarrollo de los lineamientos curriculares para su enseñanza en la educación básica y media académica y técnica, la cual estará compuesta por un representante de las academias de Historia reconocidas en el país, un representante de las asociaciones que agrupen historiadores reconocidas y debidamente registradas en el país, un representante de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas de Historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades, un representante de los docentes que imparten enseñanza de la cátedra de sociales con énfasis en historia en instituciones de educación básica y media,

escogido a través de las organizaciones de maestros y un representante de los padres de estudiantes de instituciones de educación básica y media, escogido a través de las asociaciones de padres de familia. El Gobierno Nacional reglamentará la composición y funcionamiento de esta comisión en un plazo no mayor a tres meses después de entrar en vigencia la presente ley.

ARTÍCULO 8.- Adiciónese un párrafo al artículo 79 de la Ley 115 de 1994, Plan de estudios, el cual quedará así:

PARÁGRAFO. Sin perjuicio de su autonomía, los establecimientos educativos adecuarán sus Proyectos Educativos Institucionales para el cumplimiento de lo preceptuado en esta Ley en relación con la enseñanza de la historia como asignatura independiente, y en los lineamientos curriculares, que de conformidad con este propósito, elabore el Ministerio de Educación Nacional.

ARTÍCULO 9.- DIVULGACIÓN DE ESTA LEY. El Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional coordinará la realización de foros, seminarios, debates, y encuentros de discusión académica que permitan dar a conocer a todo el país, la naturaleza y alcances de la presente Ley.

ARTÍCULO 10.- VIGENCIA. Esta Ley rige a partir de su promulgación y deroga todas las normas que le sean contrarias.

De los Honorables Senadores,

Viviane Morales Hoyos

Senadora de la República

PROYECTO DE LEY NO ___ de 2016

“Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

1. PRESENTACIÓN

El presente proyecto de ley tiene como propósito restablecer la enseñanza de la historia como asignatura independiente, dentro de los planes de estudios de la educación básica y media en nuestro país.

Con tal fin, se propone modificar en lo pertinente, la Ley General de Educación – Ley 115 de 1994 – en una propuesta sencilla desde el punto de vista normativo, pero compleja en su justificación y alcances.

Para el desarrollo de esta propuesta se hicieron consultas a la mayoría de las facultades y departamentos de historia de las universidades públicas y privadas del país, de las cuales dieron respuestas escritas y aceptaron entrevistas con sus directores o docentes la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Rosario en Bogotá, la Universidad de Antioquia en Medellín, la Universidad del Norte en Barranquilla, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja y la Universidad del Cauca en Popayán.

Igualmente, se consultó a la Academia Colombia de Historia y a la Asociación Colombiana de Historiadores las cuales hicieron aportes muy importantes para el desarrollo de este proyecto. La **Asociación Colombiana de Historiadores** que a lo largo de los años ha abordado el análisis crítico de la enseñanza de la historia en medio escolar y universitario, realizó seminarios, foros y otros eventos académicos, lo cual permitió conocer de primera mano el pensamiento de la organización y nos puso en contacto con varios de sus miembros quienes aportaron ideas y recursos bibliográficos para el desarrollo del proyecto.

Por su parte **La Academia Colombiana de Historia** que desde los inicios del proceso había manifestado su interés en este proyecto, formuló una consulta sobre la exposición de motivos y el articulado que se proponen “a la totalidad de sus integrantes y adicionalmente a los presidentes de 14 academias departamentales de Historia, y los presidentes de 10 academias y sociedades académicas que son órganos de consulta del Gobierno

Nacional y que integran el Colegio Máximo de Academias Colombianas.”¹ El escrito remitido por el presidente de la Academia, doctor Juan Camilo Rodríguez, señala que los académicos y organizaciones consultados están de acuerdo con el abordaje normativo propuesto; manifiestan su interés en que en el proyecto se incorpore la creación de una comisión consultiva del Gobierno Nacional para la elaboración de los lineamientos académicos para la enseñanza de la historia, formada por representantes de organizaciones de la sociedad civil y aportan conceptos valiosos para el desarrollo de los mismos.

En la construcción del estado del arte, se identificaron escritos específicos sobre la enseñanza de la historia lo que nos permitió contactar y entrevistar a sus autores los profesores Darío Campos, doctor en Historia; Gina Velasco, educadora distrital y candidata al doctorado en Educación y Luz Eugenia Pimienta, maestra en historia y jefe del departamento de historia de la Universidad de Antioquia. Igualmente se recibieron aportes escritos de los profesores Andrés Mauricio Escobar docente e investigador de la Universidad Santo Tomás, José Manuel González de la Universidad Pedagógica nacional y Carlos Alberto Sanabria.

Como parte de su trabajo doctoral sobre enseñanza de la historia, la profesora Velasco realizó una encuesta dirigida a 116 docentes de educación básica y media en colegios públicos y privados de Bogotá, quienes de manera casi unánime, manifestaron su acuerdo con el restablecimiento de la enseñanza de la historia como asignatura. Más adelante se presenta un breve análisis de estas encuestas.

Con el ánimo de tener diversas visiones especializadas del problema, se participó en dos eventos académicos: el Seminario “Problemas y Perspectivas de la Enseñanza de la Historia en América Latina” en la Universidad Nacional el 10 y 11 de septiembre de 2015 en el cual participaron la Asociación Colombiana de Historiadores y la Academia Colombiana de Historia y el Seminario “La enseñanza de la historia en el ámbito escolar” realizado por la Secretaría de Educación de Bogotá el 1 y 2 de octubre de 2015.

Por supuesto, el debate apenas empieza. Sin embargo, presentamos este proyecto con la tranquilidad de un importante soporte conceptual

¹ Según lo informa la comunicación escrita de La Academia Colombiana de Historia, forman parte de este colegio: “la Academia colombiana de la Lengua, la Academia nacional de Medicina, la Sociedad colombiana de Ingenieros, la Academia colombiana de Jurisprudencia, la Academia de Ciencias geográficas, la Academia colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y naturales, la Sociedad colombiana de Arquitectos, el Patronato colombiano de Artes y Ciencias y la Academia colombiana de Ciencias Económicas.”

brindado por instituciones y expertos historiadores y docentes. Para todos ellos, nuestro sincero agradecimiento por sus valiosos aportes.

2. ANTECEDENTES

2.1. De la Historia Patria a la Ley General de Educación

La enseñanza de la historia en las escuelas ha sido desde el siglo XIX la forma por excelencia con la que las sociedades han moldeado colectivamente su memoria. La importancia política de establecer qué historia se enseña y como enseñarla, ha determinado sin lugar a dudas los contenidos curriculares y los textos de enseñanza. Al respecto, Carretero² (2007) identifica dos grandes vertientes en la enseñanza de la historia: por un lado, una enseñanza surgida a finales del siglo XIX con una intención identitaria a través de la adhesión emocional a las representaciones históricas, ligada al espíritu romántico y vinculada a la construcción de nación; y por otro lado, el de una enseñanza de la historia surgida a mediados del siglo XX con un origen ilustrado, que pretendía que el alumno comprendiera racionalmente los procesos históricos, sometiéndolos a un proceso de objetivización progresiva.

Como lo señala Carretero (Ibidem), “mientras se consolidaban los Estados liberales occidentales y el problema de una identidad común se percibía como central, las historias nacionales nacieron como textos escritos que recuperaban con dudosa rigurosidad disciplinar, una genealogía en la cual el pueblo devenía nación y la nación en Estado” (p.81). La educación cumplió entonces un papel central en la formación de un proyecto común de nación republicana y democrática, para lo cual era necesario “conocer el país para amarlo, hacer del suelo nacional la tierra propia, conocer el pasado y el futuro en el marco de un destino común” (Ibidem).

En Colombia, algunos historiadores coinciden en identificar tres momentos que marcan hitos en la concepción y didáctica de la historia en ámbitos escolares en nuestro país. Una primera etapa, que inicia a finales del siglo XIX y se desarrolla como política educativa de la llamada “regeneración conservadora” hasta bien entrado el siglo XX, en la que la que prevalece la noción de “historia patria”³.

² CARRETERO, Mario: “Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global” Buenos Aires, Paidós, 2007

³ Este resumen está basado en una entrevista concedida por el profesor Dario Campos Rodríguez, director del grupo de investigación en Enseñanza de la Historia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia, complementada con las exposiciones de expertos en varios eventos académicos y en algunos textos sobre historia de la enseñanza de la historia en Colombia.

Por las páginas de la historia de Henao y Arrubla, adoptada como texto oficial mediante concurso público, desfilaron los pasajes y los héroes de la gesta libertadora en un imaginario donde los pueblos raizales americanos, los afrodescendientes y las mujeres fueron invisibles u ocuparon un papel secundario y del mismo modo, los movimientos sociales fueron descontextualizados o intencionalmente ignorados.⁴

La República Liberal, que inició en la década de los treinta, coincidió con la aparición de nuevas propuestas pedagógicas con Agustín Nieto Caballero como su gestor; sin embargo, el asesinato de Gaitán, en 1948, el inicio de la violencia liberal-conservadora y los procesos políticos que concluyeron en el golpe militar, dejaron poco espacio para que estas iniciativas trascendieran a los currículos escolares, de modo que el mismo texto de Henao y Arrubla se mantuvo como referente para la enseñanza de la historia durante varias décadas.

Según Aline Helg⁵, al inicio del Frente Nacional estaban definidos los parámetros de lo que sería la educación en Colombia: una segmentación entre la calidad ofrecida por las instituciones públicas y privadas, entre la cobertura y calidad educativa en el campo y la ciudad y una orientación hacia contenidos que privilegiaban la educación académica formal en detrimento de la formación técnica y tecnológica. Sin embargo, algunos esfuerzos institucionales y modernizantes tuvieron efectos significativos aún vigentes: la creación del SENA y el mantenimiento del ICETEX; los esfuerzos de educación técnica representados por los INEM y el establecimiento de la jornada única para la ampliación de coberturas, hasta lograr la casi universalización de la educación básica primaria y media en zonas urbanas y, aunque en menor medida, avances significativos en las zonas rurales del interior del país.

Por contraste, hubo pocas modificaciones en los contenidos curriculares, particularmente en lo que atañe a la enseñanza de la historia. En la práctica el modelo de enseñanza de la historia mantuvo los paradigmas de la “historia patria” hasta cuando, de acuerdo con Jaramillo Uribe (1989⁶), en junio de 1977 el Gobierno Nacional, a través de Colcultura, propició un encuentro de historiadores profesionales, sociólogos y otros estudiosos con el fin de promover la realización del **Manual de Historia de Colombia**,

⁴ Según lo refiere la académica Victoria Peralta, el historiador Jorge Orlando Melo en un artículo sobre la historia de Henao y Arrubla, afirma que “la comunidad imaginada por los autores era hispanista, centralista desde Bogotá, blanca y sus héroes eran engalanados con adjetivos que incorporaron el lenguaje patriótico de muchas generaciones” Peralta Victoria: Reflexiones sobre memoria y modernidad en los manuales de historia de Colombia. Disertación para ingresar como miembro de la Academia Colombiana de Historia, Bogotá 2016

⁵ HELG, Aline: “La educación en Colombia 1958-1980” En “Nueva Historia de Colombia” Libro IV. Bogotá, Editorial Planeta, 1989

⁶ JARAMILLO URIBE, Jaime: “ Nueva Historia de Colombia” Bogotá, Editorial Planeta 1989

cuya publicación dio paso a una nueva etapa en la comprensión y enfoque de la historia en nuestro país y cuya continuidad vino a darse una década más tarde con la **Nueva Historia de Colombia**, publicada en 1989 como texto comprensivo y crítico de la historia nacional. Al respecto afirma Tirado Mejía (1989) “ese libro constituyó una nueva manera de percibir la historia colombiana que rompía radicalmente con las visiones y los marcos tradicionales. Los aspectos económicos, sociales y culturales eran tratados con igual atención que la política y en su estudio se hacía uso de nuevos métodos y orientaciones. El desarrollo de la historia social ha permitido conocer con mayor detalle la historia del sindicalismo, el campesinado o las mujeres, y los capítulos de historia cultural permiten acercarse a la historia del cine o de la ciencia”. (p.9)

No obstante la importancia de este giro conceptual y metodológico para aproximarse al conocimiento de la historia nacional, sus efectos en la enseñanza escolar fueron poco significativos. De acuerdo con Campos (ibídem), si bien se dieron algunos debates entre historiadores reconocidos⁷ sobre lo que se denominó “la batalla de los manuales”,⁸ orientados a buscar alternativas didácticas de la historia, ellas no lograron concretarse en los currículos académicos por las circunstancias políticas y sociales a los largo de la década de los ochenta y hasta mediados de los noventa.

Bajo la administración Betancur, el Gobierno Nacional propició una reforma educativa cuyo resultado para la enseñanza de la historia fue el decreto 1002 de 1984, donde se estableció que el área de ciencias sociales para la educación básica y media vocacional, estaría conformada por historia, geografía y educación para la democracia, la paz y la vida social.⁹ Aquella reforma resultó inaceptable para la Federación Colombiana de Educadores – FECODE – porque según ellos “vulneraba la autonomía de los docentes y privilegiaba modelos conductistas en la educación”. (Rodríguez Ávila, 2014)¹⁰

⁷ Como lo señala Peralta (Op. Cit.) los nombres más relevantes en este debate fueron entre otros, Rodolfo de Roux y German Colmenares quien escribió en 1989 un artículo que dio nombre al movimiento.

⁸ En su momento fueron muy importantes los debates entre los miembros de la Academia Colombiana de Historia y los miembros de la Asociación Colombiana de Historiadores que, si bien compartían su interés y conocimiento profesional sobre la historia, representaban distintas posiciones ideológicas y pedagógicas acerca de cuáles deberían ser los contenidos que debían impartirse como parte del currículo escolar. En este debate la Academia mantuvo su defensa del enfoque tradicional de “historia patria”, como historia política.

⁹ Un nuevo decreto el 1167 1989, ya bajo la administración Barco, mantuvo la enseñanza de la historia y la geografía e introdujo la enseñanza de la “cívica” para remplazar la “educación para la democracia” como parte del área de ciencias sociales.

¹⁰ RODRÍGUEZ, Sandra Patricia. “Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia 1990-2011” en “La investigación y la Enseñanza de la historia en América Latina” México: Bonilla Artigas Editores y Universidad Pedagógica Nacional, 2014

La respuesta de los educadores fue la creación del “Movimiento Pedagógico Nacional” que buscaba contribuir al debate conceptual sobre el “sentido social de la educación” a través de la creación de un centro de investigaciones y de diversas publicaciones académicas. La impronta de este movimiento se mantuvo, no ya como movilización social, sino en una activa participación conceptual de expertos y búsqueda de consensos entre Estado y educadores para la definición de los contenidos de la Ley General de Educación y en sus posteriores desarrollos, incluido el Plan decenal de educación(1996-2005) y los Lineamientos Curriculares (2004).

La expedición de la **Ley General de Educación – Ley 115 de 1994 –**, ya en el marco del Estado Social de Derecho que consagra la nueva Constitución, inicia la tercera etapa para el sistema educativo colombiano, porque como lo señala la exposición de motivos, se trata de una norma extensa y detallada que logra integrar de manera sistemática derechos y garantías, principios y fines de la educación, organización académica y pedagógica, organización administrativa, financiera y normas sobre inspección y vigilancia de la educación para todos los niveles, excepto la educación superior que fue objeto de otra norma específica.¹¹

2.2. La historia como asignatura: obligatoria pero invisible

En lo que atañe a la enseñanza de la historia, tanto la exposición de motivos como el texto de la Ley General de Educación son taxativos en señalar que para el logro de los objetivos propuestos en la educación se proponen **como obligatorias para el nivel de básica primaria y secundaria, la enseñanza de la historia**, geografía, ciencias sociales e instituciones políticas como parte de un campo de conocimiento. Para el nivel de **educación media vocacional** se establece un segundo grupo de asignaturas obligatorias que incluyen: ciencias políticas y constitución, **historia de Colombia, historia universal**, geografía física, política y humana, economía y desarrollo económico y relaciones internacionales.

Es así como el artículo 19 de la Ley 155 establece que la **educación básica** obligatoria “comprende nueve grados y se estructura **en torno a un currículo común** conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana”; el artículo 23 introduce entre las áreas obligatorias y fundamentales que deben comprender un 80% del plan de estudios, “Ciencias sociales, **historia**, geografía, constitución política y democracia”. En el mismo sentido el artículo 31 define como áreas obligatorias y fundamentales de la **educación media académica** “las

¹¹ Además de sus contenidos, la Ley General de Educación marcó un hito histórico por ser la primera expedida por el Congreso de la República en casi 90 años, dado que a lo largo de la mayor parte del siglo XX la competencia normativa en esta materia había estado en cabeza del ejecutivo.

mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía”.

Las normas vigentes son suficientemente claras, sin embargo, a lo largo de las dos últimas décadas, la enseñanza de la historia como asignatura independiente **ha sido subsumida por el campo general de la enseñanza de las ciencias sociales o de la formación cívica**. Las razones para ello deben atribuirse no a los principios de la ley, sino a su reglamentación y a la práctica escolar de los operadores educativos.

Como lo señala su Exposición de Motivos, uno de los cambios más significativos de la Ley General de Educación fue el de la **descentralización y flexibilización del currículo** por el cual se estableció “la autonomía de las instituciones educativas para organizar las áreas de conocimiento obligatorias definidas para cada nivel, introducir áreas optativas, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales”. Sin duda se trata de un enfoque positivo que desarrolla los principios constitucionales de libertad de enseñanza y aprendizaje, y que otorga a instituciones y docentes un mayor margen de acción para el logro de sus objetivos pedagógicos a través de sus Planes Educativos Institucionales (PEI).

Ello no significa que las instituciones educativas puedan “enseñar cualquier cosa” y antes bien deben elaborar y justificar sus planes institucionales para su acreditación ante las autoridades educativas correspondientes. No obstante, numerosos testimonios sobre la práctica docente 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.¹²

Más allá de la práctica docente, probablemente la expedición de los Lineamientos Académicos para las Ciencias Sociales¹³ con los cuales se pretendía establecer estándares nacionales para la enseñanza de estas materias, ha sido uno de los factores más adversos para la supervivencia de la historia como disciplina independiente.

¹² Varios docentes escolares entrevistados, coinciden en afirmar que uno de los factores para esta situación ha sido la norma que permitió la vinculación de profesionales de todas las ciencias sociales (sociólogos, antropólogos, politólogos y afines), en lugar de pedagogos profesionales en la enseñanza de la historia o la geografía. Cabe aclarar que la norma fue demandada y tuvo ponencia favorable del entonces magistrado constitucional Carlos Gaviria en el sentido de abrir la enseñanza de las ciencias sociales escolares a todos los profesionales de esas disciplinas.

¹³ Ministerio de Educación Nacional MEN. “Lineamientos para las ciencias sociales” Serie lineamientos Académicos, 2002. Recurso electrónico tomado el día 17 de noviembre de 2015 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf

2.3. Los Lineamientos Académicos para las Ciencias Sociales: interdisciplinariedad sin disciplinas

En 2004, diez años después de la promulgación de la Ley General, y de conformidad con el artículo 78 que establecía esta obligación, el Ministerio de Educación Nacional expidió los Lineamientos Académicos para las Ciencias Sociales, que ofrecen un giro en el enfoque conceptual y metodológico para la enseñanza de estas disciplinas en ámbitos escolares.

Los Lineamientos parten de una propuesta que data de 1984, sobre la necesidad de desarrollar unas “Ciencias Sociales Integradas” que den respuesta a la gran atomización del conocimiento en el amplio número de “contenidos” y/o “temas” que se deben trabajar como mandato normativo en el área de Ciencias Sociales. Para ello, adoptan por una parte el enfoque epistemológico propuesto por Wallerstein y otros¹⁴ (1999) sobre la necesidad de una visión holística e **interdisciplinar de las ciencias sociales**, y por otra, hacen una propuesta pedagógica según la cual es posible “integrar el conocimiento social disperso y fragmentado a través de unos **ejes generadores** que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres” (MEN, 2004).

De acuerdo con Wallerstein, adoptado por los Lineamientos, “se reclaman a las ciencias sociales cambios profundos que permitan la comprensión de un mundo, fragmentado pero globalizado; rico y productivo pero empobrecido; plural y diverso pero intolerante y violento; con una gran riqueza ambiental, pero en continuo deterioro”. Para ello es necesario replantear cuatro aspectos esenciales:

- **“Introducir miradas holísticas**, lo cual exige acabar con la fragmentación de conceptos, discursos, teorías, que impiden la comprensión de la realidad.
- **Ampliar su énfasis tradicional en el Estado**, porque hoy no es el único escenario donde tienen posibilidades de desarrollo y aplicabilidad, los conocimientos que se producen en las distintas disciplinas sociales.
- **Reconocer los saberes de las culturas no occidentales**, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo intercultural.
- **Incorporar el futuro**, pues “las utopías son el objeto de estudio de las ciencias sociales”.

Para propósitos educativos, continúan los Lineamientos, estos desafíos incluyen cambios en la aproximación pedagógica a las ciencias sociales así:

¹⁴ WALLERSTEIN, Emmanuel y otros: “Abrir las ciencias sociales” México, Ed. Siglos XXI, 1999

- **“Analizar la conveniencia de mantener la división disciplinar** entre las distintas Ciencias Sociales, o abrirse a las nuevas alternativas que ofrece la integración disciplinar.
- **Encontrar un equilibrio entre la universalidad**, a la que aspiran las ciencias, y el valor e importancia que se concede cada vez más a los **saberes y culturas populares y locales**.
- **Buscar alternativas globales** que, sin desconocer las diferencias entre las ciencias de la naturaleza, las de la sociedad y las humanidades, permitan ofrecer modelos más amplios de comprensión de los fenómenos sociales.
- **Identificar la co-investigación** como posible camino para superar la tensión entre objetividad-subjetividad en Ciencias Sociales”

Así las cosas, como lo señala un documento de la Secretaría de Educación Distrital (SED 2007¹⁵) “el currículo se estructuró a partir de conceptos generales como la espacialidad, la temporalidad, la estructura sociocultural y la trascendencia o importancia de las diferentes épocas de la Historia”.

En una visión crítica, el documento distrital continúa: “no obstante a esta exhaustiva y novedosa propuesta curricular de carácter oficial, preocupa su marcado sociologismo, pedagogismo y politicismo, **donde los problemas del presente carecen totalmente de antecedentes históricos** y caen, usando una expresión de Vilar, en un eterno **presenteísmo**, en el que el presente se encierra con sus problemas y se aísla del pasado, con la ilusión de la transformación del presente, negando el juego de las dimensiones temporales inherentes a lo humano: el pasado, el presente y el futuro cuyas posibilidades son múltiples. La desarticulación señalada no se superó (...) En aras de contrarrestar una forma de enseñanza de la historia en el aula escolar, propia de visiones pedagógicas y didácticas del siglo XIX y comienzos del XX, **los lineamientos prácticamente proponen desaparecer el Pensamientos Histórico** donde la cronología, las personas relevantes de la sociedad, la memorización, la memoria y el manual se satanizan” (SED, ibídem Pag. 45).

En suma, hoy puede afirmarse que la intención del legislador respecto de la enseñanza de la historia, como contenido obligatorio y fundamental de la educación básica primaria y secundaria, plasmada en la Ley 115 de

¹⁵ El Distrito Capital, bajo la Alcaldía de Luis Eduardo Garzón, inició la revisión crítica de los lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, con el apoyo de un importante grupo de historiadores vinculados a la educación universitaria, cuyos aportes quedaron consignados en el informe “Colegios públicos de excelencia” SED 2007. La idea del gobierno distrital era hacer una propuesta de manuales para la enseñanza de la historia en ámbitos escolares, que permitiera superar los problemas vistos en este informe. No obstante la tarea no pudo terminarse y los gobiernos posteriores de la capital cerraron la continuidad a esta iniciativa.

1994, “se desdibujó, entre otras razones, por la dificultad del profesorado para articular las ciencias sociales históricamente, y por el poco tiempo asignado al conocimiento histórico social respecto de las demás asignaturas” (ibídem), pero también y de manera muy significativa, por la inadecuada interpretación que los Lineamientos Curriculares dieron a este mandato legal.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. El falso dilema entre el enfoque interdisciplinar y disciplinar de la historia

La formulación de los lineamientos recoge algunos de los debates que se han venido dando desde finales del siglo pasado pero están aún lejos de ofrecer un cambio de paradigmas sobre las aproximaciones epistemológicas a las ciencias sociales y sobre su papel como intérpretes de la realidad social.¹⁶ Se trata de discursos en construcción, interesantes sin duda, pero que **no pueden, ni deben pretender convertirse en patrones normativos para el desarrollo de políticas públicas.**

A pesar del interés que en círculos académicos pueden suscitar los aportes de Wallerstein, Khun, Morin o Habermas que se usan como referentes para los Lineamientos, las conclusiones que se desprenden de su discusión son equivocadas en un doble sentido: primero, por pretender que el único papel de la enseñanza de las ciencias sociales es “ofrecer interpretaciones de un mundo cambiante y complejo”¹⁷, segundo, por asumir que es posible construir enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios desconociendo la existencia de cada disciplina como cuerpo sistemático de teorías, métodos, instrumentos y praxis que ha alcanzado desarrollo autónomos propios acordes con su devenir histórico.

Pretender que el “corpus” de cada una de las disciplinas sociales que hoy se reconocen como autónomas: la historia, la geografía, la sociología, la antropología, la psicología social, la filosofía política, la economía, entre

¹⁶ Existe una amplia bibliografía sobre los temas propuestos que, sin embargo, no fueron incorporados en la discusión de los lineamientos, cuya construcción de estado del arte fue precaria. Véanse por ejemplo: Barcellona: “Problemas de legitimación en el Estado Social” (1991); Beck: “La sociedad del riesgo global” (2002); Hardt y Negri: “Multitud: guerra y democracia en del era del imperio” (2004); Lechner: “Las condiciones políticas de la ciudadanía” (1999); Ocampo: “Tres claves para repensar las ciencias políticas” (2009); Pogge: “La pobreza en el mundo” (2004)

¹⁷ Si bien como lo afirman los Lineamientos, desde los aportes de Weber enriquecidos con los posteriores aportes de Habermas, se ha entendido la Sociología como “la ciencia de la interpretación”, sería no solamente pretencioso, sino además inútil, suponer que la Sociología es la única disciplina “comprensiva” ignorando la capacidad de otras disciplinas y aproximaciones cognitivas a la interpretación del mundo. Además, desde una perspectiva pedagógica constructivista, todo cuerpo de conocimiento debe transmitirse a los alumnos como una “caja de herramientas” que pueda ser utilizada por ellos para la interpretación y transformación del mundo, con otros, y de acuerdo con sus capacidades, necesidades, deseos y aspiraciones.

otras, puedan quedar agrupadas en “una” ciencia social integral es desconocer los paradigmas de **la complejidad**, entre otras los de la producción del conocimiento, que tanto defienden los Lineamientos a partir de Morin, y al mismo tiempo ignorar **la diversidad** de los aportes de cada disciplina y su capacidad para enriquecer visiones críticas de fenómenos complejos.

Como bien expuso Sanabria¹⁸ en un seminario sobre la enseñanza de la historia en ámbito escolar, celebrado en octubre de 2015:

Una cátedra de historia en los colegios es el espacio propicio para la integración disciplinaria y el debate constructor de criterio que plantean los documentos que, en Colombia, hablan de las Ciencias Sociales. En ella encuentran espacio la sociología, la biología o la matemática de una manera dialógica, complementaria que proporciona a los jóvenes elementos de análisis para cuestionar y comparar su realidad con otros contextos, entender la influencia del espacio en la vida de las personas y también la manera como han intervenido su espacio buscando sobrevivir.

*Ofrecer a los estudiantes una amalgama de opciones bajo la excusa de querer facilitar en ellos una mirada panorámica, sin que primero estén en capacidad de discernir lo que ven con lentes analíticos específicos, es darles un rompecabezas incompleto. **Para llegar a la mirada transdisciplinaria primero es necesario introducir la perspectiva particular**, hay que tener un lenguaje de partida para poder entablar conversación con las demás áreas y asignaturas que conformen los currículos.*

Si nuestros estudiantes han de manejar “saberes, procedimientos y valores intra e interpersonales, propios de un desempeño social competente...”, es necesario que fogueen sus capacidades mentales y sociales en entornos que tengan primero lenguajes específicos, que luego deberán poner en diálogo a medida que avancen en su proceso formativo. Ciertamente la labor del docente es construir redes didácticas y pedagógicas que faciliten al estudiante esta tarea; los primeros llamados a romper los límites somos los educadores y el espacio escolar puede ser propicio para lograr que los adolescentes rompan la dinámica inmediata y de corto plazo tan en boga actualmente.

Los lineamientos aciertan al decir que Colombia necesita pensar alternativas de coexistencia, solidaridad incluyente y formación para

¹⁸SANABRIA MENDEZ, Carlos Alberto:” Desafíos para la enseñanza disciplinar de la historia” Ponencia presentada en el Seminario sobre enseñanza de la Historia en ámbito escolar. Bogotá, Secretaría de educación Distrital, Octubre de 2015. El texto que aquí se presenta es una transcripción libre de dicha ponencia.

ser y crecer personal y colectivamente, pero al plantear que las inquietudes de los estudiantes habrán de ser resueltas desde un área que adopta un poco de todos los saberes que reflexionan sobre lo social, les niega a los jóvenes la posibilidad de conocer a partir de una perspectiva definida y desde ella ampliar la mirada a los aportes que puedan hacer desde su particularidad ciencias como la sociología o la antropología, además de la biología o física a su mirada del mundo.

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.

En el mismo sentido, Kemmis¹⁹, citado por el documento del SED (2007), afirma que “El **pensamiento histórico** consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar las formas de investigación crítica que les permitan comprender como nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales [histórica, social, económica, cultural y política]; y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad. Para conseguirlo, la escuela socialmente crítica debe ofrecer a los estudiantes proyectos que requieren el desarrollo cooperativo del conocimiento y del discurso, la organización democrática y tareas socialmente útiles. Implica a la comunidad entera en el trabajo de la escuela y rechaza las barreras burocráticas que separan la vida y el trabajo de la escuela, de la vida y el trabajo de la sociedad. El Pensamiento Histórico motiva a los estudiantes hacia la reflexión autocrítica sobre sus propios conocimientos, formas de organización y acción”.

En ese sentido, la fundamentación pedagógica y la organización curricular propuesta por los Lineamientos para su implementación, resultan mucho más interesantes. Aunque solo desarrollan algunos ejemplos, su propuesta de elegir “**ejes generadores**”²⁰ y “**preguntas problematizadoras**” que deben resolverse desde disciplinas relevantes, pueden contribuir a la formación de pensamiento crítico y de competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras en los estudiantes. Ver al respecto el interesante esquema que aparece en los lineamientos.

¹⁹ KEMMIS S. “El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción” Madrid, Morata, 1988 p. 125

²⁰ Los Lineamientos proponen como ejes generadores: la defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad; las personas como sujetos de derechos; la conservación del ambiente; la superación de las diferencias socioeconómicas; el planeta como casa común de la humanidad, la identidad y memoria colectiva; el saber cultural sus posibilidades y riesgos y el conflicto y cambio social. Aunque no lo afirman, cabe pensar que estos ejes pueden ser modificados o ampliados para propósitos pedagógicos.

Como lo señalan los mismos Lineamientos, “la trans - disciplinariedad, a diferencia de la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad, implica una verdadera creatividad, pues articula teorías, métodos y procedimientos provenientes de las disciplinas, pero en función de la especificidad de los problemas por resolver” (ibídem).

TEMÁTICAS DE LOS EJES GENERADORES	DISCIPLINAS MÁS RELEVANTES	CONCEPTOS FUNDAMENTALES DISCIPLINARES Y ORGANIZADORES DIDÁCTICOS
La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad (eje 1)	Antropología , derecho, historia, sociología, psicología, demografía, geografía, economía	Espacio, tiempo, etnia, sujeto, familia, población, comunidad, producción, poder, similitud-diferencia , conflicto de valores
Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos (eje 2)	Ciencia Política , derecho, sociología, ética, filosofía, geografía	Espacio, tiempo, sujeto, sociedad, Estado, poder, justicia, ética, comportamientos sociales; conflicto-acuerdo
La conservación del ambiente (eje 3)	Ecología , geografía, economía, historia, demografía, sociología	Espacio, tiempo, sociedad, población, comunidad, producción, desarrollo; continuidad-cambio
Las desigualdades socioeconómicas (eje 4)	Economía , geografía, historia, ciencia, política, demografía	Producción, espacio, tiempo, sociedad, sujeto, comunidad; identidad-alteridad
Nuestro planeta tierra, casa común de la humanidad (eje 5)	Geografía , economía, historia, demografía, ecología, ciencias políticas	Espacio, tiempo, sociedad, comunidad, familia, sujeto; “códigos integradores”: ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento: conflicto-cambio
Identidad y memoria colectiva (eje 6)	Historia , antropología, geografía, ciencia política, economía, sociología, demografía	Tiempo, espacio, memoria, cultura, sociedad, familia, sujeto; “códigos integradores”: ideológicos, jurídicos,

		éticos, de comportamiento: continuidad-cambio e identidad-alteridad
El saber cultural: posibilidades y riesgos (eje 7)	Comunicación social , sociología, geografía, historia, demografía, antropología	Espacio, tiempo, tecnología, ciencia, ecología, desarrollo y progreso, sociedad, comunidad, familia; interrelación-comunicación
Conflicto y cambio social (eje 8)	Ciencia política , historia, derecho, geografía, sociología	Espacio, tiempo, organización, poder, Estado, nación: “códigos integradores”: ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento: conflicto-acuerdo

Fuente: MEN: Lineamientos Curriculares para las Ciencias Sociales, 2004

El esquema anterior, tomado de los Lineamientos Curriculares para las Ciencias Sociales, constituye un buen ejemplo de como la historia como disciplina puede desarrollarse a partir de ejes generadores y servirse de otras ciencias sociales para cumplir con los objetivos pedagógicos. Ello NO significa que la historia como disciplina autónoma esté llamada a desaparecer, sino por el contrario a fortalecerse.

3.2. Historia como formación de conciencia crítica

Pensar históricamente quiere decir poseer una **conciencia crítica**, como lo manifestaba Fontana hace más de veinte años, al referirse al caso de la disciplina histórica: “Cuanto trabajamos en este terreno – y compartimos, a un tiempo, las preocupaciones por la transformación de la sociedad en la que vivimos – hemos creído siempre en que nuestra disciplina tenía una importancia en la educación, tanto por su voluntad totalizadora (...) como porque puede ser, empleada adecuadamente, una herramienta valiosísima para la formación de una conciencia crítica” ²¹

En ese sentido, la responsabilidad social de los historiadores es “enseñar a **pensar históricamente**. A no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar a partir del pasado, a no dejarse engañar por tópicos que apelan a los sentimientos para inducirnos a no utilizar la razón (...) La nueva clase de historia que necesitamos debe servir para **crear conciencia**

²¹ FONTANA, Joseph: “Para qué sirve la historia en tiempos de crisis” Citado en ¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis? de Análisis y Pasado de Proyecto Social, 2003 (Pág. 57)

crítica acerca del pasado con el fin que comprendamos mejor el presente, debe aportar elementos para combatir los mecanismos sociales que engendran desigualdad y pobreza, y debe denunciar los perjuicios que enfrentan a unos hombres contra otros, y, sobre todo, a quienes los utilizan para beneficiarse de ello”²².

El autor propone una clase de historia que se aproxime a crear **una memoria colectiva que tenga una auténtica utilidad social**. “De esta forma, usar su capacidad de construir “presentes recordados” para contribuir a la formación de la clase de conciencia colectiva que corresponde a las necesidades del momento, no sacando lecciones inmediatas de situaciones del pasado que no han de repetirse, como se suele pensar, sino creando escenarios en que sea posible encajar e interpretar los hechos nuevos que se nos presentan”.

Las colectividades humanas, igual que sus miembros considerados individualmente, necesitan contar con **una memoria compartida**. Nos guste o no, las colectividades funcionan a partir de estas conciencias colectivas. Por ello el discurso público se preocupa de interferir en ellas, de formarlas, y con frecuencia de deformarlas. “Debemos aspirar a participar activamente en la formación de la memoria pública, si no queremos abandonar un instrumento tan poderoso en manos de los manipuladores”²³.

Fontana concluye que “el aprendizaje del pensar históricamente que ha de equipar a los estudiantes para que aprendan a dudar, a no aceptar mansamente los hechos que contienen libros de historia como certezas semejantes a las que se enseñan en el estudio de las matemáticas, sino como opiniones y juicios que se puedan analizar”.

Por su parte, el grupo de Historia de la Universidad del Rosario (2015) ²⁴ aporta algunos criterios para justificar la enseñanza de la historia: primero, en la necesidad de superar el llamado “presenteísmo” como “una visión miope que ignora procesos sociales complejos y de larga duración y que es incapaz de decirnos quienes somos y como llegamos a donde estamos”²⁵ ; segundo, por la necesidad de cuestionar formas tradicionales de convivencia social y avanzar hacia el aprendizaje de la libertad y de la tolerancia y tercero, la historia “debe dar a cada uno el sentimiento de que pertenece a una comunidad, vinculada con una geografía capaz de

²² *Ibidem*, pág. 59

²³ *Ibidem*, pág. 126

²⁴ Universidad del Rosario, Grupo de Historia respuesta a la Senadora Viviane Morales, agosto 13 de 2015

²⁵ Archila, Mauricio “La historia hoy: memoria o pasado silenciado?” en Revista Historia y Sociedad No. 10 Universidad Nacional de Colombia, abril 2004. Citado por Universidad del Rosario, *ibidem*.

aprehender los territorios y debe hacer compartir un sistema de imágenes, referencias y valores comunes”.

En suma, concluye la universidad, “la enseñanza de la historia crítica permite a los estudiantes-ciudadanos comprender el mundo social y político en el cual viven...la historia enseña que las realidades actuales resultan de decisiones anteriores y que las resoluciones actuales determinaran nuestro futuro colectivo, finalmente, permite que los alumnos aprendan que en el mundo social y político no todos los enunciados son válidos o aceptables, ayudando así a combatir el relativismo”.

Así pues, el conocimiento de la historia contribuye a la formación de una conciencia crítica sobre el entorno social y su devenir.

3.3. **Historia como construcción de identidad nacional** ²⁶

Como afirma Castells²⁷ **la identidad no es más que el lado subjetivo o, si se quiere, intersubjetivo de la cultura y la fuente prioritaria de sentido social.** Es la cultura interiorizada en forma específica y distintiva en forma de representaciones, valores, símbolos y demás referentes culturales a través de los cuales los actores sociales, individuales o colectivos, demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en circunstancias y contextos históricamente específicos y socialmente estructurados de acuerdo a Giménez²⁸ y López²⁹.

La identidad nacional ha de entenderse como un marco de referencia social y político basado en la construcción de una **memoria colectiva** mediante la cual enfrentamos el mundo. No podemos identificarnos con algo que no conocemos y por ello debemos empezar a enseñar donde estamos y quienes somos para construir un sentido de pertenencia e identidad.

Como lo afirma Barahona “(...) lo que representa la identidad nacional, como síntesis y producto de procesos históricos dados, **no puede ser explicado sin recurrir al pasado de la sociedad que es portadora de esa identidad.** La historia es la clave que contiene la explicación última de los

²⁶ VELASCO PEÑA, Gina Claudia. "Los usos públicos de la Historia en los contextos escolares" Disertación. Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, 2015. Agradecemos los aportes de la profesora Velasco en este documento.

²⁷ CASTELLS, M. (1998). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.2. El poder de la identidad. Madrid: Alianza

²⁸ GIMÉNEZ, G. (1993). Apuntes para una teoría de la identidad nacional. Sociológica, Año 8(21). Recuperado el 17 de noviembre de 2015 de: <http://www.redalyc.org/pdf/654/65417104.pdf>

²⁹ LÓPEZ LÓPEZ, J. d. (2004). Una aproximación a la crisis de las identidades y una propuesta de investigación empírica. Gazeta de Antropología. doi:Gazeta de Antropología, 2004, 20, artículo 34 Recuperado el 17 de noviembre de 2015 de: <http://hdl.handle.net/10481/7285>

intrincados nudos sobre los que se han forjado procesos muy complejos que muchas veces se esconden tras las apariencias de una singular manifestación cultural, o que se manifiesta a través de una conducta social o política dada o de un comportamiento histórico pleno de sobresaltos y ambigüedades”³⁰.

Esta experiencia del pasado, que afectó a amplios sectores de una sociedad, tiene efectos directos en la identidad nacional y la cultura de un país, en vista de que son los diversos aportes de los distintos grupos sociales los que van configurando, con el transcurso del tiempo, **los sentimientos de pertenencia a esa «comunidad imaginada»³¹ que es la nación**. Ello se vuelve más evidente si tenemos en cuenta que la cultura es un agente activo de la identidad nacional. En el proceso de formación de una nación, los elementos culturales tienen un peso definitivo en la definición de la identidad de un pueblo y en su conformación histórica³².

Carretero completa esta visión al afirmar que la escuela es el lugar prioritario en la distribución de identidades, más aún que de los conocimientos, y si bien la discusión tomó los currículos y los textos como punto de partida, el nudo del conflicto nos desplaza mucho más allá de las aulas. La historia escolar tiene una función amplia: además de cumplir con un rol de transmitir una memoria histórica basada en un pasado nacional o mundial, los manuales de historia transmiten una historia oficial que es utilizada también para justificar el presente, y para redefinir los contratos sociales y las posiciones en pugna³³.

El nacionalismo atiende una de las más grandes necesidades psicológicas del ser humano: la pertenencia.

Sin embargo, continúa Carretero, concebir la historia como legado implica la pérdida de libertad, porque de esta manera se hace entrega de una misión a cada miembro de la comunidad desde su nacimiento y se lo convida a transitar sobre una senda ya marcada. En nombre de la continuidad, la identidad remite a una esencia cuyo origen no está en el presente o el futuro, sino en el pasado – no en un pasado cronológico, sino ahistórico –. La conclusión del autor es que el currículo no es un elemento

³⁰ BARAHONA, M. (2002). Evolución histórica de la identidad nacional (2a Edición ed.). Tegucigalpa, Honduras: Editorial Guaymurás. Pág. 14

³¹ Según ANDERSON (2003) “La comunidad política es imaginaria porque la mayoría de los miembros no se conocen entre sí, pero tienen referencia unos de otros porque “independientemente de las desigualdades, la nación es siempre concebida desde una fraternidad profunda y horizontal”.

³² ZAMBRANO PANTOJA, F. (Septiembre de 1994). Cultura e identidad nacional, una mirada desde la historia. Nómadas (1). Recuperado el 20 de Agosto de 2015 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115239005>

³³ CARRETERO, Mario: “Documentos de identidad, la construcción de la memoria histórica en un mundo global” Buenos Aires, Paidós 1989

neutro, sino el resultado de las relaciones de poder y las luchas de clase, de género, de religiones, de etnias.

Precisamente, ante la discusión de cómo elegir la historia a enseñar y la forma didáctica de enseñarla, Carretero acoge lo que en Estados Unidos se denominaron los "National History Standards" cuyo parámetro para nuestro país correspondería a la antes mencionada "Nueva Historia de Colombia", cómo una forma coherente de mostrar una historia no personalista, en relación a las existentes hasta ese momento. Contra la idea de un único y gran relato, donde el pasado es triunfante y el presente ya está determinado, se propone una visión pluralista de la nación, con muy pocos héroes y un mayor énfasis en los procesos sociales complejos.

Finalmente, Martha Nussbaum en su reciente ensayo sobre Emociones Políticas, ofrece una visión equilibrada entre la educación de los sentimientos patrióticos y una visión tolerante y pluralista de la humanidad. Por ello, no duda en afirmar que "incluso en un mundo dedicado a la causa de la justicia global, la nación tiene reservado un valioso papel, pues es la unidad política más amplia conocida que resulta suficientemente responsable ante su pueblo y expresiva al mismo tiempo de las voces de éste"³⁴. La autora se pregunta cómo formar un ciudadano que sea al mismo tiempo "amoroso y crítico" para lo cual afirma es necesaria la "formación de las emociones dirigidas explícitamente a la nación y a su relato de la historia".

Con tal fin propone algunas máximas que deben orientar el contenido y pedagogía del patriotismo en las escuelas, así:

Empezar con el amor. "Los niños no sabrán disentir bien en el ámbito de la nación, ni serán buenos críticos de ésta a menos que se preocupen e interesen primero por la nación y su historia (...) es importante que esta enseñanza del amor vaya ligada a valores buenos que puedan servir como referente para criticar valores negativos" (pág. 301-302).

Introducir el pensamiento crítico en las fases tempranas y continuar con su enseñanza. La formación de pensamiento crítico debe ser una característica transversal de todo el proceso educativo, en tal sentido la "narrativa patriótica debe ir acompañada de una reflexión sobre las razones de las luchas y sobre las dificultades derivadas de la guerra" (pág. 302).

Usar la imaginación posicional de tal forma que incluya la diferencia. Dado que la exclusión de la cual se derivan la estigmatización y el asco, es

³⁴ NUSSBAUM, Martha C. Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia? México: Paidós, 2014. Pág. 257

uno de los principales riesgos de aprendizaje de valores equivocados, es indispensable que los estudiantes imaginen y “sientan” una y otra vez la situación de diversas minorías: esclavos, indígenas, pobres, poblaciones vulnerables (pág. 303).

Mostrar los motivos de las guerras pasadas, pero sin demonizar. “Uno de los fines del sentimiento patriótico es fortalecer a las personas para que puedan soportar las penurias de la guerra cuando sea necesario para defender su país, por tanto no queremos formar individuos que solo vean los aspectos negativos” (pág. 305). Por supuesto, también es indispensable que puedan comprender el dolor que el propio país (o Estado) inflige a otros.

Enseñar el amor por la verdad histórica y por la nación tal como es. Uno de los problemas del patriotismo es su capacidad para formar una visión de “homogeneidad acrítica” Por ello, “debemos evitar que los estudiantes lleguen a la conclusión de que todo vale y que la validez de los relatos históricos depende únicamente de la relación de fuerzas imperante, sin tomar en cuenta lo que realmente ocurrió” (pág. 307).

Estas máximas son un buen punto de partida para 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 para construir visiones críticas de la realidad a partir de un conocimiento también crítico del pasado.

3.4. **Historia como memoria del conflicto para la construcción de paz**

“Si no se habla, si no se escribe, si no se cuenta, se olvida y poco a poco se va tapando bajo el miedo. La gente que vio el muerto se va olvidando y tiene miedo de hablar, así que llevamos un oscurantismo de años en el que nadie habla de eso... Como nadie habla de lo que pasó, nada ha pasado. Entonces bien, si nada ha pasado, pues sigamos viviendo como si nada”.

Testimonio de una víctima de Trujillo, Valle. En “Basta Ya! Informe de la Comisión de Memoria Histórica”³⁵

³⁵ CENTRO DE MEMORIA HISTÓRICA DE COLOMBIA. “¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad”. Bogotá: Pro-Off Set, (2013).

No es posible la construcción de la paz, si no construimos una memoria de conflicto y reconciliación. Como lo afirma Jedlowski, 1) La memoria colectiva de cada individuo está inscrita en marcos de referencia colectivos, de los cuales el principal es el lenguaje; 2) tanto la memoria individual como la memoria de los grupos conservan el pasado a través de los procesos de selección e interpretación: la memoria es, por ello, reconstrucción; 3) la memoria colectiva cumple una función para la identidad de un grupo social, tanto en el sentido que favorece su integración, como en que representa la proyección en el pasado de los intereses vinculados a esta identidad³⁶.

La 'memoria colectiva', así entendida, es como el conjunto de las representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite a través de la interacción entre sus miembros. Lo que hace una memoria propiamente colectiva no es tanto el carácter común de sus contenidos, sino más bien el hecho de **que éstos sean elaborados en común**, esto es, sean el producto de una interacción social, de una comunicación capaz de elegir en el pasado lo que es relevante y significativo en relación con los intereses y con la identidad de los miembros de un grupo³⁷.

Por ello, en sociedades como la colombiana, atravesadas por la violencia y todas sus dolorosas consecuencias, no es posible hablar de una “única memoria colectiva”. Cada uno de los grupos en conflicto y particularmente las víctimas, deben re-elaborar las representaciones del pasado como dolor y venganza o como perdón y reconciliación.

Los planteamientos de Gática³⁸ y Prats³⁹ coinciden en señalar que la memoria es una capacidad universal, sujeta a antagonismos y manipulaciones, pero especialmente remite al hecho y a la **“capacidad humana de sobreponerse a una impronta estática, ya que permite la construcción de una elaboración simbólica y semántica del pasado y del futuro”**. Por ello la recuperación de la memoria social puede tener claras funciones de sanidad de las sociedades que han sufrido traumas históricos.

La 'elaboración' es una modalidad particular de trabajo mnémico. En lugar de un funcionamiento espontáneo de los mecanismos del olvido, que tienden a descartar de la conciencia todo lo que es problemático o

³⁶ JEDLOWSKI, P. (2000). La sociología y la memoria colectiva. En Rosa Rivero, Alberto, Bellelli, Guglielmo, & Bakhurst, David, Memoria colectiva e identidad nacional (págs. 123-134). España.

³⁷ Ibidem, pág. 130.

³⁸ GÁTICA, M. G. (2010). ¿Exilio, migración, destierro? Los trabajadores. Recuperado el Agosto de 2015, de Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.377/te.377.pdf> pág. 9.

³⁹ PRATS, J. (2012). Defensa de la historia en educación. Escuela, 939(3948), 3.

inquietante, y en vez de mecanismos deliberados de la voluntad política, que tiende a dar forma a la memoria común al servicio de la constitución de la llamada 'buena identidad', la elaboración hace posible la confrontación consciente con lo negativo, en un proceso que no coincide con una 'reparación' de los perjuicios, sino con una asunción de responsabilidad respecto de la propia historia (Bauman, 1987; Siebert, 1996^b; Rossi-Doria, 1998). Esta asunción conlleva tanto el intento de comprender la génesis de los acontecimientos traumáticos cuanto de utilizar esta comprensión como patrimonio para orientarse en el futuro.

Al respecto, como lo afirman Uprimmy y Saffon: “la verdad es el presupuesto básico de cualquier proceso transicional que pretenda respetar los derechos de las víctimas y garantizar que las graves violaciones de derechos humanos cometidas con anterioridad a él no se repitan. Sin verdad, la sociedad no estaría en capacidad de comprender lo que sucedió en el pasado, y no podría poner en marcha mecanismos que impidan la recurrencia de esas conductas atroces. No habría garantía de no repetición”⁴⁰.

La verdad es el presupuesto básico para garantizar la no repetición de crímenes atroces, pues solo conociendo el pasado podrá la sociedad poner en marcha mecanismos que impidan la recurrencia de crímenes como éstos. En esa medida, la verdad constituye un instrumento de singular importancia en la lucha contra la arbitrariedad del poder y, en particular, contra el uso nefasto que éste puede hacer del olvido para lograr la impunidad de las atrocidades.

Citando principios para la Lucha Contra la Impunidad, los autores afirman que el derecho a la verdad incluye tanto el derecho a las víctimas de graves violaciones de derechos humanos y de sus familias a conocer los hechos y circunstancias en que sucedieron dichas violaciones, **como el derecho de la sociedad entera a saber los motivos por los cuales tales hechos se produjeron, con miras a preservar la memoria colectiva y evitar de esa manera que hechos de esa índole se vuelvan a presentar. Este derecho, tanto individual como colectivo, implica igualmente el deber de recordar las atrocidades acontecidas en el pasado, y se concreta en la obligación estatal de adoptar medidas adecuadas para lograr tal propósito**⁴¹.

⁴⁰ UPRIMMY, Rodrigo, SAFFON, María P. “Derecho a la Verdad: alcances y límites de la verdad judicial” en GAMBOA TAPIAS, Camila, editora. “Justicia Transicional: teoría y praxis” (2006) Editorial Universidad del Rosario. Pág. 345.

⁴¹ *Ibidem*, pág. 348

El derecho colectivo de la sociedad a acceder a un relato histórico sobre las razones por las cuales sucedieron tales crímenes atroces y su proceso de negociación, puede ser satisfecho de diversas maneras.

- Las verdades sociales no institucionalizadas, es decir, todas aquellas formas de reconstrucción de la verdad y preservación de la memoria colectiva llevadas a cabo por instancias no institucionales, tales como historiadores, periodistas, literatos y científicos sociales, entre otros.
- La verdad judicial, esto es, la verdad oficial de lo sucedido alcanzada a través de un proceso judicial, ya sea porque fue declarada por éste, o se puede inferir del mismo.
- Los mecanismos extra-judiciales institucionalizados de búsqueda de la verdad, que consisten en espacios especialmente creados y reconocidos institucionalmente para la reconstrucción histórica de la verdad, y cuyo propósito son las comisiones de la verdad

De acuerdo con los autores, desde la finalización de los grandes conflictos a finales del siglo XX, la tendencia consiste en reivindicar la importancia de la verdad judicial, pero alentando a un mismo tiempo la creación de mecanismos extra procesales de reconstrucción de la verdad y la producción de verdades sociales por medio de la academia y el periodismo, que funcionarían como complementos importantes de aquella.

Dado que cada uno de los mecanismos de búsqueda de la verdad tiene fortalezas y debilidades particulares, que en muchos casos corresponden respectivamente a las debilidades y fortalezas particulares de los otros mecanismos, el derecho a la verdad puede ser satisfecho de manera más adecuada si todos estos mecanismos son vistos como complementarios entre sí, y no como mutuamente excluyentes o como superiores respecto a los otros⁴².

La asignatura obligatoria de historia, por lo menos en su componente nacional, busca precisamente 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”.

La reconstrucción de la verdad histórica y social debe ir acompañada con procesos de perdón y reconciliación no solo por parte de las víctimas, quienes son las verdaderas titulares del **derecho a perdonar**, si no de la sociedad en su conjunto como un aprendizaje que permita afianzar una

⁴² Ibidem, pág. 370

paz duradera. Al respecto, la Fundación para la Reconciliación⁴³ ofrece una interesante propuesta que incluye tres fases:

A. Lógicas de verdad y justicia

El valor de la verdad se determina a partir de lo que Hannah Arendt llama “la habilidad para romper la irreversibilidad de una ofensa”. En un proceso de perdón es vital establecer que tan importante es para un individuo en un momento dado de su vida, elaborar una historia que amplíe una experiencia dolorosa, en un grupo específicamente orientado a develar la verdad.

Este derecho a la verdad, se asocia siempre con un derecho a la reparación.

La reconstrucción de la identidad colectiva de un país después de un conflicto prolongado, pone de presente la imposibilidad de construir horizontes futuros si se mantiene un manto de dudas sobre las causas y hechos de la violencia, desenmascarar los perpetradores se convierte en una obligación para la re-construcción de un proyecto nacional.

La reconciliación como forma de perdón implica dos imperativos: progreso real en la interpretación de los hechos y restauración a las víctimas.

La clase de verdad que se requiere en procesos de reconciliación va más allá de la verdad judicial, cuyos hechos en la mayoría de los casos ya se conocen, y de la verdad positiva. “En el momento en que la genealogía de los hechos es elaborada, aparece una nueva narrativa resultado de la **hermenéutica de los hechos**” que disuelve la verdad de los victimarios.

Aquí nuevamente cabe la referencia al papel de la enseñanza de una historia crítica orientada a formar en los estudiantes competencias para la comprensión de los hechos a través de su interpretación.

Es a partir de esta nueva verdad que puede construirse la “**lógica de la vida**” dando paso a la posibilidad de trascender la violencia para construir una vida más plena.

B. Justicia restaurativa, auto-restauración y hetero-restauración

Los conceptos de reparación y restauración ofrecen una nueva perspectiva de relación entre víctima y victimario que va mas allá de la lógica legal del “derecho a castigar”.

⁴³ NARVÁEZ, Leonel & DÍAZ Jairo: “Political culture of forgiveness and Reconciliation” Bogotá, Fundación para la Reconciliación, 2010

El modelo de la Fundación para la Reconciliación diferencia el concepto de “auto-restauración” como aquel que se realiza directamente por la víctima, como un proceso personal para reparar el daño sufrido. En tanto que se denomina “hetero-restauración” cualquiera donde intervenga un tercero, sea ella obligatoria o no, como es el caso de las restauraciones obligadas por la ley con la intervención judicial o administrativa, para articular la reparación entre la víctima y su victimario.

Se considera que la movilización de víctimas y la tramitación de sus demandas de restauración son una alternativa democrática viable. En un país como Colombia, donde casi seis millones de personas han sido víctimas de los diversos conflictos vividos por tres generaciones, es indispensable tramitar normas conducentes a su reparación como se ha hecho con la Ley de Reparación de Víctimas y Restitución de tierras; sin embargo, aún para quienes no han participado directamente en el conflicto como víctimas o victimarios, se hace necesario el aprendizaje de las lógicas de la memoria y la restauración.

C. Memoria y atmósferas narrativas de perdón

La construcción de una memoria colectiva que pueda ser compartida por todos los miembros del grupo ayuda a crear una atmósfera favorable al perdón. En este sentido el perdón es un proceso personal que se desarrolla en relación con el grupo.

El proceso de perdón implica comunicación y requiere que diversos miembros del grupo se encuentren y construyan unas narrativas. “Las memorias pueden, a través de un proceso de participación activa de los ciudadanos construir una crítica al estatus quo y transformar las circunstancias que han permitido la hegemonía del crimen y la violencia.

El derecho a recordar tiene una relación poderosa con el concepto de reparación. Uniendo verdad y reparación, memoria y justicia se crea una dimensión ética de la política que abre paso a la participación ciudadana. “La pedagogía de los significados favorece la discusión, comprensión y análisis de las causas políticas, culturales, sociales y religiosas de la violencia con el fin de reconstruir los eventos históricos de una manera mucho más compleja que la del crimen y la vergüenza de los agresores.”

El perdón es la emergencia de una memoria colectiva y su interpretación, en lugar del resentimiento.

La fundación para la reconciliación incluye tres dimensiones del perdón: **perdón interpersonal**, que surge entre individuos; **perdón comunitario** que surgen entre grupos, étnicos, religiosos, vecindarios, grupos

deportivos; y **perdón político** que surge entre el Estado y sus ciudadanos y que constituye las bases para la paz interna de los países o entre naciones.

En estos tres niveles, que no necesariamente se superponen, pero que pueden incidir positivamente desde los individuos hacia las comunidades y la política, es útil contar con una pedagogía para el perdón y la reconciliación a manera de un “contexto propicio” para lograr una significativa acumulación de capacidades ciudadanas que contribuyan a una paz sostenible.

4. ¿QUÉ OPINAN LOS DOCENTES?

De acuerdo con una consulta no aleatoria realizada a 116 profesores de diversas especialidades académicas en instituciones educativas públicas y privadas, el 99 % de los entrevistados consideró importante volver a enseñar específicamente "Historia de Colombia" en los colegios del país⁴⁴.

En las respuestas fue posible advertir que los profesores consideran fundamental retomar la enseñanza particular de la historia porque aporta a la construcción identitaria de nuestro país. Reconocen que lo que nos identifica como miembros de una nación es el ser personas atadas a un tiempo histórico y comprometidos con él, pues como manifiesta el profesor de artes Giovanni Sánchez, “se requiere conocimiento de nuestra historia nacional pues con ella se logra el acervo cultural el sentido de pertenencia y se rescata las tradiciones así mismo como la institucionalidad la cual está casi que olvidada en la cultura ciudadana el respeto por nuestra cultura y el sentido patrio”. Sin embargo, lo que se observa es una creciente pérdida de la identidad nacional que se manifiesta en el desconocimiento de las raíces, de los desarrollos de los procesos histórico-culturales y hasta de los símbolos patrios. En este sentido, es natural y lógico observar que la carencia de unos referentes identitarios propios, nos ha vuelto proclives a adoptar costumbres y culturas foráneas, cuyo precio es el repudio o desdén de las nuestras.

⁴⁴ VELASCO PEÑA, Gina Claudia. "Los usos públicos de la Historia en los contextos escolares" Disertación. Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, 2015. Tanto la encuesta como este análisis hacen parte de una disertación del Doctorado Interinstitucional en Educación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y tuvo como objetivo evaluar la opinión de los docentes del Distrito Capital sobre la posibilidad de instaurar la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia de Colombia en las instituciones educativas en los niveles de básica y media.

Esta percepción es comprensible, pues es a través del aprendizaje de la historia que se adquieren las dimensiones del tiempo y se comprende lo que ocurre en el devenir histórico. Un docente del nivel preescolar señala que “como seres sociales es fundamental reconocer nuestra historia como parte de nuestro ser; nos configuramos como sujetos a través del reconocimiento del otro, como parte de determinados grupos sociales entre ellos de un país; por lo tanto el conocimiento y reconocimiento de la historia del mismo nos configura y configura nuestro país”.

En este sentido se ubica uno de los usos más referenciados de la historia porque los contenidos aprendidos se alojan en la memoria, gracias a la cual el conocimiento se ordena en imágenes y conceptos a través de los cuales es posible comprender, explicar y juzgar el pasado; este conocimiento conservado como memoria histórica es constituyente esencial de la cultura y contexto de auto reconocimiento de la identidad individual y social. Es así como la identidad nacional, como parte de las identidades colectivas, se configuran y reconfiguran con la memoria colectiva, es decir que “La personalidad histórica de las comunidades particulares y de los pueblos en su conjunto se desarrolla en el tiempo gracias esencialmente a las adquisiciones de la memoria común salva del olvido y entrega a la duración del conocimiento”⁴⁵

Los docentes ven con preocupación, además, que se está produciendo un fenómeno de enajenación cultural, es decir una recepción y aceptación irracional y acrítica de creencias y prácticas ajenas o la adopción de éstas por una fascinación ciega y no por decisión libre y personal⁴⁶. Éste fenómeno se ve como resultado de la carencia de un anclaje unificador, que nos lleve a valorar lo propio, lo singular o peculiar que nos define como colombianos reconociendo la propia diversidad, pero que a la vez nos diferencia de otras culturas. Lo que se observa es el reconocimiento que las culturas histórica y geográfica tienen la función de orientación en el tiempo y en el espacio, esencial para la apropiación de las raíces de cada uno, el desarrollo del sentido de pertenencia colectiva y la comprensión de los demás⁴⁷, y en consecuencia, la ausencia de un espacio académico escolar que se ocupe específicamente de ello está produciendo una

⁴⁵ Turco, Giovanni (2002). “Memoria histórica y axiología historiográfica”. En: *Anales de la Fundación Francisco Elías de Tejada*, No. 8. Pp. 241-257. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2867050>

⁴⁶ Villoro, Luis (1993). “Aproximaciones a una ética de la Cultura”. En: Olivé, León (Comp.). *Ética y diversidad Cultural*. México, Fondo de Cultura Económica. pp. 136-137.

⁴⁷ Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. p. 30

amnesia histórica que se paga socialmente con la pérdida de referencias y de puntos de orientación comunes⁴⁸.

El desarraigo histórico y cultural, la sobrevaloración de lo ajeno, sumado al desconocimiento y desapego por lo propio conlleva el riesgo a desconocer o ignorar los intereses reales de nuestras comunidades y a olvidar el horizonte de referencia de actuación que redunde en el beneficio integral de la nación colombiana.

La comunidad de historiadores profesionales comparte las preocupaciones docentes sobre los efectos de la desaparición de la enseñanza de la historia nacional, pues para ellos la ausencia de esta asignatura en los currículos de las instituciones educativas en Colombia ha llevado a una suerte de “amnesia” o “analfabetismo” histórico y cultural que conduce a la pérdida de referentes propios y de puntos de orientación compartidos para la sociedad colombiana. En concordancia con lo manifestado por algunos docentes en la encuesta, los historiadores Enrique Serrano y Jorge Orlando Melo⁴⁹ señalan que el no desarrollar pensamiento histórico “fomenta un pensamiento mágico: hace que los estudiantes creen en mitos e ideas falsas con extrema facilidad, no tengan una visión razonable de sí mismos y sean personas manipulables”, además los hace incapaces de “tomar decisiones informadas sobre los asuntos políticos, pues ignoran la experiencia que el país ha vivido”. Por ello la advertencia de Álvaro Tirado Mejía es hoy día más que relevante: “las sociedades que no tienen conciencia de lo que son, corren el riesgo de diluirse”⁵⁰.

La forma en que se enseñan actualmente las Ciencias Sociales es otro de los asuntos referenciados como problemáticos por los maestros. Nelson Patarroyo nos presenta su percepción sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes desde que se abandonó la estructura disciplinar: “Desde mi labor como docente observo muchas falencias desde que desaparecieron las asignaturas de geografía e historia vemos como el conocimiento de nuestros estudiantes ahora desconocen nuestra cultura, nuestras raíces y nuestros hechos trascendentales con los que puedan permitir un nuevo pensamiento”. Esta postura nostálgica respecto a la organización y sentido de anterior a la llamada *Renovación curricular* que integró las Ciencias Sociales.

Respecto a las principales recomendaciones que tienen los profesores para esta asignatura, destacan la necesidad de que los estudiantes obtengan un

⁴⁸ *Ibíd.*

⁴⁹ Linares, Andrea (2013). “Historia, la gran materia olvidada en las aulas”. *El Tiempo*, 31 de agosto. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13038111>

⁵⁰ Semana (2012). “La crisis de la Historia”. Disponible en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-crisis-historia/255378-3>

conocimiento integral de la Historia de Colombia, que comprenda sus instituciones sociales, políticas y culturales, a través de los hechos históricos más significativos. El conocimiento histórico debe lograr que el estudiante aprenda a pensar los hechos de la Historia en sus conexiones hacia adentro y hacia fuera, es decir, a relacionar en sus influencias mutuas los hechos inmediatos que pertenecen a la propia realidad colombiana y a éstos con los hechos exteriores que pertenecen a la Historia Mundial directamente ligada a la nacional, que incluya otras versiones de la historia de Colombia y preparar estrategias mucho más didácticas de enseñanza que involucren las nuevas tecnologías.

5. MATERIALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS A TRAVÉS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES

Intencionalmente, el articulado del proyecto que se propone omite regular los contenidos específicos de la asignatura de Historia de Colombia y Mundial, para preservar el espíritu de la Ley General de Educación - Ley 115 de 1994 - en el sentido de respetar el principio de autonomía de las instituciones educativas en el diseño de sus planes educativos; sin embargo, los planteamientos teóricos considerados, necesariamente deben tomar forma en los **Lineamientos Curriculares** que desarrollan el marco normativo propuesto.

En tal sentido, además de asignar responsabilidades y plazos al Gobierno Nacional para el diseño y promulgación de los lineamientos curriculares para la enseñanza de la historia, se ha recogido una sugerencia de la Academia Colombiana de Historia en el sentido de proponer la creación de una **Comisión Asesora del Gobierno Nacional** formada por representantes de organizaciones de la sociedad civil quienes acompañarán el diseño y desarrollo de los lineamientos curriculares para la enseñanza de la historia en la educación básica y media, que tendría por lo menos los siguientes elementos:

- Ofrecer al educando un ámbito de conocimiento histórico que va desde lo local hasta lo internacional.
- Garantizar la articulación espacio-temporal integrando la enseñanza de la historia y la geografía.
- Especificar que se trata de “historia de Colombia” y de sus interrelaciones con la historia de América y el mundo.
- Fundamentar la enseñanza de la historia como “una comprensión crítica del pasado y no como una ideología afirmativa” Se trata, dice el documento de la Academia, de “dotar a los estudiantes de un sustento mental sobre los procesos contemporáneos y sus antecedentes, cuyos contenidos pertinentes contribuyan al logro de

la paz y a construir un sentido de nacionalizada en el contexto de la diversidad étnica y cultural”

- Contribuir a la conservación ambiental y a la preservación del patrimonio histórico y cultural.

Un buen ejemplo de cómo podrían abordarse tales lineamientos data de 2007 con las orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico⁵¹ desarrolladas por la Secretaría de Educación de Bogotá que no lograron aplicarse pero que aboga por enseñar la historia como “una forma de pensamiento” respecto de la cual formula varias observaciones que resultan pertinentes. En primer lugar, si bien reconoce que “la narración histórica evidencia ideologías y subjetividades, ello no anula su valor cognoscitivo sino que afirma la posibilidad y el deber permanente que tenemos de re-interpretar y lo desacertado que resulta el proceso de conocimiento como la repetición de verdades establecidas” (Op. Cit. Pag. 52). Por ello, el pensamiento histórico es “preguntar a partir de los problemas /situaciones del presente y, en la necesidad de responder, el pasado cobra sentido”.

La formación de pensamiento histórico a través del trabajo didáctico que debe realizarse con los alumnos implica un tránsito desde “la emoción mítica hasta la comprensión de procesos sociales e historiográficos” para lo cual, de acuerdo con el documento que se comenta, es preciso:

Abandonar la “vieja racionalidad” que fragmenta datos, fenómenos y áreas de conocimiento que en realidad están unidos y orientar a los estudiantes en la investigación histórica para que puedan buscar fuentes, identificar los puntos centrales del problema, interpretarlos y relacionarlos con los contextos sociales, espaciales y temporales más amplios.

En ese sentido, el pensamiento histórico busca que el estudiante se vea a sí mismo “no solamente como ciudadano de un país, sino como ciudadano del mundo, portador de una memoria histórica colectiva nacional y mundial” donde además, desde una perspectiva ontológica, puede y debe participar en las decisiones que afectan al colectivo dentro de parámetros de respeto, tolerancia, solidaridad y participación equitativa y democrática. (op.cit. pág. 54 a 57)

Las recomendaciones didácticas de este documento, bien merecen ser consideradas por el Gobierno Nacional y por la Comisión Asesora para el desarrollo ulterior de la Ley que se propone.

⁵¹ Alcaldía mayor de Bogotá. Secretaría de Educación: “Colegios Públicos de Excelencia. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico” Bogotá, 2007

6. PROPUESTA DE ARTICULADO PARA EL PROYECTO DE LEY

Como se ha dicho al inicio de esta exposición, la propuesta normativa es sencilla en su articulado pero profunda en sus implicaciones y alcances. En lo fundamental, se han respetado los principios, objetivos y estructura de la Ley 115 de 1994 Ley General de Educación, haciendo algunos ajustes indispensables para garantizar los propósitos de este proyecto.

El artículo 1º define el re establecimiento de la enseñanza de la historia como asignatura independiente y postula sus objetivos.

Los artículos 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8 del proyecto de ley que se presenta, introducen literales o párrafos a los artículos 21, 22, 23, 30, 78 y 79 de la Ley 115 de 1994 que son los pertinentes para lograr la eficacia de la norma propuesta.

En particular, los nuevos párrafos que se proponen para el artículo 78 tienen como propósito establecer las responsabilidades y plazos del Gobierno Nacional en el desarrollo de los lineamientos curriculares para la enseñanza de la historia en ámbitos escolares, y la creación de una comisión asesora formada por representantes de las organizaciones de la sociedad civil, que tendrá funciones de consulta del Gobierno Nacional en este proceso.

En lo que atañe al artículo 79 se mantiene el principio de la autonomía de las instituciones de enseñanza como ha sido la tradición desde la expedición de la Ley 115 de 1994.

Los dos artículos finales se refieren a la publicación y vigencia del proyecto de Ley.

De los Honorables Senadores,

Viviane Morales Hoyos

Senadora de la República