

Congreso Internacional de **Investigación y Pedagogía**

nuevos ESCENARIOS
SUJETOS
ESCUELAS **nuevas**



11-15
OCTUBRE

Freire y la Educación Contemporánea 2021





POR UNA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE DE COLOMBIA:

CONTRIBUCIONES PARA EL DEBATE

Autor:

Gauta Blanco, Brayan Sebastián

Magíster en Educación y Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Miembro del grupo de investigación en "Educación y Cultura Política" UPN. Docente del área de Ciencias Sociales en el Instituto Técnico Superior Damaso Zapata en Bucaramanga, Santander.

Correo electrónico: gauta72@gmail.com

Eje temático: Memoria y Enseñanza de la Historia.

Resumen: La presente ponencia de investigación tiene como propósito plantear algunas reflexiones sobre la necesidad de desarrollar procesos de enseñanza de la historia reciente en Colombia. Ante lo cual son propuestos tres momentos:

En primera medida son conceptualizadas las políticas de la memoria en clave educativa construidas e implementadas en Colombia tras la firma del Acuerdo de paz, lo cual que permite entrever dos asuntos de interés, por un lado, el carácter público y político del pasado, y en segunda instancia las tensiones y disputas que surgen entorno a las interpretaciones, sentidos y explicaciones del pasado reciente violento, el cual tiene repercusiones sociales, políticas y/o culturales en la actualidad.



En esa medida, también es abordada la importancia de disputar la Ley 1874 de 2017 sobre enseñanza de la historia a pesar de los vacíos y limitaciones que presenta, señalando los retos que debe afrontar la Comisión Asesora y los maestros de Colombia en materia de contenidos, metodologías, didácticas y enfoques historiográficos por cuanto se constituye en una apuesta netamente educativa y de disputa por los sentidos del pasado.

En el segundo momento es planteada la pregunta ¿Qué tipo de historia se ha enseñado en Colombia? En donde es realizado un recorrido histórico sobre las tendencias historiográficas implementadas en la escuela colombiana. Finalmente es propuesta la Historia de Tiempo Reciente y su entrecruzamiento con la pedagogía de la memoria como base de trabajo para el desarrollo de procesos críticos, reflexivos y ético-políticos en los escenarios escolares.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, Tiempo presente, Disputas, Políticas de la Memoria.

Presentación

Políticas de la memoria para un país sin transición política

La larga duración del conflicto armado colombiano ha generado impactos económicos, sociales, culturales y políticos de grandes proporciones. Así mismo el drama humanitario es aterrador: más de 9 millones de personas víctimas, 120.000 desaparecidos, 220.000 personas muertas en el marco del conflicto, 6.402 ejecuciones extrajudiciales, agrupaciones políticas de izquierda exterminadas (A Luchar, Unión Patriótica), más de 6 millones de hectáreas de tierra despojadas y un país fragmentado que aplaza sus esperanzas de paz de manera frecuente.

El investigador Gonzalo Sánchez (2014) realiza la pregunta ¿Cuánta memoria y cuánto olvido requiere una sociedad para superar la guerra? La cual tiene



relevancia por las características del conflicto, especialmente en el momento histórico que vive Colombia, en donde han sido firmados varios acuerdos de paz entre el Estado colombiano y diferentes organizaciones guerrilleras, los cuales han sido incumplidos o cumplidos a medias, generando consigo nuevos ciclos de violencia porque los problemas estructurales del país no han sido resueltos.

Derivadas de los Acuerdos de paz del año 2016, han sido configuradas las políticas de la memoria como dispositivo para elaborar y disputar el pasado en la escena pública, conceptualizadas por Paloma Aguilar (2008) como “todas aquellas iniciativas de carácter público (no necesariamente político) destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación de algún acontecimiento del pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales o políticos, o para el conjunto de un país” (p. 53). Conceptualización que permite entre ver dos asuntos de interés, por un lado, el carácter público y político del pasado, y en segunda instancia las tensiones y disputas surgen entorno a las interpretaciones, sentidos y explicaciones del pasado reciente violento, el cual tiene repercusiones sociales, políticas y/o culturales en la actualidad

Por su parte, Rachel Sieder sitúa las políticas de la memoria como “una combinación de intentos oficiales y no oficiales de enfrentarse a un legado de violaciones de los derechos humanos, en la lucha por la democratización” (2002, p. 248), planteando el carácter de los sectores oficiales del Estado versus los sectores no oficiales, llámense: víctimas, organizaciones sociales, investigadores, sobrevivientes y demás

En ese marco histórico y referencial, fue diseñado el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR), el cual está conformada por 3 instituciones que tienen independencia administrativa y cumplen roles específicos para adelantar procesos de justicia transicional: Jurisdicción Especial para la Paz, Comisión de la Verdad, Unidad de Búsqueda

de Personas dadas por Desaparecidas. Es importante comprender la integralidad del sistema porque fue concebido para contribuir al máximo en justicia en los casos de violaciones a los derechos humanos y al Derecho Internacional Humanitario en el marco del conflicto armado, dando prioridad al resarcimiento y reconocimiento pleno de las víctimas desde diferentes planos: Judicial, extrajudicial e histórico.

De otro lado en el marco de negociación del Acuerdo de paz, también fueron construidos diferentes marcos de política pública educativa que permite disputar los sentidos de la construcción de paz y estudio de la historia. Ejemplo de ello es la Catedra de la paz y la ley 1874 de 2017 sobre la enseñanza de la historia, las cuales están en proceso de construcción e implementación.

Ley 1874 de 2017 sobre la enseñanza de la historia: debates, deudas y disputas por el pasado

El debate suscitado al interior de las facultades de educación y de ciencias sociales a raíz de la Ley 1874 que restablece la enseñanza obligatoria de la historia en Colombia es de grandes proporciones, debido a que pone nuevamente en discusión académica los estatutos de formación de las ciencias sociales en donde se evidencian dos líneas fuertes de trabajo: de un lado están los sectores académicos que defienden la integralidad de las ciencias sociales a partir de ejercicios inter y transdisciplinarios en donde la enseñanza esté centrada en procesos, problemas y proyectos construidos de manera colectiva con pretensiones holísticas y fracture la rigidez clásica de las disciplinas que componen las ciencias sociales.

Por su parte, también existe la vertiente que apela la necesidad de volver a constituir el campo epistémico, metodológico, didáctico e historiográfico de la historia y su enseñanza como disciplina autónoma de las ciencias sociales y no



como “apéndice” o disciplina auxiliar. Este debate contrasta con la realidad de las escuelas públicas y privadas del país en donde el área o campo de ciencias sociales tiene connotaciones e importancia diferencial según el Proyecto Educativo institucional y la composición del Consejo Académico y Consejo Directivo. En esa medida, las ciencias sociales escolares han sido asumida en la gran mayoría de la instituciones desde la integralidad de acuerdo con los lineamientos y la Ley General de Educación o Ley 115, situación que a nivel discursivo es interesante pero que choca con las prácticas escolares debido a variedad de obstáculos con los cuales cuentan los maestros del país, uno de los más importantes la intensidad horaria, ya que son previstas 3 horas semanales para su estudio en donde existen múltiples contenidos a nivel histórico, geográfico, político, cultural y social para ser abordados en poco tiempo.

A ello, se le agrega la asignación de varias cátedras que corren el riesgo de ser desarticuladas y son susceptibles de ser asumidas como “costuras” o actividades que no tienen relación y/o articulación con el PEI, ejemplo de ello es la cátedra de estudios afrocolombianos y la cátedra de la paz. En esa medida, la Ley 1872 de 2017 plantea disputas de gran significado para la formación de sujetos ético-políticos e históricos en donde el conocimiento crítico y reflexivo sobre el pasado es central, especialmente en un país como Colombia que ha vivido un largo conflicto social y armado y ha estado marcado por múltiples negociaciones con actores armados que no han conducido a la construcción de la paz.

Dentro de las limitaciones presentadas en la Ley 1874 se establece que “la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media” la cual no cuenta con autonomía dentro de la Ley General de Educación y más bien es asumida como un apéndice que debe ser llenando de contenido, sin asignación académica específica o extra en intensidad horaria, situación que

plantea un reto de grandes proporciones porque para algunos académicos consiste en ratificar lo que ya estaba consignado en la Ley 115 y no representa una innovación sustancial “El estudio científico de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, sin que se afecte el currículo e intensidad horaria en áreas de Matemáticas, Ciencias y Lenguaje” (Congreso de la República, 2017)

Ante lo cual es importante mencionar algunas intencionalidades ante la negativa de abrir un espacio exclusivo para la enseñanza de la historia el cual concierne a la falta de voluntad política por parte del gobierno porque representa ampliar el gasto fiscal contratando más docentes para que asuman dicha carga académica, también representa desarrollar procesos de formación a maestros y maestras en ejercicio de las instituciones del país e inversión en recursos pedagógicos y didácticos para hacer de la historia un espacio de formación significativo para estudiantes y maestros. También el potencial “peligroso”, “subversivo”, “crítico” y cuestionador del área porque está en juego las narrativas del pasado del país y pone en riesgo la hegemonía de los sectores militares, políticos y empresariales que se han valido de la guerra para mantener el poder.

Otro de los asuntos que genera dificultad es que a pesar de que se hable de obligatoriedad de la enseñanza de la historia, está en entredicho por las adecuaciones que deben realizar las directivas al PEI de cada institución, debido a que en la marca del

Desarrollo de la autonomía, los establecimientos educativos adecuaran sus Proyectos Educativos Institucionales para el cumplimiento de lo preceptuado en la ley, en relación con la enseñanza de la historia de Colombia como disciplina integrada en los lineamientos curriculares de



las Ciencias Sociales que elabore el Ministerio de Educación Nacional (Congreso de la República, 2017).

Al quedar supeditada a las decisiones del Consejo Académico y el Consejo Directivo, se corre el riesgo de ser mencionada, pero no abordada con toda la rigurosidad y exigencia que amerita, porque son las intencionalidades y la formación disciplinar, pedagógica y política de las directivas quienes toman tal decisión de implementarla según sus necesidades. Llama la atención el acomodamiento realizado por el MEN porque establece que la enseñanza de la historia debe ser correlacionada con la ética y la ciudadanía, lo cual no se tenía previsto porque son campos académicos y de formación diferentes y pone en entredicho el carácter crítico y disciplinar de la historia.

Otro de los vicios que presenta el Decreto 1660 es la composición de los integrantes¹ de la Comisión Asesora la cual cuenta con la injerencia de un representante del MEN, lo cual dificulta la autonomía de las decisiones que se toman, sumado a la poca representatividad que tienen los maestros y maestras de educación básica porque solamente tienen un representante, siendo mínima en comparación con los retos que implica enseñar en los escenarios escolares, así como la subordinación académica que representa el hecho porque el saber pedagógico sobre el disciplinar e histórico. La ausencia de representantes por parte de los pueblos indígenas, afrodescendientes y organizaciones de víctimas son los grandes ausentes en la Comisión.

¹Un 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 facultades de educación (perteneciente a las Ciencias Sociales o Historia). Un representante de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones básica y media. Un representante del Ministerio de Educación Nacional.

Sin embargo, hay aspectos que sirven de potencia para disputar el sentido de las clases de historia, los cuales corresponden a los objetivos propuestos en la Ley, debido a que se busca

- ✓ Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial.

Lo cual permite generar escenarios de reflexión, contrastación y análisis sobre procesos dando cabida a nuevos ejes temáticos para el trabajo en el aula de clases.

- ✓ Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.

Sin dudas, es un reto de grandes proporciones debido a la persistencia del conflicto en las diferentes regiones del país, más aún en donde los actores armados y los sectores políticos tradicionales aún tienen vigencia. Los anteriores objetivos permiten establecer articulaciones y puentes con la Catedra de la Paz debido a que el fin supremo radica en la necesidad de formar ciudadanías críticas y reflexivas en donde la fundamentación histórica será pieza central. La Comisión Asesora además presentar propuesta curricular debe brindar pistas metodológicas y didácticas para que la enseñanza de la historia en la escuela sea una experiencia significativa e innovadora porque asumir dicho espacio desde las perspectivas tradicionales sería un despropósito, aquí es vital la articulación de las universidades, facultades de educación, centros de investigación y organizaciones de ciudadanos que tienen apuestas entorno a la historia, la memoria y el estudio del pasado.



¿Qué historia debemos enseñar en la escuela? Reseña historiográfica sobre la historia en Colombia y su abordaje en el aula

En este apartado es propuesta la pregunta ¿Qué tipo de historia vamos a enseñar? Pregunta de gran complejidad porque debe generar consensos entre maestros, investigadores y comunidad académica, así como malestar en los sectores hegemónicos.

Algunos sectores académicos han promovido la frase: "*La historia vuelve a la escuela*", la cual puede quedar en entredicho debido a que los maestros de Colombia no han dejado de desarrollar procesos de formación entorno a los problemas históricos del país, pero no como se debiera, porque hay obstáculos administrativos, curriculares y materiales. También es ingenuo pensar que la historia que se enseñó a lo largo del siglo XX y hasta la década de los 80's fue la apuesta más acertada, porque es peligroso caer en la idealización del pasado cuando los procesos desarrollados tuvieron marcadas tendencias conservadoras y tradicionales.

Al respecto, conviene realizar un breve balance historiográfico sobre las tendencias de la enseñanza de la historia en la escuela colombiana. Para iniciar con el estudio, conviene retomar la tesis de Acevedo & Samacá (2012), quienes afirman que en Colombia el Estado central sí se interesó por incidir en la definición de la memoria histórica del país desde una perspectiva que podría denominarse nacionalista, más allá de los cambios a nivel pedagógico (p. 224). Dicha incidencia ha estado marcada por coyunturas que han permitido realizar variaciones al sentido de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales para el desarrollo de proyectos políticos determinados.

En este apartado es propuesto un diálogo entre González Cruz (2020), Rodríguez Ávila (2016) y Acevedo & Samacá (2012) quienes convergen en



periodizaciones y dinámicas en común, las cuales son de gran pertinencia para comprender el desarrollo historiográfico en Colombia y la manera mediante la cual ha llegado a las aulas de clase con sentidos políticos determinados por los sectores hegemónicos. En donde la educación en Ciencias Sociales y la Historia ha tenido funciones cívicas, morales y políticas para orientar los comportamientos y actitudes de los estudiantes

En primera medida, José Manuel González plantea la periodización 1902-1962 en donde hay una emergencia de la historia sin campo disciplinar agenciada por la Academia Colombiana de Historia, la cual tiene unos rasgos claramente marcados: ser anecdótica, con narrativas heroicas y moralista en donde los políticos tradicionales y militares fueron los personajes predilectos para la construcción del pasado. Este es un período de trabajo de seis décadas, cargado por procesos sociales y políticos pero reducido a personajes: Guerra de los Mil Días, Hegemonía Conservadora, la Hegemonía Liberal y la violencia Bipartidista.

Tal fue el impacto en los sectores tradicionales que se convirtió en el manual de instrucción histórica en las escuelas primarias de todo el país a lo largo del siglo XX. Al respecto, Sandra Rodríguez plantea

(...) el contexto posterior a la guerra convirtió a la paz en una obligación moral basada en el olvido del pasado reciente, en la reafirmación del pasado heroico y en la esperanza de un futuro promisorio amparado en los valores de la Regeneración que excluyó las controversias pero que no alimentó las posibilidades políticas de una paz duradera (2016, p. 140).

Visión que primó en las instituciones de educación hasta la mitad del siglo XX, cuando el gobierno nacional expidió el Decreto 2388 mediante el cual se intensificó la enseñanza de la historia patria, iniciativa que surgió tras los



sucesos ocurridos el 9 de abril de 1948 en donde el levantamiento popular y la confrontación entre liberales y conservadores tuvo sus mayores expresiones de violencia. En esa medida, el MEN “le asignó a la educación, y en particular a la enseñanza de la historia, la tarea de contribuir a superar la agitación política mediante la difusión de los principios de unidad nacional mediante los cuales se buscaba garantizar una paz duradera” (Rodríguez, 2016, p. 143).

Bajo la excusa de “unir la nación” las élites políticas pusieron en marcha el proyecto educativo para desestructurar la movilización gaitanista que estaba ganando espacios políticos en campos y ciudades. En contraste la historia patria, el culto a los próceres y la veneración a los símbolos patrios fue implementado en las escuelas del país. La investigadora Sandra Rodríguez realiza un análisis muy interesante sobre los libros de texto y manuales escolares de la época en donde eliminaron

las menciones al movimiento gaitanista y se exaltó la actitud heroica de Ospina, la lealtad del ejército y el regreso del Partido Liberal a la Unión Nacional para lograr el orden institucional y el restablecimiento de la legitimidad, la normalidad y la paz en todo el país (2019, p. 144).

Es importante mencionar que los autores de los libros escolares eran personas pertenecientes a la Academia Colombiana de Historia y la Iglesia Católica en donde primó la historia presidencialista y tradicional, en donde fueron censurados los procesos sociales, situación que motivó a la reactivación de los ciclos de violencia ante la ausencia de procesos de formación. Dentro de las estrategias implantadas por el MEN se destacaron los concursos de historia patria, cambio del nombre de instituciones por el de nombres de próceres, premios y estímulos a los maestros que siguieron los lineamientos del MEN y contribuyeron al enaltecimiento de la patria y sus valores, convirtiéndose en prácticas recurrentes para incidir en las prácticas pedagógicas de los maestros.



Acevedo & Samacá señalan las intencionalidades previstas en la instrucción cívica e histórica con el fin de desarticular la movilización social

La vuelta a la historia patria y su alto componente de formación cívica puede ser entendida como un intento desesperado por canalizar, a través del sistema educativo, unos valores que disminuyeran la confrontación bipartidista y persuadieran al “pueblo” de la impertinencia de levantarse para desconocer las jerarquías seculares que tenían que existir (2012, p. 226).

Premisas bajo las cuales se formaron miles de colombinos hasta la década de los 60 en donde el espíritu modernizante llena los diferentes espacios de la vida social, económica, política y cultural del país. Retomando las periodizaciones propuestas por el profesor José Manuel González la segunda etapa está comprendida entre 1963 a 1974 en donde son desarrollados procesos académicos de gran importancia como la creación de varios programas de formación profesional de historia académica, así como el afianzamiento de la Nueva Historia. Así mismo, la emergencia de corrientes historiográficas que beben del marxismo y las teorías sociales en donde autores como Jaime Jaramillo Uribe y Germán Colmenares

Logran el afianzamiento y la institucionalización de la disciplina histórica a través de investigaciones, publicaciones, congresos y la formación académica de las nuevas generaciones desde finales de 1970 (...) con métodos, fuentes, formas de explicación y de una narración del pasado diversa y desde abajo (González, 2020, p. 163).

Algunos aspectos del giro historiográfico se vieron reflejados en las reformas curriculares desarrolladas durante la década de los 60 en donde las premisas de desarrollo y democracia, alejaron pero no eliminaron los valores patrióticos para



dar cabida a los conocimientos disciplinares de la historia, la geografía y la formación cívica. En donde la memoria a configurar se inscribía en las grandes gestas y en la "tradición civilista" de las "instituciones de la República", a las que había que respetar y mantener (Acevedo & Samacá, 2012, p. 229). Dentro de los cambios pedagógicos del período se destaca la centralidad que empieza a tener el estudiante en el proceso de formación, así como el uso de metodologías activas.

El tercer periodo está comprendido durante la década de los 80, caracterizado por ampliar el espectro de las discusiones a raíz de la dinámica actividad académica e investigativa, logrando tener una importante trascendencia nacional, así como la creación de la Asociación Colombiana de historiadores

Estos avances estuvieron acompañados de trabajos de investigación que adoptaron los paradigmas historiográficos de la tercera generación de la escuela de Annales, el marxismo británico y la microhistoria, así como la incursión en el estudio histórico de la violencia en el país y en el problema de la enseñanza de la Historia, en lo que se denominó como la lucha de los manuales (González Cruz, 2020, p. 163).

En el marco histórico, los 80 fueron unos años agitados por la confluencia de varios procesos sociales como el aumento de la movilización social, así como el fortalecimiento de las organizaciones guerrilleras, el surgimiento del narcotráfico y el paramilitarismo, todo lo cual desembocó en una crisis institucional, social y política. En el plano educativo, la década de los 80 se caracterizó por la integración de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, basada en los principios de descentralización y búsqueda del desarrollo socioeconómico regional.

La vida en democracia y el desarrollo material eran los hilos conductores de todo el sistema educativo (Acevedo y Samacá, 2012, p. 234), en búsqueda de fortalecer el sistema educativo con el sistema productivo, en donde el desafío interdisciplinario se constituyó como base para integrar los recursos educativos y pedagógicos en sincronía con los procesos de modernización de otros sistemas educativos y que sirvió de base para la creación de la Ley General de Educación en 1994.

En contraste, el gobierno del expresidente Belisario Betancourt desarrollaba negociaciones de paz con algunas organizaciones guerrilleras, lo cual puso en el debate público la necesidad de ampliar los canales democrática, situación de gran necesidad por los antecedentes del Estatuto de Seguridad Nacional de Turbay Ayala y sus políticas de represión. En esa medida,

la experiencia histórica de los acuerdos de paz de finales de los años ochenta y principio de los noventa incentivó el debate en relación con la educación y la pedagogía para la paz y los derechos humanos, pero después de la dejación de armas, la reinserción y la constituyente, se diluyó esta experiencia histórica como referente de análisis y se transformó en mecanismos para elegir el gobierno escolar, para avanzar con las discusiones acerca de la democracia en la escuela y para incentivar la participación y formación ciudadana (Rodríguez, 2020, p. 148).

Una vez más el estudio de la historia y el análisis de los conflictos sociales y armados quedaron relegados de los procesos de formación escolar, dicha separación de sentido histórico contrasta con las pretensiones del Estado de desarrollar proyectos democráticos institucionales, amparados por el progreso en donde el pensamiento histórico no ha sido considerado como eje vital.



Enseñanza de la Historia de Tiempo Reciente: Apuesta para la formación escolar en Colombia

Es necesario reflexionar sobre la necesidad de continuar en el fortalecimiento investigativo y pedagógico entorno a la enseñanza de la Historia de Tiempo Reciente por tres razones:

1. Pertinencia histórica ante los vacíos académicos.
2. Como respuesta a las necesidades de la escuela colombiana.
3. Por los postulados ético-políticos.

Hablar de Historia de Tiempo Reciente -HTR- en los escenarios académicos es un asunto que genera tensión e incomodidad, especialmente en los sectores tradicionales por las complejidades que presenta el uso de fuentes, el distanciamiento temporal y la relación política del historiador. Sin embargo, el siglo XXI ha permitido que la HTR tenga avances conceptuales, metodológicos y posibilidades de abordaje en los escenarios escolares, universitarios, comunitarios y de formación comunitaria.

En esa medida, conviene mencionar que la HTR surge a mediados del siglo XX en Europa en medio de los efectos humanitarios y políticos generados por la I y II Guerra Mundial, razón por la cual se conforman centros de investigación en Francia y Alemania -principalmente- para el estudio y comprensión de los sucesos ocurridos de manera reciente en medio de la guerra; situación específica que potencia su trabajo, Aróstegui (2004) plantea que el "nacimiento de la nueva historiografía, y en la concepción misma de un "tiempo presente" o "tiempo reciente" para la historia, ligado a la huella del gran conflicto mundial de la mitad del siglo XX ejerció una influencia decisiva para su formación de campo epistémico.



En contraste, América Latina asistió en la segunda mitad del siglo XX, en el contexto de la guerra fría, a un nuevo ciclo de violencia perpetrada en diferentes marcos: guerras civiles, dictaduras militares y regímenes autoritarios (Allier & Crenzel, 2015, p. 11) que hacen que sea un contexto prolifero para su trabajo ante los impactos políticos, económicos, sociales, culturales y subjetivos de dichas conflictividades. Franco & Levín (2007) señalan que

(...) el fuerte predominio de temas y problemas vinculados a procesos sociales considerados traumáticos: guerras, masacres, genocidios, dictaduras, crisis sociales y otras situaciones extremas que amenazan el mantenimiento del lazo social y que son vividos por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en el plano de la experiencia individual como colectiva.

Son fundamentales para el estudio de la HTR junto con los estudios de la memoria se han constituido en posibilidades de trabajo en los escenarios de transición política tras la finalización de las dictaduras militares² y los cambios de gobierno. Colombia no ha sido la excepción por las características del conflicto armado de más de 60 años y los sucesivos procesos de paz que lastimosamente no han puesto fin a la violencia política, la cual se ha ido transformando con el paso de los años, Sin embargo, las organizaciones sociales, sobrevivientes, comunidades organizadas, víctimas, redes y grupos de investigación, universidades y colegios han desarrollado procesos de reconstrucción de la memoria de las dinámicas de la guerra y han realizado

²Argentina (1976-1981); Bolivia (1971-1978); Brasil (1964-1985); Chile (1973-1990); Cuba (1952-1959); El Salvador (1945-1950); Haití (1957-1971); Guatemala (1954-1957); (Paraguay (1954-1989); República Dominicana (1930-1961); Nicaragua (1934-1979); Uruguay (1973-1985).



apuestas de resistencia y dignificación del pasado.

Motivaciones para enseñar Historia de Tiempo Reciente

Es un campo de trabajo que está en permanente proceso de transformación epistémica, metodológica y conceptual, brindando respuestas a las necesidades históricas de las sociedades que se encuentran en proceso de transición política, en donde los hechos y procesos del pasado cercano son problemas del presente. Es justo este aspecto que debe prevalecer en la discusión porque como se evidenció anteriormente la ausencia de políticas de memoria y el abordaje educativo han primado en la historia de Colombia y no ha sido asumido el reto con responsabilidad ética y política de comprender las causas del conflicto armado, sus impactos y las lecciones para no volver a repetirlo.

La HTR presenta algunas particularidades y es que su desarrollo puede ser realizado por comunidades, investigadores y sectores académicos diversos, lo cual hace que no sea una labor exclusiva de los “especialistas” y por el contrario puede convertirse en una posibilidad para escribir la historia a múltiples voces, eso no quiere decir que “todo vale”, por el contrario, las voces y experiencias de las víctimas y sobrevivientes se convierten en piezas fundamentales para constituir el campo de trabajo en donde las apuestas instituyentes son recogidas y se disputan los relatos emblemáticos que suele movilizar la institucionalidad porque la actual relevancia de la historia reciente no puede explicarse a partir de una sola variable sino que es preciso considerar un amplio conjunto de procesos diversos e interrelacionados que confluyen en este auge (Franco & Levín, 2007).

Otra de las potencias para el abordaje de la HTR es su fuerte relación con la memoria, las narrativas testimoniales y la experiencia individual o colectivas de los sujetos y comunidades, relación que se encuentra en consonancia con el

“giro subjetivo” que propone la investigadora Beatriz Sarlo en donde las voces de los testigos, víctimas y sobrevivientes son esenciales para la construcción de narrativas históricas diferentes y democráticas; debido a que es cuestionado el trabajo histórico tradicional, en donde predomina el verticalismo entre el historiador y sus fuentes, el carácter de la investigación y el destino del producto histórico, al respecto Renán Vega señala que “el fetichismo del documento tiene implicaciones antidemocráticas, pues se resalta la labor individual del historiador, experto en la consulta de archivos, como si los documentos que allí se encuentran no fueran parte de un patrimonio cultural de naturaleza colectiva sino de exclusiva propiedad” (Vega, 200).

Este aspecto es muy interesante y necesario de repensar debido a que las características del país hacen difícil que todos los acontecimientos de la guerra sean escritos o sistematizados en documentos, en contraste sí hay una cantidad importante de narrativas testimoniales en donde residen las explicaciones de las comunidades sobre las dinámicas del conflicto, con un alto carácter contextual, regional y/o local en donde el territorio se constituye en engranaje de trabajo. Aquí debemos ser cuidados porque implica un alto compromiso ético en los procesos de investigación y las comunidades, debido a que el sentido del ejercicio no consiste en realizar prácticas extractivistas del testimonio, sino por el contrario, implica una ética de la colaboración en términos de Castillejo (2009) para que los sujetos y las comunidades sean participantes de los procesos de investigación, en armonía a la ecología de saberes.

Ante la ausencia o dificultades para acceder a las fuentes documentales se recurre a los testimonios, los cuales han sido consignados y sistematizados por comunidades que han logrado construir importantes acervos documentales en donde han logrado documentar los procesos de violencia y resistencia a nivel individual, colectivo, local y regional. Lo cual permite que se combata el

monopolio de la información, así como las versiones oficiales o sesgadas desde la institucionalidad.

Además de las fuentes, los dispositivos mediante los cuales se pone en circulación las versiones del pasado: libros de texto, informes, documentales, lenguajes del arte (música, teatro, plásticas y literatura), son esenciales para llevar la HTR a los escenarios escolares. Dentro de los más usados y a la vez despreciados se destacan los textos escolares, los cuales son esenciales para comprender las “plantillas narrativas” y marcas referenciales respecto a los procesos históricos, políticos e interpretativos para recordar. Shaheed, 2013, citado por Sánchez Meertens (2017) señala que

(...) hay que evitar a toda costa sugerir que las sociedades tienen una narrativa monolítica sobre su pasado. A ello se suma la necesidad de replantear y cuestionar la tendencia a que la enseñanza de la historia sea usada para promover un patriotismo ciego y para fortalecer el orgullo nacional. Por el contrario, la enseñanza de la historia debe apuntarle al favorecimiento de un pensamiento crítico, un aprendizaje analítico y el fomento del debate, recalcar la complejidad de la historia y promover una aproximación comparativa y multidisciplinar (p, 23).

Contexto en el cual, los libros de texto son vehículos y medios susceptibles de usar en los escenarios educativos para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y el análisis. Pero Sánchez, señala que el problema respecto al uso de los libros de texto no radica exclusivamente en el contenido, sino en la capacidad de cobertura y acceso que tienen los estudiantes de los colegios público y privados porque

(...) estos textos con sus contenidos ricos y complejos pueden terminar por ahondar las brechas sociales que nos dividen en Colombia. Quienes



tienen acceso a ellos, generalmente en planteles educativos y contextos socioeconómicos privilegiados, consolidan sus saberes con materiales no disponibles para estudiantes de colegios públicos con recursos limitados (Sánchez Meertens, 2017, pp. 99-100).

Viéndose truncadas las posibilidades de formación y las capacidades de transformación de las realidades, focalizándose en las áreas rurales del país, las que históricamente han vivido las dinámicas de la guerra y el conflicto. Prolongando las condiciones de desigualdad económica, social y cultural.

Consideraciones finales: retos y apuestas para la construcción de HTR en la escuela colombiana

Hablar de la paz en medio de la guerra es una de las constantes en las regiones del país, razón por la cual hacer HTR se constituye en un reto ético-político de grandes proporciones porque implica entrar en la disputa por los sentidos del pasado en donde hay sectores políticos y militares que han venido trabajando para que su narrativa prime, justificadora de las violaciones a los derechos humanos. Otro de los asuntos de gran complejidad es contar con una verdadera transición política, debido a que dificulta las posibilidades para hacer HTR porque cada vez el punto de corte entre el pasado y el presente es más confuso.

La estigmatización hacia el magisterio, así como los sectores académicos críticos de Colombia, que se oponen o cuestionan las dinámicas del poder político en los últimos años se han visto gravemente afectadas, generando



nuevos ciclos de violencia política³ y polarización. Porque a los sectores políticos, económicos y militares que ostentan el poder les molesta el rol formador y emancipador de los maestros e intelectuales.

Adicional a ello, urge seriedad por parte del Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación del país para que desarrollen procesos de formación docente entorno a didácticas, metodologías y enseñanza de la historia debido a que para nadie es un secreto que se necesitan programas posgraduales y de formación continua para que los maestros reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas e innoven en las mismas, situación que debe ser abordada también por las facultades de educación y ciencias sociales y humanas en un trabajo articulado para formar y fortalecer las redes de maestros e investigadores. También es muy importante realizar análisis comparativos sobre las experiencias educativas de otros contextos de transicionalidad: Chile, Argentina, Guatemala, España entre otros, porque brindan coordenadas sobre los aciertos y debilidades de sus apuestas de formación en historia.

Así mismo, la necesidad de construir material pedagógico y didáctico acorde con las necesidades educativas de los estudiantes y sus contextos es de vital importancia porque de nada sirve que “la historia vuelva a la escuela” si se sigue enseñando de la manera tradicional en medio de la precariedad de herramientas y recursos. Aquí es en donde los informes de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, así como el Informe Final de la Comisión de la

³Según el Sistema de Información de Derechos Humanos, Sinderh, de la Escuela Nacional Sindical ENS, se habrían cometido al menos 6.119 violaciones a la vida, libertad e integridad de los docentes sindicalizados entre 1986 y 2016, de los cuales 990 fueron homicidios, 78 desapariciones forzadas, 49 atentados contra la vida y 1.549 desplazamientos forzados, entre 1986 y 2016. “La vida por educar”, Informe presentado al Sistema Integral de Justicia, Verdad, Reparación y Garantías de No Repetición por parte de FECODE.

Verdad, los informes creados por el CNMH se constituyen en insumos muy importantes para la construcción de didácticas críticas para enseñar la violencia política en Colombia.

Retomando las palabras de Paulo Freire, "Educar es un acto político" y por ende exige de los educadores e investigadores compromiso y acción frente a los retos del momento histórico que nos correspondió vivir, también hay que ser cuidadosos con las posturas ingenuas que desprecian el rol transformador de los maestros y la educación debido a que dichos planteamientos le hacen juego a la hegemonía y al orden imperante. Finalmente, las instituciones, junto con las políticas de la memoria creadas en el marco del Acuerdo de paz enfrentan múltiples retos, pero el mayor es construir narrativas y explicaciones al pasado violento en un contexto de persistencia a las violaciones a los derechos humanos: asesinatos de líderes y lideresas sociales y firmantes de la paz.

Referentes Bibliográficos

Acevedo Tarazona, Á., & Samacá Alonso, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*(62), 221-244.

Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política: el caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial.

Allier Montaño, E., & Crenzel, E. (2015). *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y memoria política*. (E. Allier Montaño, & E. Crenzel, Edits.) México: Bonilla Artigas Editores.

Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.



Castillejo Cuellar, A. (2009). Los archivos del dolor: ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la Sudáfrica contemporánea. (M. Segura, Trad.) Bogotá: Universidad de los Andes: Facultad de Ciencias Sociales, departamento de Antropología.

Comisión de la Verdad. (18 de octubre de 2020). www.comisiondelaverdad.co. Obtenido de <https://comisiondelaverdad.co/la-comision/que-es-la-comision-de-la-verdad>

Comunicado Conjunto N°40 entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP. (5 de Agosto de 2014). Obtenido de http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/Documento_398100_20140805.pdf

Congreso de la República. (27 de diciembre de 2017). Ley 1874. "Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia.

Franco, M., & Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En M. Franco, & F. Levín (Edits.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

González Cruz, J. (2020). La enseñanza de la historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del "pos-acuerdo". En F. Guerrero Carpon, & O. Acuña Rodríguez (Edits.), *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (págs. 159-186). Tunja: UPTC.

Jurisdicción Especial para la Paz. (s.f.). www.jep.gov.co. Obtenido de <https://www.jep.gov.co/JEP/Paginas/Jurisdiccion-Especial-para-la-Paz.aspx>



Mantegazza, R. (2006). El olor del humo: Auschwitz y la pedagogía del exterminio. Barcelona: Anthropos editorial.

Ministerio de Educación Nacional. (12 de septiembre de 2019). Decreto 1660: "Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia". Bogotá, Colombia.

Moncayo Cruz, V. M. (2015). Hacia la verdad del conflicto: Insurgencia guerrillera y orden social vigente. En Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia.

Pizarro Leongómez, E. (2015). Una lectura múltiple y pluralista de la historia. En Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia.

Rodríguez Ávila, S. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. En P. Ortega Valencia (Ed.), Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez Ávila, S. P., & Herrera, M. C. (2012). Historia, memoria y formación: violencia socio-política y conflicto armado. Revista Colombiana de Educación, 12-19.

Sánchez Meertens, A. (2017). Los saberes de la guerra: memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia. Bogotá: Siglo del hombre Editores y Universidad Nacional de Colombia.

Sánchez, G. (2014). Guerras, Memoria e Historia. Medellín: La Carreta Editores.

Sieder, R. (2002). Políticas de guerra, paz y memoria en América Central. En A. Barahora de Brito Alexandra, P. Aguilar, & C. González, Las políticas hacia el



pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias.
(págs. 247-284). España: Akal Ediciones.