

30

Historia Y MEMORIA

ISSN: 2027-5137

Enero - Junio, Año 2025 - Tunja, Colombia

Historia pública y enseñanza de la Historia

<https://doi.org/10.19053/20275137.n30.2025.18552>

Nancy Palacios Mena
Sandra Rodríguez Ávila
Olga Yanet Acuña Rodríguez
Páginas 363-404



Historia pública y enseñanza de la historia*

Nancy Palacios Mena¹

Universidad de los Andes-Colombia

Sandra Rodríguez Ávila²

Universidad Pedagógica Nacional-Colombia

Olga Yanet Acuña Rodríguez³


Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia


 <https://doi.org/10.19053/uptc.20275137.n30.2025.18552>




Dra. Claudia Monroy: Bienvenidos al Panel «Historia pública y enseñanza de la historia», en el marco del evento académico-cultural en conmemoración de los 50 años del programa de la Maestría en Historia de la UPTC. Para mí es un placer coordinar

* Este texto recoge las discusiones planteadas en el Panel: «Historia pública y enseñanza de la historia» presentada en el marco de los 50 años de vida académica de la Maestría en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, UPTC, 21 de septiembre de 2023. Enlace del evento: <https://www.youtube.com/watch?v=Wvot2XDySLA&t=7626s>.

1 Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales; Doctora en Didácticas Específicas de la Universidad de Valencia, España; magíster en Sociología y licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad del Valle. Actualmente, es docente y directora de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes. Sus investigaciones están relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Ha sido galardonada con el premio Gran Maestra en 2015 gracias a su trabajo «La indagación como estrategia pedagógica para la enseñanza de las Ciencias Sociales». ✉ n.palaciosm@uniandes.edu.co  <https://orcid.org/0000-0003-1318-0728>.

2 Doctora en Historia por la Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Educación con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional; Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es profesora de planta de la Universidad Pedagógica Nacional, adscrita a los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales y en la Maestría en Estudios Sociales. ✉ srodriguez@pedagogica.edu.co  <https://orcid.org/0000-0003-2687-135X>.

3 Doctora en Historia de América Latina por la Universidad Pablo de Olavide; magíster en Historia y Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Es docente de la UPTC, Editora de la Revista Historia y Memoria desde 2010 y coordinadora del Grupo Región en la UPTC. ✉ olga.acuna@uptc.edu.co  <https://orcid.org/0000-0001-6273-2715>.



este panel y presentar a nuestras tres ponentes de esta tarde, la Doctora Nancy Palacios, la Doctora Sandra Rodríguez Ávila y la Doctora Olga Yanet Acuña Rodríguez. Bienvenidas. Son tres preguntas, con seis minutos para responder. Voy a leer la primera pregunta: ¿Qué percepción tiene sobre la enseñanza de la historia en las instituciones educativas, tanto a nivel nacional como latinoamericano? Le vamos a dar la palabra, en primera medida, a la doctora Nancy Palacios Mena.

Dra. Nancy Palacios Mena: Muchas gracias a todos, muy buenas tardes. Agradezco a la doctora Olga por la invitación, a Sandra por acompañar este panel, y a todos ustedes por darme la oportunidad de compartir algunas de las ideas que me han atravesado en los últimos años.

Respecto a la pregunta, tengo una percepción agridulce. La primera parte es positiva, ya que, a diferencia de lo que afirman los medios de comunicación sin evidencia empírica, sí se enseña historia en el país; sin embargo, la parte amarga es que estamos enseñándola con muchas dificultades desde hace décadas; considero que desde que yo la aprendí, y en esta maestría y en este doctorado, se remonta a mucho tiempo atrás, y eso está relacionado con la manera en que hemos entendido la historia y el lugar que le hemos dado a su enseñanza.

Es importante señalar que, en nuestra forma de enseñar historia, existe una clara brecha entre la producción histórica en este país y la enseñanza de la historia escolar. Comentaba esta semana con un par de personas que, al leer lo que se produce en historia en Colombia, uno se da cuenta del gran desarrollo que tiene esta disciplina en el país. Las discusiones que han surgido son muy evidentes y reflejan el avance en la historiografía, así como *los debates que se están dando en la historia ambiental*, y que hemos aprendido sobre historia cultural, social y regional.

Sin embargo, cuando llegamos a las aulas, que es donde he hecho mi ejercicio, desde la perspectiva del desarrollo del pensamiento histórico, encontramos una gran brecha entre la historia profesional y la historia escolar. A mi modo de ver, esta brecha se debe a un diálogo roto, hace mucho tiempo, entre

quienes trabajan como historiadores produciendo conocimiento histórico y quienes enseñamos historia en la educación básica y media. Existe una separación extraña en el país entre quienes producen, el conocimiento histórico y quienes están en las aulas, dicha separación ha sido definitiva en los aprendizajes y en la motivación para estudiar historia.

Además, debemos sumar otros aspectos como la saturación y/o sobre carga de actividades que tienen nuestras escuelas. Esto se expresa en la adopción poco reflexiva de una gran cantidad de actividades y celebraciones, que, si bien tienen una buena intención, en muchos casos le quitan tiempo a las clases y otros espacios de construcción de aprendizajes. En ese orden de ideas, los problemas que tenemos en la enseñanza de la historia están relacionados tanto con lo que ocurre dentro de las escuelas como con lo que no ocurre, pero que son propias del sistema educativo, especialmente en la forma en que producimos historia en nuestros contextos.

Todo lo relacionado con el activismo que hay en las escuelas hoy, como los maestros llenando numerosos formatos, y las funciones delegadas a las rectorías y coordinaciones, se ha centrado en cuestiones operativas donde nadie se ocupa de lo pedagógico y didáctico con juicio y de manera clara, esto ha influido en la forma en que enseñamos historia. Además, se ha visto influenciada también con los problemas de legislación, vivimos cambiando documentos, y pensamos que cambiar estos significa cambiar prácticas. El panorama anterior, también se relaciona con lo que hacemos en las facultades de educación, donde se forman maestros muy críticos, propositivos y con deseos de innovar durante el pregrado, pero que olvidan estas ideas al llegar a las instituciones educativas, replicando sin reflexión los libros de texto, que presentan problemas de coherencia y rigor tanto en el contenido disciplinar como en la propuesta pedagógica. Estos libros presentan la historia como una verdad única, sin una autoría a la que se le pueda reclamar las ideas.

En conclusión, después de casi 30 años de la Ley General de Educación, en el área de ciencias sociales, pero también en las demás, no hemos logrado construir currículos y estrategias

pedagógicas adecuadas, a pesar de que fue una gran lucha del movimiento pedagógico. Seguimos todavía muy anclados en currículos que replican los libros de texto de las editoriales y no hemos logrado construir propuestas pedagógicas y didácticas pertinentes que se piense en la historia de este país. Seguimos enseñando principalmente una historia contemporánea con muchas deficiencias, dejando de lado otros periodos, como el siglo XIX, que es fundamental para entender históricamente cómo nos formamos como nación y por qué somos lo que somos, y ni qué decir de la historia precolombina y *de la historia colonial*.

Dra. Claudia Monroy: Muchas gracias, definitivamente ese es un tema que nos llama mucho la atención y que ha estado en discusión bastantes años, que esperaríamos que los resultados se vean un poco más en la práctica en las instituciones educativas, tanto a nivel superior como desde preescolar, básica y media. Le damos la palabra a la doctora Sandra Rodríguez Ávila en esta primera pregunta.

Dra. Sandra Rodríguez Ávila: Antes de abordar las preguntas propuestas para este panel, considero importante explicitar las experiencias en investigación y formación desde las cuales planteo los análisis y reflexiones que desarrollé para participar en este escenario. La primera experiencia corresponde al trabajo de formación docente que llevo a cabo desde 2003 en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y de manera particular en la línea de proyecto pedagógico denominada Formación política y memoria social en el marco de la cual oriento trabajos de grado y de práctica pedagógica en el área de ciencias sociales. La segunda experiencia corresponde a las investigaciones que hemos realizado con varios y varias colegas del grupo de investigación Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales, con respecto a las políticas educativas, el conflicto armado, el campo de estudios de la memoria, la formación de docentes, y la enseñanza de las ciencias sociales, la memoria y la historia reciente y del tiempo presente⁴.

⁴ La mayoría de estas investigaciones están publicadas en libros, capítulos y artículos que se pueden consultar en acceso abierto en: <https://pedagogica.academia.edu/SandraPatriciaRodr%C3%ADguez%C3%81vila>.

La tercera experiencia de investigación corresponde a los resultados de mi tesis doctoral que fue publicada en 2017 con el título *Memoria y Olvido: usos públicos del pasado en Colombia 1930-1960*. En este trabajo realicé un análisis de la Academia Colombiana de Historia desde su fundación desde el enfoque de la historia cultura para analizar los efectos de esta identidad en la construcción de la memoria histórica. De este trabajo he derivado análisis posteriores que buscan identificar la relación entre la historia aficionada, la historia universitaria y la historia escolar, a propósito de las políticas de la memoria, los usos del pasado y la institucionalización del saber histórico. La última experiencia que enmarca mis reflexiones corresponde a las recientes aproximaciones a la historia pública a través tanto de la elaboración de materiales educativos como de la producción del programa de radio universitaria *Ananké*, relatos de *Clío* que nos aproximó a las prácticas colaborativas de la historia y que nos permitió articular reflexiones derivadas de la enseñanza de la historia, de los usos del pasado y de la historia pública⁵.

A partir de estas experiencias de formación e investigación he realizado este escrito que busca abordar las preguntas previamente enviadas a las panelistas para abordar la relación entre historia pública y enseñanza de la historia.

Respondiendo a la pregunta, considero que la enseñanza de la historia en las instituciones educativas se puede analizar en función de cuatro aspectos: el primero, corresponde al lugar de la enseñanza de la historia en el currículo y en particular en el área de ciencias sociales. El segundo, corresponde a la investigación educativa y pedagógica con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. El tercero tiene que

⁵ Esta última experiencia que articula la historia pública y la enseñanza de la historia se desarrolló en el marco de un proyecto de facultad que nos permitió mantener un programa radial en la parrilla de programación semanal de la *Pedagógica Radio* y que otorgó horas en nuestros planes de trabajo para el *Cine Club 16 milímetros* que se transmitió en pandemia y que nos permitió articular la historia pública, la enseñanza de la historia y la historia cultural en el marco de un proyecto de investigación financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional del cual se pueden consultar las siguientes producciones: Rodríguez Ávila, S. P.; Aldana Bautista, A; Aponte Otálvaro, J. E; López Duplat, L y González Ruiz, L, 2024 y Aldana Bautista, A; López Duplat, L; Jiménez, J. L; y Rodríguez Ávila, S. P., 2021.

ver con la formación de maestros y la profesión docente, en particular a partir de las tensiones derivadas de la expedición del Decreto 1278 de 2002 y el cuarto con la función asignada a la enseñanza de la historia tanto en los ámbitos oficiales como en el contexto educativo de cada momento histórico.

Con respecto al lugar que tiene la enseñanza de la historia en el currículo, considero que es importante partir de una evidencia y es que después de la Ley 39 de 1903, la historia ha estado oscilando entre su independencia como saber escolar y su articulación a un área mayor que se ha denominado estudios sociales (en los años sesenta) o ciencias sociales (en los años treinta y luego, desde los años ochenta) y que ha sido integrada por las siguientes materias: geografía, cívica, urbanidad, civismo, instituciones colombianas y civismo internacional, cátedra Bolivariana y más recientemente, constitución política y democracia. Por asociación, pero no porque la norma así lo indique⁶, en algunos planes de estudio se suman las ciencias económicas y políticas y la filosofía y en otros casos, los docentes de ciencias sociales también asumen la planeación y desarrollo de las cátedras y proyectos pedagógicos transversales que se reglamentaron después de la Ley General de Educación⁷.

Además de mostrar que la historia ha estado integrada en su trayectoria como saber escolar al área de ciencias sociales, es importante evidenciar las transformaciones en las regulaciones del currículo y su incidencia en el carácter de la historia que se enseña en la educación básica y media. Inicialmente el MEN establecía los planes de estudio en sus contenidos y secuencias temáticas, así como en sus finalidades formativas, a partir de la delegación de esta función a entidades encargadas de gestionar el pasado como ocurrió hasta finales de los años cincuenta

6 El Artículo 31 de la LGE establece que «para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía» (LGE, 1994).

7 Proyecto para la educación sexual y construcción de ciudadanía (PESCC), Educación y seguridad vial (PESV), Educación ambiental (PRAE), Educación económica y financiera, Estilos de vida saludable (EVS), Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos (DDHH), Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la reciente Cátedra de la paz.

con la Academia Colombiana de Historia. Posteriormente, el MEN creó unidades administrativas especializadas en la planeación curricular entre los años sesenta y setenta que trazaron normas y criterios referidos a los contenidos, secuencias y ordenaciones temáticas, que, además, fijaron los objetivos de la formación. Luego fueron conformadas comisiones de historiadores profesionales que se encargaron de diagnosticar el área, establecer sus problemas y definir los contenidos que se consideraron pertinentes.

Finalmente desde mediados de los años ochenta la expedición del Decreto 1002 de 1984 estableció la integración curricular de las ciencias sociales, en medio de un fuerte debate por la calidad de los manuales escolares, mientras avanzaba la configuración del movimiento pedagógico y finalmente la expedición de la Ley General de Educación, en la cual no solo se definieron las áreas obligatorias del currículo, también se propuso que «las instituciones de educación formal» gozaran «de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas» en el marco de los lineamientos que para cada área estableció el Ministerio de Educación Nacional entre 1998 y 2003.

Desde ese momento distintas comisiones de expertos han sido convocadas por el Ministerio de Educación Nacional para formular lineamientos curriculares (publicados a finales de 2002), Estándares básicos en competencias (publicados en el año 2004), Derechos Básicos de Aprendizaje, elaborados en 2016 por la Universidad de Antioquia en el marco de un convenio interadministrativo con el MEN, que aunque no se acogieron formalmente se incluyen como orientación en varios planes de estudio de los planteles educativos, y más recientemente, las recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, entregadas por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de

Colombia (CAEHC), en el marco de lo establecido por la Ley 1874 de 2017.

Inscrita en este conjunto de orientaciones curriculares, la historia como saber escolar está inserta tanto en sus objetivos, contenidos y enfoques didácticos, en un conjunto de tensiones que proponen la integración curricular, que buscan avanzar en su tratamiento interdisciplinar o que insisten en otorgarle un desarrollo como materia independiente. Esta última postura, ha intentado desde el año 2011, convertirse en el marco de actuación común a partir de su incidencia en el Ministerio de Educación Nacional, mientras que los establecimientos educativos en el marco de la autonomía escolar otorgada por la Ley General de Educación, plantean y desarrollan sus planes de estudio acudiendo a uno o a todos estos documentos que trazan orientaciones generales pero que no son prescriptivos en términos temáticos como ocurre con los currículos, por ejemplo de México, Brasil o Chile.

Aunque en algunos círculos académicos y entre los promotores de la Ley 1874 de 2017 se sostiene que desde la promulgación de la Ley General de Educación desapareció la enseñanza de la historia, lo que se evidencia en esta breve síntesis es que la historia como saber escolar, está inscrita y se desarrolla de formas diversas en los planes de estudios lo que requiere un examen complejo para identificar cómo se llevan a cabo en las prácticas de enseñanza. Al respecto son esclarecedoras las investigaciones de Diego Arias en el escenario escolar, al indagar por lo que ocurre con docentes y estudiantes en el proceso formativo, tanto como lo son los análisis de investigadoras como Paula González para el caso argentino. En mi criterio este tipo de trabajos se requieren para analizar lo que efectivamente ocurre con la historia escolar en la experiencia de aula y en la práctica profesional de la docencia en el ámbito de la educación básica y media y en la trayectoria histórica que he caracterizado brevemente.

En lo que respecta a los otros países de la región, este debate no se inscribe en la construcción de propuestas integradas, interdisciplinarias o disciplinares, sino en la inclusión

en el currículo de temáticas asociadas a las dictaduras, a los procesos referidos a los derechos humanos y a la articulación de contenidos con enfoque regional. En este último aspecto resulta de gran relevancia el trabajo que se está haciendo con respecto a la Amazonia, que, aunque en nuestro caso corresponde a más del 42% del territorio nacional, lo que hemos encontrado es que se promueve la idea estereotipada de una gran inmensidad despoblada, apta para la explotación de recursos o la conservación ambiental. En los otros países de la región los currículos son prescriptivos en términos temáticos, pero en su mayoría, al igual que el nuestro, definen sus objetivos formativos articulados a las demandas globales de las competencias y habilidades que se evalúan en las pruebas internacionales.

La incidencia de los organismos multilaterales en el currículo no es nueva. Es una tendencia que en nuestro campo se encuentra desde las formulaciones del Instituto Panamericano de Geografía e Historia en los años cincuenta, de la conferencia regional de Punta del Este de la Organización de Estados Americanos (OEA) en los años sesenta, del Convenio Andrés Bello en los años noventa y parte del presente siglo y de la UNESCO desde la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina celebrada en 1962 y cuya incidencia se extiende hasta el presente, junto a las formulaciones del Banco Mundial y la OCDE. Varias de estas recomendaciones, aunque no se concentran en el microcurrículo, si orientan los propósitos de la educación media o los alcances de la profesión docentes en la calidad educativa que es una manera de incidir ampliamente en el rumbo de la formación escolar.

En relación con el segundo aspecto referido a la investigación educativa y pedagógica, considero que sobre todo desde los años ochenta existe un esfuerzo sistemático por dotar de un cuerpo conceptual y metodológico a la didáctica de la historia y lo que empezó como un interés derivado de enfoques cognitivos se fue ampliando hasta constituir hoy grupos y líneas de investigación en distintas direcciones. Sin que esto implique un estudio sistemático considero que existen algunos promotores en México, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, que han logrado hacer visible una comunidad académica preocupada por la enseñanza

de la historia en campos como la memoria, la historia reciente, los usos del pasado, los problemas del currículo y el pensamiento histórico.

Por ejemplo, en México ubico las propuestas de Sebastián Plá por conocer lo que pasa en la región, invitando a investigadores de distintas tendencias a escribir sobre la enseñanza de la historia, ya sea para realizar balances sobre lo logrado hasta ahora, para discutir categorías como los usos del pasado y la enseñanza o para adentrarse en el pensamiento social a través de las categorías que se derivan de la justicia social. En Brasil considero que el trabajo que viene promoviendo Erinaldo Cavalcanti en asocio con varios colegas de Colombia, Brasil, Venezuela, Perú y Ecuador, con el propósito de construir una red de trabajo educativo y pedagógico en los países amazónicos es de gran relevancia no solo para el campo de la enseñanza de la historia sino para alimentar el debate sobre los problemas ambientales y sobre la sobrevivencia de la especie⁸. Desde la Universidad Federal de Pará este esfuerzo ha motivado a varios de nosotros a pensar los problemas de la Panamazonia, más allá de la dimensión territorial de esta región⁹. En Colombia los esfuerzos de Diego Arias por realizar trabajos conjuntos con investigadoras de Chile y Argentina como Graciela Rubio y María Paula González en relación con las políticas de la memoria y el pasado reciente son fundamentales y creo que se avizoran nuevas posibilidades de investigación. Existe otros muchos esfuerzos desde la investigación educativa, pero nombro solo los que conozco o con los que tengo un vínculo estrecho en el trabajo conjunto de reflexión, investigación y formación sobre la enseñanza de la historia articulada al área de ciencias sociales.

8 Las actividades de la Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia (REPAMFEH) se pueden consultar en: <https://repamfeh.wixsite.com/repamfeh>.

9 Como resultado de este ejercicio en 2024 publicamos el libro *Ensino de história e formação docente na região Panamazônica: panorama de pesquisa, diálogos e reflexões/Enseñanza de la historia y formación docente en la región Panamazónica: panorama de investigación, diálogos y reflexiones*, coord. Erinaldo Cavalcanti, Nilson Javier Ibagón Martín, Raimundo Inácio Souza Araújo, Sandra Patricia Rodríguez Ávila (Brasil: Universidade Federal de Maranhao, 2024).

El tercer aspecto que considero importante en el análisis sobre la historia escolar está relacionado con la formación de maestros y la profesión docente. Las licenciaturas existen en el país desde los años setenta como programas universitarios para la formación de docentes en distintos campos del saber escolar y en distintos niveles educativos. También existió el Instituto Superior de Historia de la Academia Colombiana de Historia, que formó maestros para la secundaria hasta los años ochenta y que sobrevivió con cursos libres hasta los primeros años del presente siglo. A partir de la Ley General de Educación se ha venido configurando un sistema de formación de educadores que involucre todos los aspectos de la carrera docente, incluyendo su permanencia y promoción a través de la experiencia y la formación continuada y avanzada.

De manera paralela se expidió el Decreto 1278 de 2002 que definió el escalafón docente para la educación básica y media en el cual se establecieron las condiciones de la carrera docente. Aunque profesionales de otras carreras se podían inscribir en el escalafón antes de la expedición de esta norma, el debate se centró en los procedimientos y criterios que se establecieron a partir del 2022 que le otorgaron a los Profesionales No Licenciados (PNL no solamente la posibilidad de ejercer la docencia, sino que además redujeron la formación pedagógica y educativa al cumplimiento de unos cursos complementarios que se deben certificar después del ingreso al escalafón. Esto destituye el carácter profesional del campo educativo y lo reduce a un saber instrumental que se busca suplir con clases que incluso los PNL ha criticado porque en su vida laboral lo que terminan haciendo es retornar intuitivamente a las prácticas que aprendieron en su vida escolar).

A esta situación se suma la regulación de la profesión docente que se inicia desde el mismo momento de la formación inicial y se extiende a todos los años de ejercicio profesional. Con respecto a la formación inicial, lo que se aprecia es que son precisamente las licenciaturas las que mayores regulaciones tienen que asumir. Desde 1998 cuando se inició el proceso de acreditación de programas, a estas carreras se les obligó a llevar a cabo un proceso de acreditación previa que solo a partir de

2003 se convirtió en un mecanismo de certificación de calidad voluntario para los otros programas profesionales. Entre 2015 y 2018 el Plan de Desarrollo del segundo gobierno de Juan Manuel Santos consideró que no era suficiente con que los programas de licenciatura funcionaran con registro calificado y condicionó su existencia a la obtención de la acreditación, que hasta ese momento había sido una certificación voluntaria. Aunque esta obligatoriedad fue transitoria y finalizó cuando terminó la vigencia del Plan de Desarrollo, los programas de licenciatura tuvieron que invertir tiempo y recursos en el cumplimiento de modificaciones normativas que afectaron la denominación de los títulos, la duración de los programas, la incorporación de requisitos nuevos de graduación y la transformación de los planes de estudio.

En lo que respecta a la evaluación del ejercicio docente, se han hecho varios análisis sobre el carácter sancionatorio de este proceso que puede conducir a trazar planes de mejoramiento de la práctica profesional, pero también pueden promover la desvinculación. Esto contrasta con la manera como ocurre la evaluación del desempeño por ejemplo en la carrera administrativa, que como lo muestra Jairo Enrique Rodríguez, se desarrolla como una actividad periódica pero no tiene efectos institucionales, ni sobre quienes son evaluados ni sobre la gestión pública en general. Este aporte es fundamental porque la asociación de la evaluación del desempeño docente a la calidad educativa proviene precisamente del ámbito de la gestión administrativa, sin embargo, en ese escenario no tiene efecto sancionatorio como en el ámbito de la docencia, y «Los servidores públicos de carrera solo lo ven como el requisito por llenar para mantenerse en el empleo o acceder a él».

Con esto no quiero decir que no podamos ser objeto de evaluación en las instituciones escolares y en el escenario universitario. La evaluación de lo que hacemos es importante por los efectos futuros que puedan tener sus resultados, por esta razón requiere niveles de complejidad en el análisis que superen la idea de que sobre los docentes recae toda la responsabilidad de lo que se enseña y de cómo se enseña, sin que se aprecien

las particularidades institucionales, locales y regionales donde ocurre su práctica profesional.

El cuarto aspecto que considero relevante es la función asignada a la enseñanza de la historia. Como sabemos este campo del saber escolar ha estado articulado a la configuración de la identidad nacional y a la validación de los códigos patrióticos inscritos en símbolos y referentes temporales. Posiblemente esta función se ha perpetuado hasta la actualidad y se ha superpuesto con otros objetivos asignados a su enseñanza en distintos momentos históricos. Por ejemplo, en los años treinta la incorporación de los métodos activos propuso la agrupación de la geografía, la historia y la instrucción cívica en centros de interés que permitieran una aproximación de lo cercano a lo lejano, con el propósito de contribuir con la formación en las nociones básicas del estado, la nación y la colombianidad.

Después de 1948 los propósitos formativos asociados a este saber escolar se transformaron nuevamente y se buscó intensificar la enseñanza de la historia para lograr la unidad nacional y superar la agitación política. Esto fue común hasta los años sesenta y setenta cuando el MEN impuso reformas curriculares asociadas a la planeación y la tecnología educativa, que proponían objetivos instruccionales de conocimiento y a finales de los años ochenta y comienzos de los noventa estos objetivos volvieron a cambiar, y se asociaron a la promoción de la democracia, la convivencia escolar y la formación ciudadana. Finalmente, en el documento de recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia -CAEHC se plantea como uno de los propósitos:

Reconocer en el actual momento político que vive el país una oportunidad para reivindicar y fortalecer, desde la enseñanza de la historia, la reconstrucción de la memoria colectiva, la reconciliación y convivencia pacífica a partir de la verdad; que aporten al bienestar social, concreten la formación de ciudadanías democráticas, en paz, reconciliadas y con garantías de que las causas y consecuencias del conflicto armado no se volverán a repetir. Es decir, avanzar en la transformación de la cultura política que posibilite desnaturalizar las violencias, superar las estigmatizaciones, recomponer la confianza y el tejido social, fomentar el reconocimiento y el respeto a

las diferencias, afianzadas en aptitudes de convivencia democrática.

Aunque se busca que la historia escolar se estudie de manera independiente de otras ciencias sociales, en la definición de propósitos se advierte una posible integración con otros campos y creo que esta tensión es constitutiva de la manera como entendemos la enseñanza de esta materia en el currículo. En mi criterio, en el código disciplinar de la historia escolar, los propósitos formativos asignados en distintos momentos a la enseñanza de la historia se han ido superponiendo en estratos temporales que se van naturalizando progresivamente como constitutivos del área, entre los que se encuentran tanto los propósitos patrióticos, como los objetivos instruccionales, así como los propósitos de que la formación histórica permita superar las crisis de la democracia derivadas en nuestro caso del conflicto armado, de una Estado en proceso de institucionalización, y de una sociedad que prefiere resolver sus diferencias mediante la confrontación antes que en el ejercicio del debate. Una tarea pendiente creo es enmarcar estos grandes propósitos en la cultura escolar, de tal manera que se entienda la limitación de nuestro esfuerzo formativo a ese espacio institucional y no se exija más de lo que dicho entorno es capaz de producir.

Dra. Olga Yanet Acuña: Es una pregunta bastante amplia y compleja, como lo plantea Sandra, y se puede abordar desde dos direcciones. Primero, la percepción sobre la enseñanza de la historia, lo cual nos obliga a examinar las políticas públicas que se han desarrollado al respecto. Segundo, la integración de la historia con las Ciencias Sociales, dado que inicialmente existían parámetros específicos para la enseñanza de la historia, con sus propios horarios y dinámicas particulares. En las instituciones educativas, por ejemplo, se asignaban aproximadamente cinco horas para historia, unas tres o cuatro para geografía y otras tantas para cívica, conformando así el campo de las Ciencias sociales; sin embargo, con el decreto 1002 de 1984, se establece una integración total entre las áreas de historia y Ciencias sociales.

En la década de los noventa, comenzaron a implementarse políticas públicas sobre esa integración, pero, como vemos, tal integración no necesariamente respondía a la idea de abordar problemas o núcleos problemáticos, sino que también buscaba reducir la cantidad de horas asignadas a las Ciencias sociales e historia. Esto, en parte, tenía como objetivo generar otras dinámicas desde la política gubernamental. Así, los espacios de estas áreas fueron vistos con cierto recelo, y se decidió disminuir el tiempo destinado a Ciencias sociales para aumentarlo en áreas como la tecnología, manteniendo el mismo número de horas en otras áreas educativas.

Por otro lado, los mismos estándares y lineamientos curriculares también han orientado las directrices respecto al conocimiento en estas áreas. De hecho, en el caso colombiano, encontramos una problemática cuando nos referimos explícitamente a las Ciencias sociales en la educación básica y media. En este contexto, el enfoque del profesor ya sea histórico, geográfico o político, determinará el énfasis que se dé al contenido. En un trabajo que realizamos con Claudia, observamos que, en algunos casos, existe un desdibujamiento de la comprensión temporal y espacial, creando simultaneidades y elementos afines como si fueran únicos. Un ejemplo de esto es el tratamiento de la historia de la Edad Media, a veces presentada como si estuviera ocurriendo en el presente.

Esta complejidad en el abordaje de las temáticas temporales ha generado una brecha, pero también ha facilitado la integración de la historia con las Ciencias sociales, algo que, de alguna manera, también apoyamos. No obstante, para el caso latinoamericano, referentes como Joaquín Prats y Ana Zavala nos invitan a centrarnos más en la didáctica y la práctica de enseñanza, adoptando una postura reflexiva respecto a lo que cada sujeto o actor social puede plantear. En otras palabras, siempre desarrollamos procesos académicos pedagógicos, pero rara vez reflexionamos o dinamizamos sobre nuestra propia práctica.

Esta invitación también conecta con experiencias de docentes en México que han desarrollado ejercicios similares,

los cuales consideramos importantes. ¿Qué implica esto? ¿Cómo preparo mi clase? ¿Cuál es el enfoque de las lecturas que asigno? ¿Cuáles son las dinámicas y los tiempos que manejo para cada actividad? Como los PowerPoint, por ejemplo, incluyen elementos que, aunque aparentemente son técnicos, también proporcionan una perspectiva intelectual e ideológica. En fin, esto permite tener una proyección, de cómo planeamos nuestras clases. Este es otro aspecto por reflexionar: ¿cuál es el sentido de todo esto? ¿Cuáles son las reflexiones historiográficas?, por ejemplo. Y surge otra pregunta: ¿cómo formamos a un docente en historia?, ¿cómo incidimos en ellos? Como lo plantea Pagés, educar es llevar a las prácticas los conocimientos históricos, que en este caso deben llevar nuestros estudiantes a un centro educativo determinado, es decir, como llevar esa complejidad, lo que implica motivar la comprensión y el análisis de las diversas dinámicas sociales, temporales, los cambios y las representaciones. De tal manera que podamos ayudar a que los estudiantes asimilen estos saberes y esta información, a que puedan comprender las complejidades del mundo. Es allí, desde estas construcciones, desde la didáctica que podrían, en última instancia, fomentar una serie de cambios en la manera en que se enseña y aprende la historia.

Dra. Claudia Monroy: Muchas gracias a las tres, esta primera pregunta nos muestra las grandes problemáticas de las Ciencias Sociales desde su formación, evaluación, y diferentes etapas. Entonces muchas gracias por esas apreciaciones. La segunda pregunta, creo que también nos va a mostrar una panorámica bastante amplia, tanto en el contexto nacional como latinoamericano, que en gran medida son cuestiones que se relacionan, y tiene que ver con: ¿cómo se relaciona la historia que se investiga, con la historia pública y la enseñanza de la historia? En este caso le damos la palabra a la Doctora Sandra Rodríguez.

Dra. Sandra Rodríguez Álvarez: Es importante que se haya titulado el panel como una conversación entre la historia pública y la enseñanza de la historia. Creo que la historia pública se ha venido configurando en el país fundamentalmente como una práctica de conocimiento colaborativa que pone en escena

distintas rutas metodológicas que provienen de la historia pero también de otras disciplinas sociales y que se configuran a propósito de distintos formatos que, encuentran su expresión en la producción de storyboard, podcast, programas radiales, series televisivas, materiales transmedia y materiales educativos impresos o interactivos y en la producción de guiones museológicos o archivos participativos, con los cuales se busca democratizar el conocimiento. Al respecto son de gran pertinencia los trabajos de Sebastián Vargas, Amada Carolina Pérez o Catalina Muñoz entre otros colegas quienes, a través de semilleros de investigación y proyectos de investigación colaborativos, están aportando a la comprensión y fundamentación de la historia pública.

Su carácter colaborativo, así como la apropiación de distintos tipos de formatos para la difusión histórica, ha generado un diálogo con la enseñanza de la historia, a través del cual se cuestiona la relación jerárquica que se ha establecido en algunos círculos académicos, entre la historia que se enseña en la escuela y la que circula y se investiga en los escenarios universitarios. Al aproximarse al estudio sobre la manera como se han perfilado los saberes sobre el pasado en el ámbito escolar y en el ámbito universitario, se encuentran varios trabajos sobre lo que ha ocurrido con la historia escolar, pero son menos los trabajos que abordan la institucionalización de la historia universitaria en sus objetivos, métodos, temáticas, fuentes documentales de consulta y fundamentación y dinámicas investigativas.

Para el caso de la historia escolar, las investigaciones centraron su interés desde mediados de los años ochenta hasta el año 2011 en tres enfoques: El primero es el cognitivo, en el que se inscribieron trabajos sobre la representación social, las nociones sociales, la enseñanza para la comprensión y el cambio conceptual. El segundo enfoque se ocupó de los problemas curriculares, ya fuera porque se propuso consolidar propuesta temáticas con finalidades formativas precisas como la promoción de una cultura de paz en el contexto de los países iberoamericanos, o porque a partir de la investigación de los manuales escolares se hicieron propuesta innovadoras de

materiales educativos que incorporaban a los sectores populares como actores centrales en la historia, en contraposición a los relatos canónicos promovidos y defendidos por entidades como la Academia Colombiana de Historia. El tercer enfoque se ocupó de la construcción de una didáctica específica de la historia donde se problematiza la práctica educativa en sus dos componentes centrales: la enseñanza y el aprendizaje, con el propósito de situar la experiencia de los sujetos de dicha práctica (docentes y estudiantes) y sus relaciones y tensiones con los fines formativos trazados en las políticas educativas. Después de 2011 la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia se ha fortalecido como temáticas asociadas al pasado reciente como lo muestran María Isabel González y Alcira Aguilera y a la inclusión del enfoque de la educación histórica y la investigación cuantitativa.

A partir de 2008 como lo señala Orlando Silva, la historia de los saberes escolares fue trazando una ruta de trabajo particular y el saber escolar de la historia fue analizado en varias tesis de doctorado y maestría, algunas de ellas publicadas, con el propósito de mostrar las transformaciones del código disciplinar. En estos trabajos se plantea que la historia apareció primero en el ámbito escolar a través de la acción de entidades públicas de gestión del pasado y de la incorporación de textos escolares elaborados por los promotores de la historia aficionada. También se advierte que a partir de los años sesenta la institucionalización de la historia en el ámbito universitario tomo una ruta distinta y se produjo un distanciamiento entre la historia que se enseña en la escuela y la que se imparte en las universidades.

En el análisis que me encuentro realizando en la actualidad, he encontrado que este distanciamiento más que ser una separación que hace transitar la historia escolar y la historia universitarias por rutas distintas, lo que se produjo y naturalizó fue una jerarquización entre estas dos modalidades de aproximación al pasado, que supone una relación subsidiaria del saber escolar con respecto al ámbito universitario, porque se desconoce que en la escuela, la historia adquiere una particularidad que la diferencia de la disciplina histórica.

Esta particularidad se deriva de las condiciones contextuales de la escuela y de las prácticas culturales referidas al pasado que transitan en los entornos educativos y de la tensión con los desarrollos de la historiografía. Esta especificidad es denominada por Sebastián Plá como discurso histórico escolar, definido como una acción política y un escenario de disputa entre distintas vías para acceder al pasado, que generan procesos de exclusión los cuales transitan entre las búsquedas de estabilidad del currículo y las permanentes tensiones de su transformación y adecuación.

En mi experiencia considero que esta gramática del saber escolar de la historia o del discurso histórico escolar como lo denomina Sebastián Plá, se configura en nuestro contexto a partir de la confluencia, tensión y relación entre los contenidos provenientes de la historiografía, las prácticas de la memoria histórica y social, las diversas experiencias temporales, la presencia de los saberes locales, vernáculos y tradicionales, los discursos decoloniales anticoloniales y antipatriarcales, los indicadores globales estandarizados y los saberes hegemónicos colonialistas. Las prácticas de enseñanza navegan en la confluencia de estos saberes y proponen desde allí aproximaciones analíticas que buscan potenciar el pensamiento crítico, pensar históricamente o desarrollar habilidades y competencias. Es importante avanzar en la investigación de la historia de los saberes escolares y de sus dimensiones y características en el presente, sin que medien las valoraciones y adjetivaciones relacionadas con la carencia, la insuficiencia, o el déficit, desde donde algunos investigadores leen las prácticas escolares y la acción de la docencia en la educación básica y media.

Con respecto a la investigación de las carreras universitarias he encontrado menos trabajos como ya lo señalé y por eso me encuentro en la tarea de consultar los archivos institucionales que permiten apreciar cual fue la ruta de estos programas de formación de profesionales en historia. Me encuentro en esta aproximación de la cual ya existen algunos trabajos de largo aliento sobre la institucionalización y la escritura de la historia como los de Alexander Betancourt, Renzo Ramírez Bacca o

Patricia Cardona para nombrar solo algunos investigadores del campo. En esta lectura previa de las carreras de historia ha resultado sugerente la manera como se perfilaron las tres carreras pioneras en la Universidad Nacional, la Universidad del Valle y la Universidad Javeriana y pienso aprovechar al máximo este importante encuentro que se celebra en la UPTC para establecer los vínculos que permitan estudiar a fondo la formación de profesionales en historia. Por lo pronto resulta sugerente el hallazgo del archivo del profesor Augusto Montenegro Gonzáles de la Universidad Javeriana, en el que se constata esta relación subsidiaria con el saber escolar a través del pedido de asesorías especiales, conceptos y producción de textos escolares y una relación de colaboración y complementariedad con la historia aficionada que posiblemente aún se mantiene en la actualidad, como se advierte en la manera como se concretó la Ley 1874 de 2017.

Finalmente, con el propósito de contribuir a generar diálogos colaborativos entre la historia escolar y la historia universitaria, es necesario elaborar estados del arte y estudios historiográficos que ayuden a establecer los debates que desde la disciplina histórica pueden aportar a la comprensión crítica de los contenidos escolares. Tenemos un importante conjunto de estados del arte en educación, pero existen menos balances en el campo de la historia, o por lo menos que se realicen con este propósito. También creo que es necesario formular trabajos de investigación que indaguen por la formación histórica en el ámbito universitario, no solamente en las carreras de historia sino en otros campos profesionales que contemplan la historia en sus planes de estudio.

Dra. Olga Yanet Acuña Rodríguez: Aquí nos encontramos con una polémica conceptual y cognitiva que se inicia en los años 80, la cual se traslada a las aulas y se convierte en un proceso investigativo, la historia que se investiga y la historia que se enseña, como ya lo planteaba también Nancy. Así, tenemos por un lado la historia «científica» que se realiza en la academia, y por otro, la historia que reciben los niños y jóvenes en las instituciones educativas de básica y media, que en ocasiones son dos procesos distintos. Lombardi destaca que esto puede ser

una «ficha de doble filo», ya que, por un lado, puede haber una ideologización que refuerce el tradicionalismo o las pretensiones de consolidar otro tipo de poder, como en el caso de la historia patria. Este tipo de historia puede contribuir a que la historia actúe como una herramienta de cambio, generando percepciones transformadoras y apropiaciones democráticas, pero también puede polarizar ideológicamente una realidad o una percepción.

En este contexto, la escuela debería cumplir un papel central, que es motivar a los estudiantes a acercarse a las reflexiones historiográficas. Esto permitiría, o impediría, que existan abismos de saberes y establecer relaciones más dialógicas entre la historiografía, los análisis y la comprensión de la sociedad, que se orienten en diversas direcciones. Tal vez, una de las pretensiones sería fomentar el pensamiento histórico y crear otros referentes en torno al poder y a la defensa de los derechos; sin embargo, en otros escenarios persiste una percepción tradicionalista e historicista. Por lo anterior, es crucial generar un proceso crítico frente al papel de los actores sociales. En muchas ocasiones, la historia ha promovido la reflexión sobre estos actores, pero en otras se ha desdibujado su papel, como sucede con los indígenas, quienes han desaparecido del discurso, han sido objeto de un proceso de blanqueamiento o simplemente no existen en él. Es fundamental analizar estas narrativas y plantear nuevos debates sobre este tema.

Desde esta perspectiva, la historia debe cumplir también una función crítica. En algunos contextos, plantea una revisión simbólica al redefinir las identidades y las estructuras sociales de manera diferente. En este sentido, podría plantearse lo que llamo una «contra historia», es decir, la construcción de otras maneras de ver al sujeto y de analizar sus propias realidades, ya que, en ocasiones, también hay representaciones distorsionadas de lo afro, de los blancos, de los indígenas y de otros actores sociales. Entonces, la cuestión sería cómo establecer una visión crítica frente a cada uno de estos actores sociales y su acción en la construcción de la nación o en sus proyectos particulares de construcción social.

Esto también nos lleva a preguntarnos cuál ha sido el papel y el uso público de la historia, y cómo se han configurado procesos y actores para responder a intereses particulares. En este sentido, la historia es utilizada con frecuencia por los políticos para moldear una versión del pasado que favorezca sus intereses. Al respecto, Carretero señala que existen tres formas de representación del pasado, cada una situada de manera diferente: la del individuo y su cotidianidad, la de las instituciones y la escuela, y la del conocimiento. En este caso, nuestro interés se centra en el registro de la historia que aparece en la escuela y en el contraste con la historia cotidiana, como elemento de una memoria colectiva que se escribe constantemente en la mente de los miembros de una sociedad y que articula relatos compartidos en torno a las identidades, los sistemas de valores y las creencias comunes.

Por último, está la historia académica o historiográfica que cultivan los historiadores y los científicos sociales, de acuerdo con una lógica disciplinaria basada en un saber instituido con condiciones sociales e institucionales específicas; sin embargo, como hemos señalado, a veces esta historia no llega o no permea las instituciones educativas. En nuestros contextos, este debate comenzó a surgir a finales de la década de los 80, dando cuenta de una dicotomía entre la historia que se investiga y la historia que se enseña.

Dra. Nancy Palacios Mena: Voy a plantear un par de ideas con respecto a las tres dimensiones en las que creo que se divide la pregunta. En primer lugar, creo que debemos reflexionar sobre cómo se relaciona la historia que se investiga con la historia pública y la historia que se enseña *en la educación básica y media*. En este sentido, es importante tener en cuenta que en este país las escuelas de historia tienen configuraciones distintas, es decir, existen escuelas de historia que han hecho énfasis en formar lo que hoy conocemos como historia cultural y social y también hay apuestas por enfoques locales y regionales. No podemos hablar de una única historia, sino que debemos hablar de las perspectivas y enfoques desde los cuales se produce historia en el país y si estos influyen o no en las prácticas de la escuela y de qué manera. Quiero plantear con una cierta

preocupación, que cualquiera que sea el enfoque o la perspectiva de las escuelas de historia, salvo algunas excepciones, han relegado la didáctica de la historia.

En otros contextos donde la enseñanza de la historia y la producción de conocimiento histórico no han avanzado en direcciones contrarias, los historiadores de cualquier perspectiva se han preocupado por la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En buena parte de las escuelas de historia de este país, la didáctica se percibe como algo que no les corresponde a los historiadores, como si su tarea principal fuera formar historiadores profesionales. Esto es un error, ya que el 80% de los historiadores, según evidencia empírica, terminan enseñando historia en colegios. En muchos casos, lo hacen sin haber tenido una sola clase de didáctica de la historia. Para mí, aquí hay un llamado a los historiadores para que pensemos en la didáctica de la historia no como una línea menor, sino como una parte esencial de la disciplina. No podemos pensar que la historia es solo para quienes se vinculan laboralmente a la educación superior, a centros de investigación, archivos, museos, porque esa no es la realidad, sobre todo cuando hablamos de la oferta laboral de historiadores en el contexto actual.

Veo aquí una tensión importante, que se ve reflejada en el hecho de que el sistema educativo de este país ha asignado la enseñanza de la historia a una amplia variedad de profesionales. Permítanme decirlo claramente: en este país, enseñan historia no solo los historiadores, sino también geógrafos, sociólogos y en algún momento incluso abogados. Entonces, cuando tú tienes en las aulas a personas con una idea mínima y equivocada de qué significa enseñar historia, surgen muchísimos problemas.

Tanto para quienes son formados como licenciados como para los no licenciados, el asunto de una formación rigurosa tanto en epistemología como en didáctica de la historia es fundamental. No podemos negar asuntos estructurales como la desigualdad y la segregación educativa en el país, pero tampoco podemos negar la persistencia de una enseñanza de la historia centrada en la repetición sin comprensión, eso tenemos responsabilidad todos los maestros, las facultades de educación

las escuelas de historia. Creo que las dificultades que hemos tenido para construir institucionalmente los currículos están muy relacionadas con las dificultades que hemos tenido para definir qué queremos que sea la enseñanza de la historia, cómo la queremos y cómo vamos a monitorear que los estudiantes realmente están aprendiendo. Retomaré algunos aspectos más adelante, cuando hablemos de los aspectos cognitivos, que es donde he centrado mi mirada

Finalmente, para cerrar, quería decir que hay una tensión entre los referentes curriculares sugeridos por el MEN y las posibilidades institucionales que tenemos los maestros para construir esos currículos. El maestro tiene grandes capacidades de maniobra, pero esas capacidades se ven limitadas en ciertos momentos por condiciones estructurales e institucionales diversas, pero también están determinadas por el compromiso de los profesores frente a su labor.

Dra. Claudia Monroy: Muchas gracias por sus aportes, en esta pregunta, como vemos, las variables a discutir son muchísimas. Se plantean una gran cantidad de situaciones. Como docentes, podemos recoger algunas cosas de lo que ustedes han dicho y hablar, por ejemplo, de la brecha que existe entre la investigación histórica y la forma en que se enseña. Creo que es urgente establecer un diálogo más cercano entre todas esas investigaciones y producciones académicas que ya se han hecho. Es muy importante destacar, por ejemplo, todo lo que ha hecho el Centro Nacional de Memoria Histórica, que debería ser un insumo clave con el cual trabajar en las instituciones educativas; sin embargo, puedo decir que, en su gran mayoría, ni siquiera se conoce. Aunque hay muchos avances, a veces nos falta poner todos esos insumos en diálogo y conocerlos mejor. Esto es solo uno de los muchos aspectos que tendríamos para decir.

En relación con la tercera pregunta, que imagino tiene mucho por discutir: ¿Qué apuestas cognitivas y metodológicas plantearía desde la enseñanza de la historia para una sociedad en crisis? A esta tercera pregunta, le damos la palabra a la doctora Olga Acuña.

Dra. Olga Yanet Acuña Rodríguez: La enseñanza, en su aspecto más frío, puede abordarse desde dos perspectivas: una de carácter cultural y otra de conocimiento. En cuanto al conocimiento, nos hemos referido a las instituciones educativas, mientras que, en el ámbito cultural, se hace referencia a procesos de asesoramiento. Un ejemplo de esto son los lugares de memoria y las formas de interacción en programas televisivos, donde, justamente, se busca una representación histórica, pero no siempre hay una buena asesoría, ni un reconocimiento adecuado de los procesos históricos que se abordan.

Estos aspectos suponen el desarrollo de un sistema complejo de acción social que tiene como objetivo dar sentido a los procesos históricos. No obstante, me voy a centrar un poco más en el problema de la escuela. Parece que en este ámbito entran en juego aspectos metodológicos, los contenidos didácticos y el privilegio que cada sociedad le otorga al conocimiento del pasado en función de su presente. En otros escenarios, este conocimiento puede estar negado, no existir o ser ignorado en espacios culturales como los centros de memoria.

Este es un debate bienvenido, ya que, hoy en día, las memorias, aunque enriquecidas y fascinantes, también están bajo constante discusión. Es cierto que todos hemos hecho alusión a la memoria, y en muchos casos, la memoria intenta ir más allá de la historia. En nuestro caso, precisamente la categoría de Memoria está sujeta a la interpretación histórica. No obstante, es un referente importante para analizar y debatir, y con ello abro otro campo de análisis.

En este sentido, es necesario resaltar que el aula es el lugar donde convergen saberes, experiencias, representaciones e intereses. Es allí donde se generan reflexiones y omisiones que influyen en la creación de identidades, así como en la apertura de espacios de diálogo para la comprensión y el debate. Es en las aulas de clase donde el estudiante puede conocer y comprender las causas que han generado conflictos. Allí convergen diversas narrativas sobre los procesos sociales, los conflictos, la sociedad y la cultura, que a su vez proporcionan

pistas sobre las percepciones que los niños y jóvenes tienen del pasado.

Desde las distintas versiones que ofrecen los actores sociales, se puede realizar un análisis que permita vislumbrar los intereses e intencionalidades que están en juego. Asimismo, podemos identificar los alcances y las dimensiones de los conflictos, como la polarización cultural, por qué la cultura persiste, porque se ha transformado o porque no existe una identidad compartida con ciertos procesos y acciones. Un ejemplo de esto es por qué la ciudadanía se ha desdibujado, que creo que es uno de los elementos más sustanciales.

En este orden de ideas, también existe una relación muy importante entre memoria y recuerdo, que debe ser configurada para generar otros tipos de valores sociales. Partiendo de un esfuerzo por hacer una historia crítica, es necesario estudiar la contextualización de los acontecimientos pasados y ponerlos en relación con el presente. Esto permitirá establecer una relación dialógica entre pasado y presente, sin desconocer la noción de cambio, y fomentar una postura crítica que permita comprender los grandes procesos de la sociedad a lo largo del tiempo. No debemos ver estos procesos como fenómenos aislados, sino como una conexión particular. Incluso cuando tratemos de la vida de un personaje, ese personaje está inserto en un contexto rural, social, político y económico, y no debemos limitarnos a hablar solo de ese punto, dejando de lado lo que ocurre en su entorno.

Como nos dice Miguel Sánchez, no se trata de generar diversas memorias o forzar una pluralidad de memorias, sino de vislumbrar los diversos actores sociales, sus intereses y la capacidad de negociar, establecer procesos de conciliación y confrontación, y analizar las tensiones presentes. Es fundamental identificar el mecanismo general para vislumbrar los escenarios culturales y sociales, así como el protagonismo y el papel del Estado en la formación de un ciudadano capaz de comprender y desarrollar aptitudes y actitudes críticas.

Es necesario adoptar una mirada que contemple las disímiles formas ideológicas, jurídicas y sociales que permitan

tener versiones diferentes sobre el papel y el escenario de la escuela. El aula de clase, las reflexiones y situaciones que se viven en la escuela no son ajenas a los contextos sociales. Por eso, es importante comprender esa interrelación, para desarrollar mayores capacidades de interpretación y comprensión sobre los diversos fenómenos sociales.

Dra. Nancy Palacios Mena: Considero que, cuando uno habla de las apuestas cognitivas, también tenemos diferentes dimensiones, tanto en términos de profundidad como de amplitud. Existen varias perspectivas, se podría pensar que hay personas que abordan las apuestas más desde las pedagogías críticas o desde enfoques decoloniales. Esto se hace más evidente cuando uno se dedica a la investigación y a analizar las prácticas en el contexto del país. En las investigaciones que hemos llevado a cabo con un número significativo de maestros en el país, hemos encontrado una apropiación clara del discurso con relación a los enfoques, modelos, metodologías y a las habilidades cognitivas, procedimentales actitudinales asociadas a ellas. La gente habla con gran familiaridad sobre la enseñanza para la comprensión, de las pedagogías críticas e incluso de las posteríticas. Sin embargo, al acercarnos a las prácticas educativas, lo que hemos identificado es que persisten ejercicios que se limitan a transferir información de un lugar a otro.

Las investigaciones que he realizado con maestros de Bogotá y de otros lugares del país han revelado que las habilidades de pensamiento superior asociadas a la comprensión profunda y uso de conceptos en aplicación de procedimientos, por ejemplo, utilizan con mucha menos frecuencia que las habilidades básicas, como la transcripción o la realización de descripciones muy sencillas. Esta tendencia se encuentra con bastante frecuencia entre maestros que se autodenominan constructivistas o que afirman estar en sintonía con las pedagogías críticas.

Es importante mencionar que tenemos una deuda significativa con la educación primaria en cuanto a este tipo de ejercicios. Estas investigaciones se han concentrado en la educación secundaria y se han basado en el marco teórico del

pensamiento histórico, un enfoque anglosajón que presenta desafíos en su adaptación a nuestro contexto, esto también hay que reconocerlo con honestidad. Algunos trabajos como los de Tatjana Louis han comenzado a acercarse más a la conciencia histórica, especialmente desde Rüsen y otros investigadores alemanes. En cualquier caso, es importante mencionar que, si uno se acerca desde lo que hemos llamado en un sentido más amplio, «epistemologías del sur», y desde las pedagogías críticas, encontramos intentos de implementación en las aulas; sin embargo, estos esfuerzos han sido hasta ahora muy aislados y aún estamos en deuda en cuanto a su sistematización y análisis. Estos intentos han surgido sobre todo en los últimos seis o siete años, y creo que pronto comenzaremos a verlos reflejados en tesis de maestría y doctorado.

A mi modo de ver, hay una apuesta significativa en este ámbito, especialmente en lo que se denomina investigación-acción. Esto proviene de un grupo grande que ha recibido financiamiento de secretarías de educación y del Ministerio. Este intento me parece afortunado, ya que pone la reflexión pedagógica y la práctica en primer lugar. No obstante, lo que hemos encontrado a nivel de investigación es que se anuncian grandes cambios en las aulas bajo la pretensión de la investigación-acción, pero en un sentido estricto, los avances en niveles de aprendizaje no son tan evidentes. Los maestros vamos a cuatro, cinco o seis clases y afirmamos que hemos logrado avances en niveles de aprendizaje que no son del todo claro en los trabajos de los estudiantes.

Cuando se evalúa con herramientas psicométricas, económicas o con métodos profundos de análisis de narrativas, hemos identificado que en cuanto progresión de los aprendizajes nos estamos quedando cortos. Las consecuencias de esto son que buena parte de los estudiantes secundaria con quienes hemos hecho investigación siguen haciendo aseveraciones ahistóricas, incurriendo en anacronismos y adoptando una lectura muy inmediatista de la historia.

Dra. Sandra Rodríguez Álvarez: Esta última pregunta articula dos componentes: las posiciones cognitivas y

metodológicas que caracterizan el campo de la enseñanza de la historia en la actualidad y la idea de que existe una sociedad en crisis. Con respecto al primer componente me parece importante señalar que los enfoques cognitivos se constituyen en una de las dimensiones que caracterizan la relación entre los sujetos de la práctica pedagógica, pero existen otras dimensiones que contribuyen al proceso formativo en la educación básica y media y a la definición de las características de la profesión docente.

Tanto en la escuela activa como en los métodos asociados a la tecnología educativa e instruccional, han sido incorporados a la planeación curricular y la investigación educativa los aportes de la psicología. Desde los años treinta se destaca la inclusión de la psicología experimental en la formación de normalistas, la definición de las taxonomías de objetivos en la formulación de los planes de estudio, la construcción de criterios curriculares a partir de la psicología cognitiva y la psicología del aprendizaje y la definición de los propósitos formativos a partir del desarrollo de habilidades y competencias.

En la enseñanza de la historia a finales de los ochenta y durante los años noventa, fueron comunes los trabajos desde el cambio conceptual, la enseñanza para la comprensión, las representaciones y nociones sociales, la dimensión narrativa del pensamiento y las relaciones empáticas con el pasado. Posteriormente el desarrollo de competencias que se formuló en las orientaciones del MEN para el área de ciencias sociales, redujo el enfoque cognitivo a su funcionalidad evaluativa. En los *lineamientos curriculares* se establecieron las competencias cognitivas, procedimentales, interpersonales, e intrapersonales y los procesos metacognitivos de pensamiento social, de comprensión y resolución de problemas, mientras que en los Estándares Básicos en Competencias, se definieron los mínimos que buscaban garantizar la calidad a través de la construcción de un referente común, las competencias ciudadanas, de juicio moral y de valores, con las cuales según el MEN todos podríamos «alcanzar desempeños satisfactorios» en nuestras actividades laborales, en nuestra vida «en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones», como si la desigualdad tuviera que

ver con el desempeño en pruebas de evaluación y no con las condiciones adversas del contexto nacional.

A partir de 2007 surgió en el contexto distrital el interés por los campos del pensamiento histórico y varios investigadores colombianos fueron realizando sus estudios doctorales en comunidades académicas que han renovado la relación del área con los enfoques cognitivos, en particular con el derivado de la teoría de la conciencia histórica que se ha incorporado en el país gracias al trabajo de investigadoras como Nancy Palacios y Olga Yaneth Acuña que me acompañan hoy en la mesa y otros más como Javier Ibagón o Carmen Lucía Cataño. Al revisar varios de estos trabajos, considero pertinente proponer una reflexión en relación con el poco interés que ha generado en estos investigadores el rastreo histórico de los enfoques cognitivos que en otros momentos se han desarrollado en el país. Vale la pena proponer un análisis al respecto, en particular por la manera como se incorporan enfoques en nuestras prácticas investigativas con antecedentes importantes sin el diálogo con lo que ya existía en el país con planteamientos cercanos a los que potencian los nuevos trabajos de estos investigadores.

Yo transité por la investigación cuantitativa y por los enfoques cognitivos en los años noventa y me aparte de ellos cuando inscribí mis investigaciones en la historia de la educación y cuando empecé a trabajar desde el campo de estudios de la memoria, diría que, desde la tradición intelectual latinoamericana, en el ámbito de la formación de docentes. Luego el trabajo en la investigación histórica me llevó por otros caminos más asociados a la historia cultural y recientemente por efecto de mis vínculos con la historia pública retorné a revisar estos enfoques, sin que me inscriba en ellos sino porque es fundamental conocerlos para pensar lo que al inicio del abordaje de esta pregunta propuse como las dimensiones que contribuyen al proceso formativo. Además, considero que analizar la producción académica del ámbito educativo en el país y sus distintos enfoques así no me inscriba en ellos, es fundamental para consolidar una comunidad académica en la cual se instalen voces de muy variada procedencia, que ayuden

a pensar el complejo campo de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

En mi trayectoria en la investigación y formación en las ciencias sociales escolares, planteo que la experiencia subjetiva de quienes se constituyen en estudiantes escolares se compone de cinco dimensiones: la *afirmación de la identidad* en donde ubico las memorias heredadas en los contextos familiares y comunitarios y las tradiciones institucionales inscritas en la cultura escolar; la *orientación temporal* que corresponde a la comprensión del pasado, las condiciones sociales del recuerdo y la orientación hacia el futuro; las *narrativas de la experiencia infantil y juvenil* donde se tensionan los discursos del mundo adulto y las diferencias generacionales, las *competencias y habilidades de pensamiento* desde donde se estructura la evaluación escolar y la *comprensión del presente histórico* que constituye la realidad contextual de los estudiantes. Una experiencia de enseñanza puede apuntar a una de estas dimensiones o a todas o a una intersección entre varias de ellas, lo que implica que metodológicamente se puede acudir a un repertorio de estrategias situadas en la construcción colaborativa del conocimiento, como las que propone la historia pública.

Para ilustrar esta postura, puedo citar lo que hemos hecho en la Universidad Pedagógica Nacional tanto en los trabajos de grado de nuestros estudiantes de la licenciatura en ciencias sociales y en particular aquellos que se inscriben en la línea formación política y memoria social, así como el trabajo realizado con el semillero de historia cultural y educación histórica entre 2019 y 2022 y en particular nuestro seminario sobre historia pública, historia cultura y enseñanza de la historia, así como las emisiones del programa de radio Ananké que coordiné con los profesores Alexander Aldana y Jorge Aponte hasta el año 2022, así como la elaboración de materiales educativos que hemos realizado, todos de acceso abierto para que se puedan usar en cualquier experiencia educativa.

El otro componente de la pregunta corresponde a lo que se denomina la sociedad en crisis. En un capítulo que publiqué

recientemente en un libro conjunto con Diego Arias, Graciela Rubio y María Paula González (2022), hice un rastreo sobre las condiciones de aparición del pasado reciente como preocupación escolar, y considero que posiblemente una de las conclusiones es que la crisis no es coyuntural y que lo que ocurre es que se presentan momentos en que se agudizan las circunstancias adversas que hacen que pensemos la inviabilidad del futuro.

Al respecto puedo plantear que empecé a trabajar los temas asociados con el conflicto armado desde el año 2003 con la producción de un software educativo llamado *Memoria, Conflicto y Relato*, en un trabajo conjunto con una de mis colegas y amigas, Marlene Sánchez, muy querida en esta casa porque es precisamente egresada de la maestría de la cual celebramos sus 50 años de existencia en este evento, y con ella hicimos un trabajo que en ese momento era poco usual pero que fue pionero en estos debates, de incorporar el conflicto armado como contenido educativo. La motivación precisamente tuvo que ver con la agudización del conflicto y con las conclusiones del primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez, del cual una amplia plataforma de derechos humanos produjo un informe que se denominó el «embrujo autoritario».

Empezamos a estudiar este fenómeno del conflicto y no hemos parado y no es porque cuando iniciamos su tratamiento académico también empezara la agudización de la crisis que avizoramos en ese momento. Por eso creo que existen circunstancias históricas en las que una crisis social puede ser pensada como excepcional. Esto no quiere decir que no estudiemos o investiguemos los momentos de agudización de la crisis, sino que hagamos un tratamiento histórico de las condiciones que la convierten, para nuestra comprensión del presente, en una excepcionalidad.

Generalmente esas crisis que percibimos como excepcionales, están explícita o implícitamente excluidas del currículo. Cuando iniciamos la línea de formación política y memoria social de la licenciatura en Ciencias Sociales en el año 2004 en la Universidad Pedagógica Nacional, establecimos como una de las dimensiones de la formación política «abordar

las acciones colectivas excluidas de la memoria oficial». No estábamos familiarizadas en ese momento con los debates de la justicia cognitiva o la justicia curricular, pero en una lectura retrospectiva de nuestra experiencia, al pensar en los temas poco trabajados excluidos o recontextualizados para resultar menos polémicos en la escuela, considero que aportábamos a la construcción de unas formas de enseñanza que buscaban asociarse a este enfoque.

Entonces al pensar en la pregunta propuesta considero que las estrategias didácticas desde cualquiera de las dimensiones que propuse previamente, no se pueden formular sin que primero se hayan realizado las valoraciones sobre el sentido de lo que se busca enseñar en relación con la justicia cognitiva, tanto en los contenidos históricos, como en otras formas de comprensión del pasado, por tanto, sin que esto implique una formulación definitiva pienso que podríamos proponer unos campos de trabajo que nos ayuden a dilucidar la relación entre enfoques cognitivos, posturas didácticas y fines formativos:

1. Problematizar las propuestas que buscan construir criterios comunes abordar el discurso histórico escolar, con el propósito de evitar la exclusión de otras aproximaciones al pasado.
2. Promover enfoques locales y regionales desde la misma práctica de los docentes que ayuden a establecer los alcances efectivos no solo del área sino de la formación escolar.
3. Incentivar prácticas colaborativas en el escenario escolar, como las que han realizado algunos grupos de estudio, semilleros y el mismo colectivo de historia oral, que articulan la escuela a sus comunidades.
4. Generar espacios de divulgación de las creaciones colectivas en distintos tipos de formatos que no solamente contribuyan a discutir el conocimiento que circula en el aula, sino que promueva la creación de redes de trabajo escolar que alimente la formulación de proyectos entre áreas, entre cursos y entre instituciones escolares. En el país existen experiencias como el proyecto ondas que, aunque ha estado concentrado en las ciencias naturales, también la promovido la asociación entre maestros de las

ciencias sociales en el marco de iniciativas de construcción de paz.

Dra. Claudia Monroy: muchas gracias a las tres. Han hecho unas disertaciones muy interesantes y sobre todo muchas gracias por esos proyectos de investigación que han liderado integrando esa comunidad académica. Hay espacio para una o dos preguntas. Le damos paso a la pregunta del profesor Javier Guerrero.

Dr. Javier Guerrero: Primero, quiero darles las gracias a los organizadores y a la organizadora de este panel por la presencia de personas tan calificadas y con tanta trayectoria en la investigación sobre la enseñanza de la historia. Sandra, quizás, es pionera en muchos de los discursos que están mencionando ahora, y la Universidad Pedagógica Nacional ha desempeñado un papel de liderazgo muy importante en este campo.

Con Olga, nos conocemos desde hace mucho tiempo; sin embargo, esta es la primera vez que Nancy visita la UPTC y Tunja, y esperamos que regrese muchas veces. Nancy es investigadora en la Universidad de los Andes y, además, es comisionada de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia, donde ha realizado aportes muy significativos.

Considero que lo que se ha hecho allí puede no ser el «non plus ultra», hay reparos, y con Sandra hemos hablado sobre muchos de ellos, especialmente en relación con el documento final de recomendaciones; sin embargo, esto representa un comienzo en la lucha por unos lineamientos más adecuados, de acuerdo con lo que determinó la Ley 1874 de 2017, la cual presenta muchos problemas. Quienes trabajamos en la Comisión, de la cual yo presidí un año, me siento orgulloso de haber realizado ese trabajo a pesar de las deficiencias.

Es importante señalar que el diagnóstico nacional para la enseñanza de la historia tuvo tres componentes: la Encuesta Nacional, la cual es la primera vez que se realiza con cobertura a nivel nacional y en una dimensión tan amplia, a pesar de

que nos alcanzó la pandemia. Se llevó a cabo la encuesta, y los resultados del análisis están disponibles; no obstante, hubo problemas técnicos que la Comisión detectó. En esa encuesta, se realizaron diez talleres en cinco macrorregiones por medio virtual en medio de la pandemia. También se llevaron a cabo muchas conversaciones con diferentes sectores educativos, y se identificaron vacíos. Por ejemplo, escuchamos el trabajo de la Pedagógica, que organizó los lineamientos anteriores, y todo esto se realizó en la Comisión.

Quiero preguntar lo siguiente, consideran que, en el diagnóstico, sobre todo los expositores, hicieron referencia a los problemas de políticas públicas en la formación de maestros, que, para mí, este es el núcleo de muchos de los problemas que enfrentamos. Recuerden que el gobierno de Samper estuvo diez años sin un estatuto docente, y la capacitación docente se suspendió durante ese tiempo. Además, como señaló Sandra, y todas mencionaron el hecho de que, durante la administración de Uribe, con la ministra Cecilia María Vélez, se introdujo en los concursos la posibilidad de que cualquier profesional pudiera enseñar cualquier materia.

El resultado se vio en las pruebas, no solo en las pruebas Saber, sino en las pruebas Piza. El impacto fue automático, Colombia está en graves problemas con eso. La pregunta es: ¿Cómo analizan ustedes este problema de que cualquier profesional pueda ser docente de cualquier materia? Y ¿qué impacto consideran que eso ha tenido y tenga a futuro, por lo menos en los próximos 30,40 años, con estos profesores que se han vinculado en esas condiciones?

Dra. Claudia Monroy: Muchas gracias, Profesor Javier, hay una siguiente pregunta del público y con esta cerraríamos el espacio y luego pasaríamos a la relatoría.

Docente en formación de Ciencias sociales: Buenas tardes, ustedes en la segunda pregunta nos explicaron que hay unas tendencias por las cuales hay una brecha muy grande entre la historia que se enseña y la historia investigativa, científica, yo soy docente en formación de Ciencias sociales, y también

soy investigadora. Entonces, desde su perspectiva, desde la visión de cada una, ¿cuál puede ser las soluciones o propuestas que podemos aportarle a este campo?, obviamente todo es un proceso, porque aquí en Colombia ni siquiera tenemos un currículo nacional, ¿cómo podemos empezar a mejorar esa brecha? ¿qué discusiones o qué espacios se pueden proponer desde sus perspectivas para empezar a sesgar esta brecha?

Dra. Claudia Monroy: Esta pregunta da como para otro panel. Doctoras tienen la palabra.

Dra. Sandra Rodríguez Álvarez: Voy a responder rápidamente a la pregunta que se genera en relación con el 1278 y lo que ha pasado con los profesionales no licenciados. Hay varios estudios que ya han mostrado qué ocurre. Uno de los primeros efectos es la instrumentalización del saber sobre la didáctica y la pedagogía. Se supone que un curso que se realiza en un año o menos (creo que son menos, porque son 430 horas que deben cumplir los profesionales no licenciados) les proporciona herramientas teóricas o, más bien, metodológicas sobre el campo de la educación; sin embargo, alguien que estudia una licenciatura ha estado formándose durante cuatro o cinco años; recientemente, ha habido transformaciones en los programas, y algunos han reducido el plan de estudios a cuatro años. Esto hace que la pedagogía y la didáctica se consideren un asunto instrumental.

Además, todas estas reflexiones sobre lo que implica la escuela y la cultura escolar se dan por sentadas. La gente va a trabajar pensando que el ejercicio docente es una vocación, basándose en su experiencia escolar como estudiantes. Por lo tanto, llegan y replican varias de las cosas que suponen que se pueden superar en la enseñanza. Ese es, en primer lugar, un efecto, la instrumentalización del saber sobre la educación, la pedagogía y la didáctica.

El segundo efecto es la gran frustración de estos profesionales que están en las escuelas esperando obtener un trabajo en su propio campo profesional. Esto, a su vez, tiene efectos en la manera en que se asume el trabajo docente. A

futuro, creo que también habrá repercusiones en otras áreas. No conozco cómo se han tematizado esas áreas, pero estábamos hablando sobre lo que sucede con la lectura y la escritura al salir de la institución escolar. De pronto, la articulación con el mundo de la escritura y de la lectura se viene deteriorando un poco al interior de las instituciones escolares, posiblemente debido a medidas de esta naturaleza. No quiero decir que los profesionales no licenciados no sean buenos profesionales; quiero señalar que, para el campo de la enseñanza, existen especificidades, una gramática de la práctica que, a mi juicio, no se adquiere con un curso. Esto me parece importante.

Por otro lado, en relación con lo que se ha llamado la brecha, yo no considero que exista una brecha entre el saber escolar y el saber universitario. Más bien, creo que se ha naturalizado una jerarquización entre ambos, suponiendo que en el ámbito escolar no se produce un saber sistemático y riguroso. Esto, a su vez, impide establecer relaciones entre pares cuando se discuten los problemas de la escuela y se ve a los maestros como deficitarios, sin haber compartido siquiera un escenario académico con ellos.

De algún modo, en el ámbito universitario estamos un poco blindados respecto a lo que hacemos al interior de las prácticas formativas. Por eso, me pareció muy importante lo que estoy encontrando en los archivos de los profesores. Saber qué leen, cómo leen y cómo presentan sus procesos formativos, en las universidades también es un aspecto que merece una mirada detallada. Además, creo que, desde el campo de la historia universitaria, vale la pena reflexionar. En la primera reunión que tuvo la Comisión de Historia, comenté que fuimos a presentar no solo los lineamientos, sino un análisis que realizamos con el Ministerio sobre algunos estados del arte en educación. Me parecía que allí se replicaba un poco esa jerarquización de saberes, y el llamado es a que eso no ocurra. En el campo de la historiografía, debemos pensar en lo que hemos hecho y en cómo nuestro trabajo a nivel investigativo puede convertirse en contenidos educativos. Esto es un esfuerzo no solo de quienes trabajamos en el campo de la educación, sino también de quienes se dedican a la historia. Es un esfuerzo

conjunto, colaborativo y respetuoso entre ambos campos del saber.

Dra. Olga Yanet Acuña Rodríguez: muchas gracias por las preguntas. Yo creería, y no me voy a referir a esa brecha o a lo que ha planteado Sandra, porque creo que lo ha hecho muy bien. Pero voy a referirme también a otros elementos que, digamos, van en contravía del papel del docente como intelectual que debe ser en la escuela.

En primer lugar, está la noción de «formatitis», llenar formatos. En segundo lugar, el profesor tiene que completar un formato para la clase que va a dictar, etcétera. Es decir, el formato del formato del formato, lo que significa que, entre más tiempo le restamos a la lectura, a la discusión o al debate, posiblemente eso afecta a nuestros estudiantes. Esto es un distractor para hablar de «calidad», lo que desenfoca el sentido académico y cognitivo de las formas. Nuestros estudiantes de maestría y doctorado son, en algunos casos, docentes de educación básica y media; un ejemplo es el de Claudia, que ha sido muy exitoso. Además, nos encontramos con otros elementos: los maestros que se han formado en otros campos del saber no han desarrollado las habilidades necesarias. No solo las habilidades, sino que también es fundamental pensar la didáctica y la pedagogía como campos del saber, como campos de formación intelectual que son importantes; así, quienes ejercemos la labor docente en cualquiera de los niveles deberíamos asumir nuestros saberes en clave saber del pedagógico y didáctico, lo que incidiese en la formación a todo nivel.

Por otra parte, insisto en que se ha minimizado el papel del docente en la escuela, en el sentido de que la psicología, y con todo respeto, la psicologización, y ahora la judicialización del campo de la formación han generado una brecha muy fuerte entre el papel del maestro y el conocimiento, esta es una reflexión fundamental que debe surgir a partir de allí.

Respecto a la pregunta que nos plantea la estudiante, considero que hay diferencias entre la historia que se enseña y la historia que indagamos. Tal vez se ha ampliado muchísimo,

y eso ha sido parte de la formación y del alcance que han tenido los posgrados. A veces, estos son otros espacios de discusión y debate que han dinamizado también el saber en la escuela; sin embargo, no es solamente eso; insisto, hemos perdido la capacidad de leer, de interactuar y de reflexionar; hay muchos distractores en términos de operativización que desenfocan el sentido cognitivo y el cómo desde la cognición le apuntamos a promover cambios significativos en el sistema educativo y en el contexto en el que nos encontramos inmersos. Aunque, a veces, nos llevamos sorpresas. El profesor que está en el último rincón, a quien creemos que porque está apartado no lee, ni trabaja, resulta ser el que tiene una mayor reflexión y una mejor propuesta académica que quienes, a veces, estamos aquí detrás de un escritorio, viendo pasar las dinámicas. En ese sentido, también la reflexión está en cómo encontrar un equilibrio entre lo que se quiere y lo que se puede hacer desde el aula y cómo motiva a la comprensión de los escenarios, teniendo en cuenta que el conocimiento histórico nos arroja pistas interpretativas para afianzar el diálogo entre pasado y presente.

Creo que esos son elementos que también hay que considerar con cuidado, pero simplemente planteaba ese debate que sigue latente entre la historia que se enseña y la historia que se investiga, como una tensión que se ha venido planteando.

Dra. Nancy Palacios Mena: Sandra se nos fue para discutir lo de la brecha. [Se va el sonido]. A eso le llamamos brecha, pero hay un corto circuito que no podemos negar. No se trata solo de la historia; nos pasa en la matemática, nos pasa en la física. Lo que produce este país en términos de producción de conocimiento está muy lejos de lo que hacemos en la escuela, en la educación básica. Yo creo que eso no lo podemos negar.

Cuando uno ve cualquier escuela de historia en este país, tiene claro que la multi perspectiva y el trabajo con fuentes son fundamentales. Váyase a las aulas de primaria y secundaria y eso no pasa; es que tenemos la evidencia empírica con los maestros con los que hemos trabajado. Solo excepcionalmente son identificables prácticas de aula que incluyen visiones de larga duración, comprensiones complejas de hechos históricos,

una mirada de multi perspectiva, o el trabajo con fuentes. Entonces, yo sí creo que ahí tenemos un cortocircuito. Además, creo que Sandra tiene razón en que se tiende a ver los maestros del país como deficitarios, mientras que los maestros de la universidad, quienes enfrentamos grandes problemas de pedagogía y didáctica, son considerados los grandes productores de conocimiento. Pero mi punto de vista es que este no es el problema de fondo, hay buenas y no tan buenas prácticas pedagógicas tanto en la educación superior como en la educación básica y media. El asunto aquí es reconocer que la historia que se está impartiendo en muchas aulas necesita una revisión de fondo, el asunto es que debemos revisar los currículos y las estrategias de aula, el asunto es que debemos repensar tanto la didáctica como la formación de quienes enseñan historia en Colombia.

Dra. Claudia Monroy: Muchas gracias. Damos paso a la relatoría.

Andrea Numpaque: Muchas gracias, doctora Sandra, doctora Olguita y doctora Nancy, por este panel tan interesante. La dificultad de la enseñanza de la historia y del pensamiento histórico presenta una gran brecha debido a la falta de comprensión de la historia como tal. No se ha logrado la construcción de un currículo adecuado para la enseñanza de la historia, principalmente de la historia contemporánea. Además, las funciones variadas de los docentes dificultan el buen desarrollo de esta enseñanza, así como el manejo que se ha dado a los contenidos dentro de las Ciencias sociales y la geografía, por mencionar algunas.

Es relevante mencionar las comunidades académicas que se han preocupado por estudiar todo lo referente a la enseñanza de la historia y la forma en que ésta se ha regulado mediante la formación docente y su evaluación, por el tinte sancionatorio que esta última conlleva. Por lo tanto, es necesario revisar las políticas públicas, los parámetros de enseñanza en las instituciones y la disminución de horas para la enseñanza de las Ciencias sociales. Esto plantea algunas preguntas, por ejemplo:

¿cómo se preparan las clases en estas instituciones? y ¿cómo se forma un docente en historia?

En lo que se refiere a la historia pública, esta se entiende como una práctica colaborativa mediante el uso de diferentes herramientas tecnológicas que facilitan la democratización del conocimiento; sin embargo, hay un distanciamiento evidente entre la enseñanza de la historia y la vista en las instituciones universitarias, debido a los contextos escolares. Asimismo, la historia que se investiga o la que se enseña son entendidas como procesos diferentes que pueden ser afianzados, por ejemplo, al ser utilizadas como herramientas para generar cambios y propiciar críticas sobre las mismas.

Es necesario motivar a los estudiantes para que se acerquen a la historiografía y al desarrollo del análisis, fomentando el pensamiento en otros referentes. Muchas instituciones consideran que la enseñanza de la historia está apartada de la didáctica, mientras que algunos historiadores piensan que esta no forma parte de sus competencias. Por esa razón, es urgente estudiar lo que sucede en las escuelas y en las prácticas de enseñanza reales que llevan a cabo los maestros, así como la libertad que estos tienen dentro de las instituciones. Además, es fundamental contar con herramientas y oportunidades para incluir en sus currículos cada una de estas necesidades.

Se resalta la metodología y la didáctica utilizada en la enseñanza de la historia, dentro de la cual la memoria se presenta como un elemento importante para este proceso. Igualmente, es crucial la integración de saberes, los espacios de debate y las capacidades de interpretación, comprensión y diálogo en torno a los procesos sociales. De la misma manera, es importante propiciar la apropiación del conocimiento, la descripción, la construcción de relatos y estudios multicausales, así como con múltiples perspectivas, mediante las posiciones metodológicas entendidas como una perspectiva cognitiva de la enseñanza y la evaluación de las competencias estandarizadas.

Finalmente, la participación en igualdad de condiciones debe llevarse a cabo, sin desconocer las variables existentes, tal como son vividas por los estudiantes. Así las cosas, se puede formular una propuesta de lo que se quiere enseñar desde una perspectiva cognitiva y promover enfoques regionales para fortalecer la enseñanza de la historia. Muchas gracias.

Dra. Claudia Monroy: Muchas gracias a todas y a todos los que asistieron esta tarde y a este panel.