

Por una enseñanza de la historia reciente de Colombia: contribuciones para el debate

Brayan Sebastián Gauta Blanco

Instituto Técnico Superior Dámaso Zapata
Bucaramanga, Santander, Colombia
ORCID: 0000-0003-0988-4386

Artículo de Reflexión derivado de investigación
Recibido: 24-04-2020 – Aprobado: 29-05-2020

Resumen

El presente artículo 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 instancia, son conceptualizadas las políticas de la memoria y luego se aborda la importancia de disputar la Ley 1874 de 2017 sobre enseñanza de la historia, a pesar de los vacíos y limitaciones que presenta, y se señalan los retos que debe afrontar la Comisión Asesora y los maestros de Colombia en materia de contenidos, metodologías, didácticas y enfoques historiográficos. Después se plantea la pregunta ¿Qué tipo de historia vamos a enseñar? Para ello, se realiza un recorrido histórico sobre las tendencias historiográficas implementadas en la escuela colombiana. Finalmente, se propone la Historia de Tiempo Presente como base de trabajo para el desarrollo de procesos críticos, reflexivos y ético-político en los espacios escolares.

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

For a teaching of the recent history of Colombia: contributions to the debate

Abstract

The purpose of this article is to present some reflections on the need to develop teaching processes of recent history in Colombia. To this end, three moments are proposed: In the first

instance, memory policies are conceptualized and then the importance of disputing Law 1874 of 2017 on history teaching is addressed, despite the gaps and limitations it presents, and the challenges that the Advisory Commission and teachers in Colombia must face in terms of content, methodologies, didactics and historiographical approaches are pointed out. Then the question is posed: What kind of history are we going to teach? For this purpose, a historical review of the historiographic trends implemented in Colombian schools is made. Finally, the present time history is proposed as a working basis for the development of critical, reflective and ethical-political processes in school spaces.

Key words: History teaching, Present Time, Disputes, Politics of Memory.

Para um ensino da história recente da Colômbia: contribuições para o debate

Resumo:

O objetivo deste artigo é propor algumas reflexões sobre a necessidade de desenvolver processos para o ensino da história recente na Colômbia. Para este fim, são propostos três momentos: Em primeiro lugar, a política da memória é conceitualizada e depois é abordada a importância de disputar a Lei 1874 de 2017 sobre o ensino da história, apesar das lacunas e limitações que ela apresenta, e são apontados os desafios que a Comissão Consultiva e os professores na Colômbia devem enfrentar em termos de conteúdo, metodologias, didática e abordagens historiográficas. Em seguida, coloca a questão: Que tipo de história vamos ensinar? Para isso, é feita uma revisão histórica das tendências historiográficas implementadas nas escolas colombianas. Finalmente, a História do Tempo Presente é proposta como uma base de trabalho para o desenvolvimento de processos críticos, reflexivos e ético-políticos nas escolas.

Palavras-chave: Ensino da História, Tempo Presente, Disputas, Política da Memória.

Presentación

La fractura histórica, provocada por el Acuerdo de paz entre el Estado colombiano y la antigua guerrilla de las FARC-EP en el año 2016, generó una apertura en el escenario público de diferentes temas que venían siendo discutidos, abordados e investigados desde años atrás por académicos, centros de pensamiento, organizaciones sociales, sindicales y maestros: paz, conflicto armado, memoria, enseñanza de la historia, víctimas, reforma rural, entre otros. Estos temas fueron repotenciados por los ciclos de negociaciones entre los actores antes mencionados, lo que generó una atmosfera de debate político que se ha ido esfumando en el proceso de implementación del Acuerdo por falta de voluntad política del gobierno nacional, como también por las dificultades que han tenido las FARC en su tránsito a la política electoral, y las permanentes dificultades que han encontrado los sectores sociales para organizar la agenda política.

Políticas de la memoria para un país sin transición política

En memoria de un hombre de memoria

A determinados investigadores de las ciencias humanas se les ha condenado a la desaparición forzada, el secuestro y la pena de muerte. Prohibido pensar en voz baja, prohibido pensar en voz alta, prohibido hablar en el aula universitaria, prohibido publicar lo investigado. Se ha vuelto peligroso el oficio de indagar e interpretar los orígenes y desarrollos de mentalidades que rondan con su poder político y económico la geografía del país. Se busca abrir una fosa común para quienes bucean en la memoria histórica contemporánea.

Arturo Alape a Darío Betancourt

Derivadas de los Acuerdos de paz, han sido configuradas las políticas de la memoria como dispositivo para elaborar y disputar el pasado en la escena pública. Han sido conceptualizadas por Paloma Aguilar 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”¹. Esta conceptualización permite entrever dos asuntos de interés: en primera instancia, el carácter público y político del pasado y, en segunda instancia, las tensiones y disputas surgen en torno 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”², lo que plantea 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 conformado por 3 instituciones que tienen independencia administrativa y cumplen roles específicos para adelantar procesos de justicia transicional. 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, y dar prioridad al resarcimiento y reconocimiento pleno de las víctimas desde diferentes planos: Judicial, extrajudicial e histórico.

En esa medida, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la convivencia y la no repetición -CEV- es un mecanismo de carácter temporal y extrajudicial para conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto armado. La comisión, presidida por el Sacerdote Jesuita Francisco de Roux, busca

(...) el esclarecimiento de los patrones y causas explicativas del conflicto armado interno que satisfaga el derecho de las víctimas y de la sociedad a la verdad, promueva el reconocimiento de lo sucedido, la convivencia en los territorios y contribuya a sentar

1 Aguilar, P. *Políticas de la memoria y memorias de la política: el caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial, 2008, págs. 53.

2 SIEDER, R. 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*. España: Akal Ediciones, 2002, pág. 248.

las bases para la no repetición, mediante un proceso de participación amplio y plural para la construcción de una paz estable y duradera³.

Es importante tener en cuenta que el informe final debe ser entregado en el mes de diciembre del 2021. De allí surgirán unas recomendaciones que serán pilar para la construcción de paz territorial, y se espera que estas complementen los procesos de pedagogía que se han desarrollado en el país en los últimos años. El informe final puede marcar un hito que repotencie las discusiones y prácticas educativas en torno a la memoria, la enseñanza de la historia y la generación de espacios de paz, verdad y no repetición.

Por su parte, la Jurisdicción Especial de Paz -JEP- tiene como función administrar justicia transicional y conocer los delitos cometidos en el marco del conflicto armado, antes del 1 de diciembre de 2016. El tiempo de duración previsto para el desarrollo de las actividades de justicia transicional y restaurativa es de 15 años.

El trabajo de la JEP se enfocará en los delitos más graves y representativos del conflicto armado, de acuerdo con los criterios de selección y priorización que sean definidos por la ley y los magistrados. En particular, podrá conocer de los delitos que hubieren cometido excombatientes de las FARC-EP, miembros de la Fuerza Pública, otros agentes del Estado y terceros civiles. Sobre estos dos últimos, la Corte Constitucional aclaró que su participación en la JEP sería voluntaria⁴.

La Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el contexto y debido al conflicto armado -UBPD- se encarga de coordinar y contribuir a la implementación de las acciones humanitarias y extrajudiciales para encontrar a las cerca de 120.000 personas dadas por desaparecidas en el marco y en razón del conflicto. La UBPD tiene mandato por 20 años para cumplir con dicho objetivo.

3 COMISIÓN DE LA VERDAD. *www.comisióndelaverdad.co*. 18, octubre, 2020).

Disponible en: <https://comisióndelaverdad.co/la-comision/que-es-la-comision-de-la-verdad>.

4 JURISDICCIÓN ESPECIAL PARA LA PAZ. (s.f.). *www.jep.gov.co*.

Disponible en: <https://www.jep.gov.co/JEP/Paginas/Jurisdiccion-Especial-para-la-Paz.aspx>.

En el comunicado conjunto número 40 entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, fechado el 5 de agosto de 2014, las partes acordaron una serie de medidas humanitarias tras la visita de 5 delegaciones de víctimas que asistieron a la Habana, Cuba para comunicar sus opiniones y expectativas respecto al acuerdo de paz que en su momento se estaba negociando. Estas opiniones y sentires sirvieron de insumo para tratar los puntos de las Víctimas y el Fin del conflicto, previsto en la agenda de negociación. Ante lo cual fue establecida la creación de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV), que fue concebida con el objetivo de

Contribuir a la comprensión de la complejidad del contexto histórico del conflicto interno, y para proveer insumos para las delegaciones en la discusión de los diferentes puntos del Acuerdo General que están pendientes⁵.

Al respecto, en el mandato las partes señalaron que la Comisión iba a contar con dos relatores generales y doce académicos expertos, elegidos de manera acordada para la elaboración de los respectivos informes, los cuales debían abordar 3 elementos centrales:

- ✓ Orígenes y las múltiples causas del conflicto.
- ✓ Principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a la persistencia del conflicto.
- ✓ Impactos más notorios del conflicto en la población.

Las preguntas orientadoras, propuestas para ser abordadas por los comisionados, fueron las siguientes:

- ✓ ¿Cuáles son los factores que explican el origen del conflicto?
- ✓ ¿Cuáles son los factores que explican por qué el conflicto se prolongó?
- ✓ ¿Cuáles han sido las consecuencias del conflicto y para sus víctimas?

5 COMUNICADO CONJUNTO N°40 ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC-EP. 5, agosto, 2014, pág. 1.
Disponible en: http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/Documento_398100_20140805.pdf.

La labor de los relatores consistió en sintetizar los doce informes elaborados por los comisionados para que los consensos, disensos y la pluralidad de visiones de los expertos se vean reflejados con objetividad, como también para que el Informe de la Comisión tenga la capacidad de ser un insumo para el esclarecimiento de una futura comisión de la verdad. En el comunicado se señala que El Informe de la Comisión deberá ser insumo fundamental para la comprensión de la complejidad del conflicto y de las responsabilidades de quienes hayan participado o tenido incidencia en el mismo, y para el esclarecimiento de la verdad. En esa medida, será un insumo básico para una futura comisión de la verdad y contribuirá a la reconciliación⁶.

Resulta interesante la independencia y autonomía de los expertos con respecto al abordaje temático que le impregnaron a sus escritos, así como la multiplicidad de temporalidades, entradas analíticas, y la referencia a las víctimas, que en mayor o menor medida fue plasmada en aras de su dignificación y de brindar una explicación histórica al conflicto en Colombia. Para tal fin, la Comisión tuvo una duración de 6 meses para establecer la ruta metodológica y la elaboración de los informes, los cuales fueron expuestos y socializados a la sociedad colombiana.

Al respecto, la Comisión fue instalada el 21 de agosto de 2014 en La Habana y los resultados fueron presentados al país en febrero del año 2015. El compilado de escritos fue denominado “Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia”. Tiene un total de 809 páginas y está constituido por dos relatorías⁷ y doce informes individuales⁸. Con el compilado se construyeron múltiples y diversas miradas e interpretaciones del largo y complejo conflicto armado. Sin embargo, existen puntos de convergencia en medio de la variedad temática y los períodos históricos propuestos por cada uno de los académicos, dentro de las “fallas geológicas”.

6 Ibid., pág. 1.

7 Relatorías: Eduardo Pizarro Leongómez, “Una lectura múltiple y pluralista de la historia”. Víctor Manuel Moncayo Cruz, “Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente”.

8 Ensayos: Sergio De Zubiría, “Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano”. Gustavo Duncan, “Exclusión, insurrección y crimen”. Jairo Estrada Álvarez, “Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada”. Darío Fajardo, “Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones para su persistencia y sus efectos más profundos en la

En palabras de Eduardo Pizarro, se destacan:

La cuestión agraria, la debilidad institucional, la honda desigualdad de los ingresos, la tendencia al uso simultáneo de las armas y las urnas o la presencia precaria o, en algunas ocasiones, traumática del Estado en muchas regiones del territorio nacional⁹.

De este modo, la historia de Colombia es el resultado de un proyecto político e institucional postergado, caracterizado por tener debilidades en el proceso de constitución del Estado y el cumplimiento de sus responsabilidades para con la ciudadanía. En relación con los consensos y disensos, se destaca la determinación y periodización temporal propuestas en los informes: continuidades y rupturas entre el período de La Violencia y el conflicto actual; la caracterización del conflicto armado interno; los factores que han incidido en la emergencia de las guerrillas en los años sesenta y los paramilitares en los años ochenta; el universo de hechos victimizantes, así como las víctimas; la caracterización de la rebelión armada en Colombia entre otras entradas analíticas, las cuales complejizan el entendimiento del conflicto, el rol y las responsabilidades de los diferentes actores políticos y militares en su desarrollo.

Los relatores decidieron realizar sus productos de manera individual para “contribuir a la riqueza del análisis, propia de la heterogeneidad”. Así mismo, articulan las diferentes perspectivas teóricas, políticas, junto con las reflexiones de los expertos y sus ejercicios interpretativos. Víctor Manuel Moncayo realizó la relatoría denominada “Hacía la verdad del conflicto: Insurgencia guerrillera y orden social vigente”, cuyo objetivo consistió en realizar un balance de las interpretaciones sobre las múltiples investigaciones y los abordajes conceptuales sobre el estudio del conflicto, hechos por los investigadores en su trayectoria académica, que permiten esclarecer los sentidos e importancias.

sociedad colombiana”. Javier Giraldo S.J., “Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos”. Jorge Giraldo, “Políticas y guerra sin compasión”. Francisco Gutiérrez, “¿Una historia simple?”. Alfredo Molano, “Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)”. Daniel Pécaut, “Un conflicto armado al servicio del status quo social y político”. Vicente Torrijos, “Cartografía del conflicto: pautas interpretativas sobre la evolución del conflicto irregular colombiano”. Renán Vega, “Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado”. María Emma Wills, “Los tres nudos de la guerra colombiana”.

⁹ PIZARRO LEONGÓMEZ, E. Una lectura múltiple y pluralista de la historia. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. 2015, pág. 6.

Al respecto, el profesor Moncayo señala que

Su comprensión remite, por el contrario, a una difícil labor de explicación de un conjunto de acontecimientos que, por su misma naturaleza, son objeto de las disciplinas sociales, y que no puede ser ajena a un determinado entendimiento político. En este sentido, aunque se trata evidentemente de un trabajo académico e histórico, no es ni puede ser neutral en la dimensión política¹⁰.

La dimensión política se ve plasmada en el abordaje conceptual y metodológico de cada autor; en el énfasis de ciertos actores, en las dinámicas y factores explicativos, lo cual contribuye de manera significativa a la formulación de hipótesis. Sin embargo, la limitación de tiempo que tuvo la Comisión (alrededor de 4 meses, más 2 meses de construcción de la ruta metodológica) fue una dificultad para proponer nuevos avances teóricos y/o metodológicos, hasta tal punto que se logró realizar un balance de las producciones ya realizadas por los autores, lo que condensó explicaciones que muchos de los comisionados ya habían hecho durante sus carreras académicas, y se brindaron algunos elementos históricos para que la CEV pueda poner en contexto los relatos y las memorias que logren recolectar.

Los diferentes trabajos han discutido las múltiples causalidades del origen del conflicto; la relación estructura-sistemas y actores; la dualidad insurgencia-contrainsurgencia desde el prisma del orden social; y la formación del Estado, para dar una explicación histórica del conflicto, así como el rol de Estados Unidos y el escenario internacional en el marco de la Guerra Fría y la Doctrina de Seguridad Nacional. Dentro del análisis realizado por Moncayo, se destacan 14 proposiciones para contribuir al análisis del conflicto, por cuanto se constituye en una propuesta conceptual que se nutre de los informes de los diferentes comisionados.

La creación de la Comisión desde la mesa de negociación se constituye en un hito de gran importancia para los procesos de paz, debido a que es la primera vez en el mundo que se concibe

10 MONCAYO CRUZ, V. M. *Hacia la verdad del conflicto: Insurgencia guerrillera y orden social vigente*. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. 2015, pág. 102.

este órgano para contribuir al esclarecimiento de la verdad histórica del conflicto, más aún, el caso colombiano cuya larga duración se caracteriza por tener múltiples retos. Así mismo, la Comisión fue concebida para dar interpretaciones y no construir una verdad o relato oficial del origen, desarrollo e impacto del conflicto, en aras de superar y evitar que este se vuelva repetir. Pero para que eso suceda primero, se deben comprender sus hondas raíces, las variables, causalidades y explicaciones para superar así las explicaciones reduccionistas, simplistas o dicotómicas entre buenos y malos. En ese marco político e histórico se inscribe la Comisión cuyas reflexiones son un insumo muy importante para transitar hacia la construcción de la paz.

Dentro de los alcances realizados por la Comisión y su producción se logró darle contexto y profundidad histórica al proceso de paz y a la mesa de negociación (que en su momento estaba en conversaciones), lo cual fue un esfuerzo intelectual y político para abrir los múltiples entendimientos y tensiones que existen sobre lo que nos ha pasado como sociedad. No obstante, los resultados alcanzados por la Comisión no han sido contundentes en la esfera pública, debido a que desde la institucionalidad no hubo una apropiación de los resultados para ser socializados a las personas del común; se convirtió en un documento más que se encuentra anquilosado en los archivos.

Es allí donde la falta de estrategias comunicativas, junto con una pobre o nula propuesta pedagógica, han impedido que se pueda explicar el origen y desarrollo del conflicto desde la institucionalidad y desde los sectores sociales, debido a que los ensayos no fueron explicados y socializados a los centros urbanos y a las regiones más apartadas del país. Se pierde así una gran oportunidad para contribuir en la formación de ciudadanías reflexivas. De igual manera, se posterga el entendimiento de lo que nos ha pasado como sociedad, desde una perspectiva histórica de mediana y/o larga duración, que no solo evitaría que víctimas y hechos victimizantes sean instrumentalizados y tratados de forma maniquea, sino que también las raíces históricas del conflicto sean abordadas con la importancia que merecen.

Lo anterior expone la razón por la cual el momento histórico que atraviesa Colombia es neurálgico, debido a que la sociedad colombiana está en una disputa permanente por los sentidos de la memoria, la historia y su pasado (situación propia de las sociedades polarizadas y/o que

se encuentran en transición), en donde convergen las élites políticas, las víctimas, organizaciones sociales y sectores del Estado. En el escenario colombiano las posturas revisionistas y/o negacionistas vienen ganando espacios políticos y académicos, lo cual implica un esfuerzo de los educadores, investigadores, centros de pensamiento y organizaciones comprometidas con la construcción de paz y memoria histórica en redoblar fuerzas para construir propuestas pedagógicas cuya base sea la dignificación de las víctimas

En ese sentido, los informes presentados por la Comisión se constituyen en insumos centrales que deben ser repensados a nivel pedagógico y didáctico, debido a que tienen una riqueza teórica, metodológica y analítica que no se puede perder. Por ende, es indispensable que lleguen a las escuelas, universidades, sindicatos, organizaciones sociales de las áreas rurales y urbanas del país para ser trabajados, conceptualizados y apropiados por los ciudadanos, todo con el objetivo de contribuir en la formación ético-política. Cuando se menciona que los informes de la Comisión son insumos esenciales no se pretende afirmar que todas las visiones allí presentadas son válidas, sino que permiten contribuir al debate académico y político para esclarecer las multicausalidades del conflicto. También, implica recurrir de manera constante a los informes para seguir estableciendo nodos de encuentro y tensión, y no caer en la equivocación del “todo vale”.

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 ponen 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 los que la enseñanza esté centrada en procesos, problemas y proyectos contruidos de manera colectiva con pretensiones holísticas, una enseñanza que fracture la rigidez

clásica de las disciplinas que componen las ciencias sociales. Por su parte, existe la vertiente que apela a 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, máximos órganos del gobierno escolar que se encargan de tomar las decisiones a interior de las instituciones de educación. En esa medida, las ciencias sociales escolares han sido asumidas en la gran mayoría de las instituciones desde la integralidad, de acuerdo con los lineamientos y la Ley General de Educación o Ley 115. Esta situación es interesante a nivel discursivo, pero choca con las prácticas escolares, debido a la variedad de obstáculos que afrontan los maestros del país. Uno de los más importantes es la absurda intensidad horaria, que obliga a los maestros a estudiar en tan solo 3 horas semanales múltiples contenidos a nivel histórico, geográfico, político, cultural y social.

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 es central el conocimiento crítico y reflexivo sobre el pasado, especialmente en un país como Colombia que ha vivido un largo conflicto social y armado, 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 “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 llenado de contenido, sin asignación académica específica o extra en intensidad horaria. Esta situación 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”¹¹.

Por consiguiente, es importante mencionar algunas intencionalidades ante la negativa de abrir un espacio exclusivo para la enseñanza de la historia, negativa que concierne a la falta de voluntad política por parte del gobierno porque implica aumentar el gasto fiscal al contratar 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. Igualmente, no se ignora el potencial “peligroso”, “subversivo”, “crítico” y cuestionador del área porque están 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, esto 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 Nacional¹².

11 CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1874. “*Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones.* Bogotá, Colombia. 27, diciembre, 2017.

12 Ídem.

Al quedar supeditada a las decisiones del Consejo Académico y el Consejo Directivo, la enseñanza de la historia de Colombia 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 la decisión de implementarla según sus necesidades. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional dilató en 21 meses la creación de la Comisión Asesora para la enseñanza de la historia de Colombia¹³, que es un órgano consultivo del Ministerio de Educación Nacional que realizará recomendaciones para la construcción de los documentos que orientan diseño curricular de las Ciencias Sociales, con la historia de Colombia como disciplina integrada¹⁴.

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 integrantes¹⁵ de la Comisión Asesora, que cuenta con la injerencia de un representante del MEN. Esto dificulta la autonomía de las decisiones que se toman. También y se suma la poca representatividad que tienen los maestros y maestras de educación básica porque solamente tienen un representante, lo cual es mínimo en comparación con los retos que implica enseñar en los escenarios escolares, así como la subordinación académica que representa el hecho. Por otra parte, los pueblos indígenas, afrodescendientes y organizaciones de víctimas son los grandes ausentes en la Comisión.

13 Debe hacerse referencia en que fue necesario interponer una acción de cumplimiento a cargo de la estudiante de Derecho de la UPTC Gladys Carolina Torres Bernal al Tribunal Administrativo de Boyacá, la cual fue aceptada por el Magistrado Luis Ernesto Arciniegas Triana.

14 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 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. 12, septiembre, 2019.

15 Un representante de las academias de Historia reconocidas en el país. Un representante de las asociaciones que agrupen historiadores reconocidas y debidamente registradas en el país. Un representante de 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

1. 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.

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

Los estudios históricos de Colombia integrados a las Ciencias Sociales pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, y orientarán la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera. Estos propósitos van en el sentido de asumir a la escuela como un territorio de paz y constructora de la misma. Es aquí en donde los acervos conceptuales de organizaciones sociales, de víctimas, grupos de investigación y redes de maestros tienen acogida porque permiten interpelar las dinámicas y los sentidos del pasado colombiano, el cual ha estado marcado por la violencia política. Así mismo, se constituye un espacio para la formación política de las nuevas generaciones que se resisten a continuar con la prolongación de la guerra.

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 de presentar una 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 en torno 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

A lo largo de su historia, Colombia se ha caracterizado por ser un país con una fuerte capacidad legislativa, aunque hay ambigüedades y contradicciones en su implementación porque existen vicios de interpretación de la normativa. En esa medida, no basta con crear leyes que decretan la enseñanza de la historia, también es necesario planear estrategias, metodologías, didácticas y apuestas ético-políticas para llenar de sentido la legislación. Razón por la cual en este aparatado es propuesta la pregunta ¿Qué tipo de historia vamos a enseñar? Pregunta de gran complejidad porque debe generar consensos entre maestros, investigadores y la 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 entre dicho, debido a que los maestros de Colombia no han dejado de desarrollar procesos de formación en torno a los problemas históricos del país; sin embargo, 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 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, 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 pedagógico¹⁶. 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.

¹⁶ ACEVEDO TARAZONA, Á., & SAMACÁ Alonso, G. 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*, 2012, (62), págs. 224.

En este apartado es propuesto un diálogo con González Cruz, Rodríguez Ávila y Acevedo & Samacá en el que convergen periodizaciones y dinámicas en común, las cuales son de gran pertinencia para comprender el desarrollo historiográfico en Colombia y el modo en que ha llegado, con sentidos políticos determinados por los sectores hegemónicos, a las aulas de clase, 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 primer lugar, González Cruz¹⁷ plantea la periodización 1902-1962 en la que hay una emergencia de la historia sin campo disciplinar, agenciada por la Academia Colombiana de Historia, la cual tiene unos rasgos claramente marcados: se caracteriza por ser anecdótica, con narrativas heroicas y moralistas, una academia en la que los políticos tradicionales y militares fueron los personajes predilectos para la construcción del pasado. Es importante mencionar que es un período de trabajo de seis décadas, cargado por procesos sociales y políticos de gran importancia como lo fueron la Guerra de los Mil Días, La Hegemonía Conservadora, luego la Hegemonía Liberal y La Violencia Bipartidista, los cuales son reducidos a personajes.

Los efectos generados por la Guerra de los Mil Días se vieron reflejados en la separación de Panamá, el atraso económico causado por la guerra y la fractura social ante las diferencias políticas. Ante tales acontecimientos, Rodríguez¹⁸ señala que los partidos políticos terminaron por coincidir en el interés de convertir la paz y el proceso en demandas urgentes para el país. Fueron establecidos dos símbolos para la gestión del pasado: por un lado, la consagración de Colombia al Sagrado Corazón de Jesús y, por ende, al catolicismo, por otro lado, la fundación de la Academia Colombiana de Historia, quienes construyeron narrativas heroicas, patrióticas y moralizantes a partir de personajes del acontecer nacional (políticos, militares, altos jerarcas de la iglesia católica), sin abordar procesos sociales o económicos.

17 GONZÁLEZ CRUZ, J. 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*. Tunja: UPTC, 2020, Pág. 159-186.

18 RODRÍGUEZ ÁVILA, S. 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. 2016.

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 refrendación 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 duradera¹⁹.

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 esta 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”²⁰.

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 fueron implementados en las escuela 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 país²¹.

19 Ibid., pág. 140.

20 Ibid., pág. 143.

21 Ibid., pág. 144.

Es importante mencionar que los autores de los libros escolares eran personas pertenecientes a la Academia Colombiana de Historia y la Iglesia Católica, instituciones en donde primó la historia presidencialista y tradicional y fueron censurados los procesos sociales. . Una vez más, bajo la excusa de consolidar la paz nacional, el abordaje de la historia reciente o los sucesos políticos más cercanos fueron olvidados de manera intencionada por académicos y el MEN, situación que motivó la reactivación de los ciclos de violencia ante la ausencia de procesos de formación.

En esa medida, Gonzalo Sánchez²² es enfático en señalar que, ante la ausencia de políticas de memoria y de ejercicios de memoria histórica, ha sido impuesto de manera sistemática y permanente el olvido y el silenciamiento de aquellos sectores subalternos, a lo que se suma la serie de amnistías tras la terminación de las negociaciones entre los actores armados y el gobierno de turno, lo que profundiza las heridas e injusticias. El autor menciona que el período conocido como La Violencia ha sido referido a nivel histórico como un relato plano, sin actores concretos, ni responsabilidades de los partidos políticos, la iglesia y los militares, un periodo en el que las víctimas y los victimarios se encuentran diluidos en el anonimato, así como también sus responsabilidades éticas y políticas.

Sánchez asume la memoria como “Un instrumento de reconstrucción social, de la organización política, de los vínculos culturales y de las identidades personales que el terror y la guerra han pulverizado”²³. En donde no existen nombres, ni rostros, solo algunos nombres emblemáticos como el de Jorge Eliecer Gaitán.

Dentro de las estrategias implantadas por el MEN se destacaron los concursos de historia patria, el cambio del nombre de instituciones por nombres de próceres, los premios y estímulos a los maestros que siguieron los lineamientos del MEN y contribuyeron al enaltecimiento de la patria y sus valores. Estas últimas pasaron a convertirse en tácticas 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

22 SÁNCHEZ, G. *Guerras, Memoria e História*. Medellín: La Carreta Editores, 2014.

23 *Ibid.*, pág. 35.

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 existir²⁴.

Estas fueron premisas bajo las cuales se formaron miles de colombianos 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, emergen corrientes historiográficas que beben del marxismo y las teorías sociales en las que 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 abajo²⁵.

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 “tradicción civilista” de las “instituciones de la República”, a las que había que

24 ACEVEDO TARAZONA, Á., & SAMACÁ Alonso, G. 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*, 2012, (62), pág. 226.

25 GONZÁLEZ CRUZ, J. 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*. Tunja: UPTC, 2020, pág. 163.

respetar y mantener²⁶. 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 se sitúa en la década de los 80, caracterizado por ampliar el espectro de las discusiones, a raíz de la dinámica actividad académica e investigativa, lo que logró tener una importante trascendencia nacional, como también 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 manuales²⁷.

En el marco histórico, los 80 fueron unos años álgidos por la confluencia de varios procesos sociales, como el aumento de la movilización social, el fortalecimiento de las organizaciones guerrilleras, así como 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 educativo²⁸, en la 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.

26 ACEVEDO TARAZONA, Á., & SAMACÁ Alonso, G. 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*, 2012, (62), pág. 229.

27 GONZÁLEZ CRUZ, J. Op. cit., pág. 163.

28 ACEVEDO TARAZONA, Á., & SAMACÁ Alonso, G. Op. cit., pág. 234.

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 democráticos, situación de gran necesidad por los antecedentes del Estatuto de Seguridad Nacional de Turbay Ayala y sus políticas de represión. La estrategia política del gobierno Betancourt, como de su predecesor Virgilio Barco, estuvo enfocada en recuperar la legitimidad del Estado, la cual se fue perdiendo progresivamente, así como en deslegitimar a las organizaciones guerrilleras. En esa medida,

la experiencia histórica de los acuerdos de paz de finales de los años ochenta y principios 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 ciudadana²⁹.

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 para desarrollar proyectos democráticos institucionales, amparados por el progreso, en los que el pensamiento histórico no ha sido considerado como eje vital.

29 RODRÍGUEZ ÁVILA, S. 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, 2016, pág. 148.

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

“La historia no es algo que ya pasó y, sobre todo, que ya les pasó a hombres notables y célebres. Es mucho más. Es lo que le sucede al pueblo común y corriente todos los días, desde que se levanta lleno de ilusiones hasta que cae rendido en la noche sin esperanzas. No se necesitan documentos acartonados y descoloridos por el tiempo para convertir un hecho en histórico; la historia no se refugia en las notarías ni en los juzgados, ni siquiera en los periódicos. La historia es una voz llena de timbres y de acentos de gente anónima”
(Molano. Del Llano, llano)

Una vez reseñadas las diferentes periodizaciones sobre los desarrollos historiográficos y su relación con los procesos de enseñanza, es necesario reflexionar sobre la necesidad de continuar con el fortalecimiento investigativo y pedagógico en torno 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, debido a 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 en Europa a mediados del siglo XX, en medio de los efectos humanitarios y políticos generados por la I y II Guerra Mundial. Por esta razón 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. Aróstegui³⁰ plantea que el nacimiento de la nueva historiografía, y 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.

El filósofo Raffaele Mantegazza plantea que el siglo XX representó importantes fracturas para el pensamiento moderno. Identifica la Shoah como muestra de ello, debido a que

(...) es posible que la Shoah no es un unicum, con toda seguridad es un novum, teniendo en cuenta que en los campos nazis se pusieron en práctica por primera vez las técnicas de exterminio y de deshumanización que conocemos, técnicas que como la historia ha demostrado, y aunque nunca de un modo tan radical, acabarían exportándose a otros contextos³¹.

Debido a que los campos de exterminio nazis fueron fábricas de muerte, cuyo fin máximo fue claramente el exterminio de un pueblo completo, de la otredad, y de todo significado y sentido de vida, diferencia, religión y política, pasaron a convertirse en una crisis civilizatoria de grandes proporciones. En palabras de Mantegazza: “Auschwitz es un auténtico agujero negro en la historia, un coagulo de la historiografía que resulta a priori imposible de metabolizar”³². En su momento, la Escuela de Frankfurt señaló esta fractura como una “antropogénesis regresiva” en la que el individuo fue capaz de llevar a cabo su autodestrucción.

En contraste, en la segunda mitad del siglo XX y en el contexto de la Guerra Fría, América Latina asistió a un nuevo ciclo de violencia perpetrada en diferentes marcos: guerras civiles, dictaduras militares y regímenes autoritarios³³, marcos que hacen que este sea un contexto propicio para el

30 ARÓSTEGUI, J. *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

31 MANTEGAZZA, R. *El olor del humo: Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Barcelona: Anthropos editorial, 2006.

32 Ibid., pág. 15.

33 ALLIER MONTAÑO, E., & CRENZEL, E. *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y memoria política*. (E. Allier Montaño, & E. Crenzel, Edits.) México: Bonilla Artigas Editores, 2015, pág. 11.

análisis y estudio de los impactos políticos, económicos, sociales, culturales y subjetivos de dichas conflictividades. Franco & Levín 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 colectiva³⁴.

Estos temas 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 militares³⁵ y los cambios de gobierno. Colombia no ha sido la excepción por las características de su 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 apuestas de resistencia y dignificación del pasado.

Es propuesta la Historia de Tiempo Reciente, HTR,³⁶ por las siguientes motivaciones:

Es un campo de trabajo que está en permanente proceso de transformación epistémica, metodológica y conceptual, que brinda respuestas a las necesidades históricas de las sociedades que se encuentran en proceso de transición política, sociedades en las que 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

34 FRANCO, M., & LEVÍN, F. 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, 2007.

35 Argentina (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).

36 En adelante HTR. Historia del Tiempo Reciente.

abordaje educativo han primado en la historia de Colombia, y no ha sido asumido el reto de comprender, con responsabilidad ética y política, las causas del conflicto armado, sus impactos y las lecciones para no volver a repetirlo.

La HTR presenta algunas particularidades. Su desarrollo puede ser realizado por comunidades, investigadores y sectores académicos diversos, lo cual hace que no sea una labor exclusiva de los “especialistas”; por el contrario, puede convertirse en una posibilidad para escribir la historia a múltiples voces. Esto no quiere decir que “todo vale”, sino que 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. Esto 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 auge³⁷.

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 colectiva de los sujetos y comunidades. Esta relación que se encuentra en consonancia con el “giro subjetivo” que propone la investigadora Beatriz Sarlo, el cual consiste en que 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”.

Este aspecto es muy interesante y necesario de repensar porque las características del país hacen difícil que todos los acontecimientos de la guerra sean escritos o sistematizados en documentos.

37 FRANCO, M., & LEVÍN, F. 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, 2007.

En contraste, sí hay una cantidad importante de narrativas testimoniales en las que 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 cuidadosos porque esto implica un alto compromiso ético con los procesos de investigación y las comunidades, puesto que el sentido del ejercicio no consiste en realizar prácticas extractivistas del testimonio, sino que implica una ética de la colaboración; En términos de Castillejo, para que los sujetos y las comunidades sean participantes de los procesos de investigación, en armonía con la ecología de saberes.

Los testimonios son usados hasta el cansancio y de una manera tal que adquieren un valor de cambio basado en su poder de circulación. Si como académico uno no está interesado en reinstalar esta violencia, es necesario negociar este espacio de intercambio y hallar formas alternativas de disolver; al menos idealmente, los patrones de interacción creados por quienes los precedieron. Y esto, ciertamente, no solo requiere un compromiso más profundo y duradero, sino una autorreflexión y, por consiguiente, una sensibilidad distinta; en otras palabras, una “*ética de la colaboración*”³⁸.

Ante la ausencia o dificultad para acceder a las fuentes documentales, se recurre a los testimonios, los cuales han sido consignados y sistematizados por comunidades³⁹ que han logrado construir importantes acervos documentales que han registrado los procesos de violencia y resistencia a nivel individual, colectivo, local y regional. Esto permite que se combata el monopolio de la información, así como las versiones oficiales o sesgadas desde la institucionalidad. Ejemplo de ello

38 CASTILLEJO CUELLAR, A. *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, 2009, págs. 57-58.

39 El 25 de febrero de 2019, 6 plataformas de víctimas y derechos humanos, Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado – MOVICE; Coordinación Colombia Europa Estados Unidos CCEEU; Coordinación Social y Política Marcha Patriótica; Movimiento por la Defensa de los Derechos del Pueblo- MODEP; Movimiento Social Discapacidad Colombia MOSODIC; Red Nacional en Democracia y Paz (RNDP), junto con 77 organizaciones de diferentes regiones del país manifestaron un “rechazo contundente a la designación de Darío Acevedo” por las posturas negacionistas sobre el conflicto armado, así como por la estigmatización que sienten las víctimas, lo que manifiesta, en esa medida, la determinación colectiva de no colaborar más con el CNMH y retirar los archivos que han construido, los cuales documentan las dinámicas del conflicto.

es la situación por la cual atraviesa la Comisión de la Verdad, debido a que las instituciones del Estado, como las FF. MM, no han tenido la voluntad política para compartir los documentos que se necesitan para el esclarecimiento histórico del conflicto⁴⁰.

Además de las fuentes, los dispositivos mediante los cuales se ponen 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, citado por Sánchez Meertens, 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 multidisciplinar⁴¹.

En este contexto, los libros de texto son vehículos y medios susceptibles de ser usados para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y el análisis en los escenarios educativos. Sin embargo, 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 públicos y privados, debido a que el autor, en su investigación, realizó

40 La Comisión de la Verdad elevó denuncias ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos -CIDH- sobre la poca cooperación del Estado colombiano y las instituciones con respecto a los hechos puntuales del conflicto armado. Al respecto, el Comisionado Valencia señaló: “Hemos tenido mayores dificultades con las Fuerzas Militares, y se genera mayor resistencia cuando indagamos sobre hechos puntuales, sensibles, sobre los cuales hay denuncias que implican a la fuerza pública, como son algunos casos de masacres. No sucede lo mismo cuando la información solicitada es más genérica”.

41 SÁNCHEZ MEERTENS, A. *Los saberes de la guerra: memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Siglo del hombre Editores y Universidad Nacional de Colombia, 2017, pág. 23.

visitas a más de 25 escuelas del país (principalmente públicas), en las que identificó que los libros de texto no llegan, lo que ahonda así las brechas de desigualdad social, cultural y cognitiva 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 limitados⁴².

Con una situación así, se ven truncadas las posibilidades de formación y las capacidades de transformación de las realidades, lo que se focaliza en las áreas rurales del país, las que históricamente han vivido las dinámicas de la guerra y el conflicto. Esta problemática prolonga las condiciones de desigualdad económica, social y cultural.

Consideraciones finales: retos y apuestas para la construcción de Historia del Tiempo Reciente, HTR, en la escuela colombiana

Hablar de la guerra y el conflicto, mientras este continúa en las regiones del país, ha sido una de las constantes en Colombia, razón por la cual hacer Historia de Tiempo Reciente se constituye en un reto ético-político de grandes proporciones porque implica entrar en la disputa por los sentidos del pasado, pues hay sectores políticos y militares que han venido trabajando para que prime su narrativa justificadora de las violaciones a los derechos humanos. Otro de los asuntos de gran relevancia en el contexto colombiano es no contar con una verdadera transición política, puesto que dificulta las posibilidades para hacer HTR porque cada vez el punto de corte entre el pasado y el presente es más confuso.

Si bien los maestros y maestras han sido víctimas de la estigmatización, así como los sectores académicos por oponerse o cuestionar las dinámicas del poder político, en los últimos años se han

42 Ibid., págs. 99-100.

visto gravemente afectados. Esto ha generado nuevos ciclos de violencia política⁴³ 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

(...) señalándolos como ideólogos de grupos al margen de la ley, o como adoctrinadores de la juventud en las aulas escolares, mensaje sobre el que son reiterativos los medios masivos de comunicación, emisores privilegiados de la memoria en las sociedades contemporáneas, dejando en el aire un olor a sospecha sobre la labor docente⁴⁴.

Adicionalmente, urge la necesidad de un compromiso serio por parte del Ministerio de Educación y las secretarías de Educación del país, con el fin de desarrollar procesos de formación docente en torno a didácticas, metodologías y enseñanza de la historia porque, 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. Esta situación 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, es de vital importancia la necesidad de construir material pedagógico y didáctico que sea acorde con las necesidades educativas de los estudiantes y sus contextos, 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

43 Según 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.

44 RODRÍGUEZ ÁVILA, S. P., & HERRERA, M. C. Historia, memoria y formación: violencia socio-política y conflicto armado. *Revista Colombiana de Educación*, 2012, págs. 12-19.

Histórica del Conflicto y sus Víctimas, el Informe Final de la Comisión de la Verdad, como 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”, 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 porque 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; 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.

Referencias

ACEVEDO TARAZONA, Á., & SAMACÁ Alonso, G. 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*, 2012, (62), págs. 221-244.

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

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

ARÓSTEGUI, J. La historia vivida. Sobre la historia del presente. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

CASTILLEJO CUELLAR, A. 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, 2009.
- COMISIÓN DE LA VERDAD. www.comisiondelaverdad.co. 18, octubre, 2020. Disponible en: <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, agosto, 2014. Disponible en: http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/Documento_398100_20140805.pdf
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1874. "Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia. 27, diciembre, 2017.
- FRANCO, M., & LEVÍN, F. 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, 2007.
- GONZÁLEZ CRUZ, J. 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*. Tunja: UPTC, 2020, Págs. 159-186.
- JURISDICCIÓN ESPECIAL PARA LA PAZ. (s.f.). www.jep.gov.co. Disponible en: <https://www.jep.gov.co/JEP/Paginas/Jurisdiccion-Especial-para-la-Paz.aspx>
- MANTEGAZZA, R. *El olor del humo: Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Barcelona: Anthropos editorial, 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 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. 12,

septiembre, 2019.

MONCAYO CRUZ, V. M. *Hacia la verdad del conflicto: Insurgencia guerrillera y orden social vigente*. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. 2015.

PIZARRO LEONGÓMEZ, E. *Una lectura múltiple y pluralista de la historia*. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, 2015.

RODRÍGUEZ ÁVILA, S. *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, 2016.

RODRÍGUEZ ÁVILA, S. P., & HERRERA, M. C. *Historia, memoria y formación: violencia socio-política y conflicto armado*. *Revista Colombiana de Educación*, 2012, págs. 12-19.

SÁNCHEZ MEERTENS, A. *Los saberes de la guerra: memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Siglo del hombre Editores y Universidad Nacional de Colombia, 2017.

SÁNCHEZ, G. *Guerras, Memoria e Historia*. Medellín: La Carreta Editores, 2014.

SIEDER, R. *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*. España: Akal Ediciones, 2002, págs. 247-284.