

03

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.23761>

DOSSIER
Artículo de investigación

Política Educativa, Historia y Conflicto Armado: Orígenes y Transformaciones de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales en Colombia (2002-2022)

Education Policy, History, and Armed Conflict: Origins and Transformations of the Social Studies Curriculum Guidelines in Colombia (2002–2022)

Ruby Carolina Sierra Rangel¹

Colombia



Para citar: Sierra Rangel, R. (2025). Política educativa, historia y conflicto armado: Orígenes y transformaciones de los lineamientos curriculares de ciencias sociales en Colombia (2002–2022). *Revista Ciudad Paz-ando*, 18(2), 35-48. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.23761>

Fecha de recepción: 20/06/2025

Fecha de aprobación: 07/11/2025

Las políticas reflejan maneras de pensar sobre el mundo y cómo actuar en él, contienen modelos implícitos, y algunas veces explícitos, de una sociedad y de visiones de cómo los individuos deben relacionarse con la sociedad y los unos con los otros (Shore, 2010, p. 31). Colombia

¹ Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; magíster en Estudios Sociales, así como becaria y candidata a Doctora en Estudios Sociales de la Universidad del Rosario; docente Hora Cátedra de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario, del Departamento de Educación Continua de la Pontificia Universidad Javeriana y de Política Global en el Colegio Gimnasio Vermont en la ciudad de Bogotá. Correo electrónico: ruby.sierra@urosario.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3956-5930>

RESUMEN

Este artículo analiza los contextos históricos y socioculturales en los que surgieron los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002) y las Recomendaciones para la enseñanza de la historia (2022), elaboradas por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC), con énfasis en el conflicto armado en Colombia. Desde la teoría de los referenciales de política pública de Pierre Muller (1998) y el concepto de *gubernamentalidad* de Cris Shore (2010), se examina cómo estos documentos reflejaron transformaciones en las representaciones oficiales del conflicto y la memoria histórica. La investigación, de carácter cualitativo, combina el análisis de lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje, la revisión de la Ley 1874 de 2017, que instauró la enseñanza obligatoria de la historia, y entrevistas semiestructuradas con miembros de las comisiones responsables. Los hallazgos muestran que los Lineamientos de 2002 condensaron tensiones entre el proyecto democratizador de la Constitución de 1991 y el referencial de seguridad del gobierno de la época, mientras que los Estándares de 2006 y los Derechos Básicos de Aprendizaje, DBA, de 2016 introdujeron una lógica de estandarización que fragmentó el conocimiento social. En contraste, las *Recomendaciones* de 2022 proponen un viraje discursivo y pedagógico hacia la pluralidad de memorias, el pensamiento histórico y la construcción de paz, aunque su alcance sigue limitado por la falta de implementación y la persistencia de prácticas escolares inerciales. El artículo concluye que los lineamientos curriculares funcionan como tecnologías de poder que legitiman representaciones del conflicto y configuran la educación ciudadana como un campo en disputa entre el control social y la formación crítica.

Palabras clave: Conflicto armado, currículo, políticas públicas, memoria histórica, educación ciudadana

ABSTRACT

This article analyzes the historical and sociocultural contexts in which the Social Studies Curriculum Guidelines (2002) and the Recommendations for the Teaching of History (2022), developed by the la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC), were produced, with a focus on the armed conflict in Colombia. Drawing on Pierre Muller's (1998) theory of public policy referentials and Cris Shore's (2010) concept of governmentality, the article examines how these documents reflect transformations in official representations of the conflict and historical memory. Using a qualitative approach, the study combines an analysis of curriculum guidelines, standards, and Basic Learning Rights, a review of Law 1874 of 2017, which established the mandatory teaching of history, and semi-structured interviews with members of the commissions responsible for these documents.

The findings show that the 2002 Curriculum Guidelines condensed tensions between the democratizing project of the 1991 Colombian Constitution and the security-oriented policy referential of the government at the time, while the 2006 Standards and the 2016 Basic Learning Rights introduced a logic of standardization that fragmented social knowledge. In contrast, the 2022 Recommendations propose a discursive and pedagogical shift toward a plurality of memories, historical thinking, and peacebuilding, although their impact remains limited by weak implementation and the persistence of inertial school practices. The article concludes that curriculum guidelines operate as technologies of power that legitimize particular representations of the conflict and shape citizenship education as a contested field between social control and critical formation.

Keywords: armed conflict, curriculum, public policy, historical memory, citizenship education.

Introducción

La relación entre educación, memoria del conflicto armado y ciudadanía ha constituido históricamente un campo de tensión dentro de las políticas educativas colombianas. Lejos de ser simples orientaciones pedagógicas, los lineamientos curriculares funcionan como dispositivos simbólicos que producen y organizan sentidos sobre el pasado reciente en un país profundamente marcado por la violencia. Por tanto, la enseñanza del conflicto armado se configura como una disputa por los marcos interpretativos que la escuela considera legítimos, en la que entran en juego nociones fundamentales de verdad, justicia y ciudadanía.

En este proceso, las ciencias sociales han ocupado un lugar estratégico. Los Lineamientos Curriculares de 2002, que establecieron el marco filosófico general de la enseñanza, expresaron con claridad la tensión entre el proyecto democratizador impulsado por la Constitución de 1991 y la hegemonía del referencial de seguridad promovido por el gobierno de la época. En esa misma línea, los Estándares de 2006, que operacionalizaron dichas orientaciones por ciclos, y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de 2016, orientados a precisar los aprendizajes grado a grado, consolidaron una lógica de estandarización que tendió a fragmentar el conocimiento social. En contraste, las Recomendaciones de 2022 introdujeron un viraje discursivo y pedagógico hacia la pluralidad de memorias, el fortalecimiento del pensamiento histórico y la construcción de paz.

Sin embargo, ni la Ley 115 de 1994 ni, posteriormente, la Ley 1874 de 2017 (cuyo propósito fue restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como disciplina integrada a los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media) lograron resolver de manera definitiva las tensiones persistentes entre enfoques patrióticos, estandarizados y críticos. Como advierte Goodson (2014), el currículo debe entenderse como un producto histórico

en permanente disputa, en el que los grupos dominantes definen qué memorias se legitiman y cuáles permanecen en los márgenes del relato escolar.

La teoría de los referenciales de política pública de Muller (1998) y la noción de *gubernamentalidad* de Shore (2010) conforman el marco teórico de esta investigación. Muller (1998) plantea que las políticas públicas se inscriben en referenciales globales, es decir, en marcos de valores y supuestos que definen sus objetivos; a su vez, Shore (2010), retomando a Foucault, concibe las políticas educativas como *tecnologías de poder* que moldean las subjetividades y orientan la conducta social.

Desde esta perspectiva, este artículo analiza los Lineamientos de 2002 y las Recomendaciones de 2022, considerando también los Estándares 2006 (de Min. Educación), los DBA y la Ley 1874 como hitos intermedios en la configuración de la política curricular.

La investigación, de carácter cualitativo, combina el análisis documental con entrevistas a actores clave involucrados en estos procesos.

En consecuencia, el texto se organiza en tres apartados: una descripción de la metodología, la presentación de los hallazgos comparativos y una discusión final sobre sus implicaciones para la memoria histórica, la educación ciudadana y la enseñanza del conflicto armado.

Estrategia Metodológica

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter sociocrítico, orientado a analizar las relaciones entre las políticas educativas, el currículo y los discursos sobre el conflicto armado y la memoria histórica. Asimismo, se empleó un diseño cualitativo-comparativo de corte histórico-educativo, focalizado en contrastar dos momentos de formulación curricular (2002 y 2022). En coherencia con este enfoque, se adoptó una metodología interpretativa que articuló la revisión documental, el análisis legislativo y hemerográfico, la realización de entrevistas semiestructuradas y el análisis comparativo. De este modo, el

estudio buscó reconstruir las condiciones de producción y legitimación de los Lineamientos de 2002 y las Recomendaciones de 2022, entendidos como dispositivos pedagógico-discursivos en disputa.

Para la conformación del corpus documental se empleó un muestreo cualitativo por juicio (Mejía, 2004), priorizando normativas e insumos clave para el campo educativo. En este conjunto se incluyeron los Lineamientos Curriculares de 2002, los Estándares de 2006, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de 2016, la Ley 1874 de 2017 y los documentos producidos por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC) en 2022. Dichos documentos curriculares constituyeron las unidades de análisis centrales del estudio.

De manera complementaria, se revisaron debates parlamentarios, registros legislativos y prensa nacional, con especial atención a las controversias públicas entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y algunos sectores del Congreso, como las protagonizadas por la exsenadora Viviane Morales (Revista Arcadia, 2018).

En cuanto al trabajo de campo se hicieron entrevistas a ocho actores clave, cuatro integrantes de la comisión responsable de los Lineamientos de 2002 y cuatro pertenecientes a la CAEHC de 2022. Estos testimonios permitieron visibilizar tanto las tensiones internas presentes en los procesos de formulación curricular como la distancia existente entre el currículo prescrito y el currículo vivido en las prácticas escolares. A partir de la triangulación entre fuentes documentales, legislativas y testimoniales, fue posible identificar narrativas oficiales y disputas institucionales en torno al lugar que ocupa la historia en la escuela.

Finalmente, como parte del análisis documental, se elaboró la Figura 1, en la que se compara el proyecto de ley presentado en 2016 con el texto definitivo de la Ley 1874 de 2017. Este contraste evidencia diferencias relevantes en la concepción de la historia, ya sea como asignatura independiente o como campo integrado a las ciencias sociales, así como en la composición de la Comisión Asesora y en los plazos establecidos para su reglamentación. En este sentido, la comparación muestra que, detrás de un debate que se presentó como técnico, se encontraba en disputa el sentido mismo de la historia escolar, junto con las memorias y las formas de ciudadanía que el Estado buscaba legitimar a través del currículo.

En paralelo, como se muestra en la Figura 2, se realizaron entrevistas en profundidad con actores clave de la CAEHC y de la comisión de 2002. Ante la dificultad de ubicar a varios integrantes, se priorizó a quienes participaron directamente en la definición del enfoque curricular. El corpus se amplió con docentes vinculados a procesos de validación e investigadores especializados en historia y educación, lo que permitió contrastar el currículo prescrito con el vivido.

Las entrevistas abordaron tensiones entre discursos oficiales y experiencias de diseño curricular, las decisiones sobre qué narrar o excluir en la historia escolar y las concepciones de ciudadanía implícitas en cada documento. Trianguladas con el análisis documental y hemerográfico, evidencian que los lineamientos funcionan como *tecnologías de gobierno*, pero también como escenarios de disputa atravesados por intereses políticos, académicos y pedagógicos. Se garantizó en todo momento el consentimiento informado y la confidencialidad de la información.

Para el análisis se aplicó una triangulación interpretativa, que permitió contrastar fuentes primarias (documentos oficiales y entrevistas) y secundarias (legislación y prensa) (De Tezanos, 1998). El enfoque, inscrito en una perspectiva crítica de contenido, consideró tanto el contexto de producción de los documentos como los sentidos latentes en las declaraciones institucionales. En lugar de matrices automatizadas, se utilizó una codificación abierta y axial para identificar regularidades, rupturas y desplazamientos discursivos entre 2002 y 2022, incluyendo los Estándares (2006) y los DBA (2016). A partir de este proceso se definieron cuatro ejes analíticos para la comparación: (1) los contextos sociopolíticos que condicionaron la producción de cada documento; (2) las narrativas sobre el conflicto armado vinculadas con modelos de educación ciudadana; (3) las tensiones en la formulación e implementación de las políticas curriculares; (4) las disputas ideológicas y pedagógicas sobre el sentido de la enseñanza de la historia.

Este proceso mostró que los Lineamientos de 2002 respondieron a la hegemonía de la *seguridad democrática* y una *ciudadanía normativa*, mientras que las Recomendaciones de 2022 se inscribieron en narrativas de paz, reconciliación y pluralidad de memorias, con propuestas orientadas al pensamiento histórico.

La triangulación también permitió observar la distancia entre currículo prescrito y vivido, evidenciando cómo estas *tecnologías de gobierno* (Shore, 2010) son negociadas o resistidas en la práctica escolar. En conjunto, el análisis posibilitó reconstruir las condiciones de producción y legitimación de los documentos y comprender el currículo como una *tecnología de gobierno* donde se tensionan control, memoria y ciudadanía.

Resultados

Disputas Curriculares y Representaciones del Conflicto Armado: Entre la Cohesión Nacional y la Pedagogía Crítica

El análisis de los Lineamientos Curriculares de 2002, los Estándares de 2006, los Derechos Básicos de Aprendizaje de 2016 y las Recomendaciones de 2022, muestra que estos documentos funcionan como dispositivos simbólicos y tecnologías de poder que

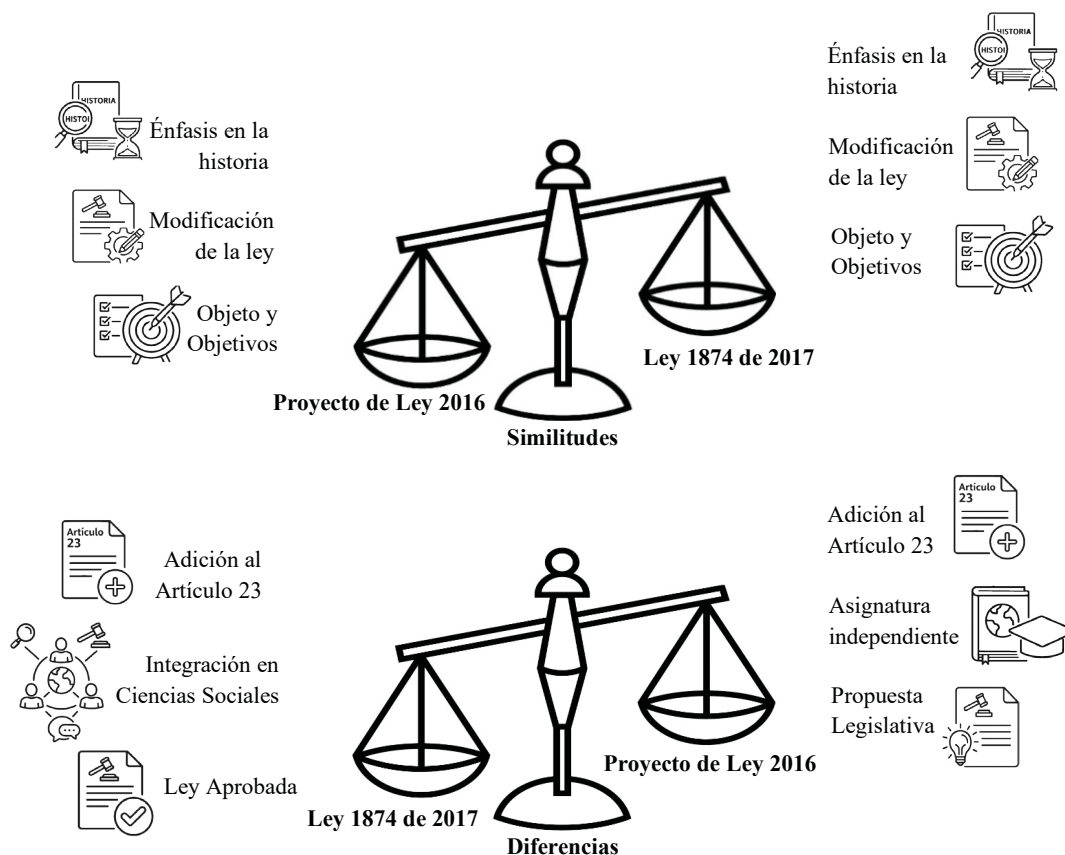


Figura 1. Comparación entre el Proyecto de Ley de 2016 y la Ley 1874 de 2017

Nota: Con base en el Proyecto de Ley (2016) y la Ley 1874 de 2017. Los dos documentos, comparten el objetivo fundamental de modificar parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en lo referente a la enseñanza de la historia en la educación básica y media en Colombia. Sin embargo, existen diferencias cruciales entre ambos documentos, principalmente en su estatus legal y en la manera en que proponen abordar la enseñanza de la historia. Elaboración propia (2025).

configuran, reproducen y disputan representaciones oficiales sobre el conflicto armado en Colombia.

A partir de una lectura situada en sus contextos de producción, la política de seguridad democrática en 2002, la racionalidad evaluativa de la primera década del siglo XXI y el ciclo de justicia transicional inaugurado con la Ley de Víctimas (2011) y el Acuerdo Final de Paz (2016); se observa que las tensiones sobre memoria, verdad y ciudadanía atraviesan de manera profunda el diseño curricular.

Los hallazgos se organizan en cuatro ejes analíticos:

1. Contextos políticos y socioculturales que condicionaron la producción de cada documento, evidenciando la pugna entre proyectos democratizadores y agendas de control.
2. Narrativas del conflicto armado y su vínculo con modelos diferenciados de educación ciudadana.

3. Tensiones en la formulación e implementación, con especial énfasis en la deriva hacia la estandarización en los años intermedios.
4. Disputas ideológicas y pedagógicas sobre el sentido y propósito de la enseñanza de la historia en escenarios de conflicto prolongado y transición.

La triangulación con entrevistas a comisionados, docentes e investigadores confirma que estas disputas no se limitan al plano normativo, sino que también se expresan en la práctica escolar, donde los documentos son negociados, reinterpretados y, en ocasiones, resistidos. En suma, los resultados evidencian que las políticas educativas, lejos de ser neutras, constituyen marcos normativos e interpretativos que moldean tanto el aprendizaje del pasado como los horizontes ético-políticos de la ciudadanía en la escuela.

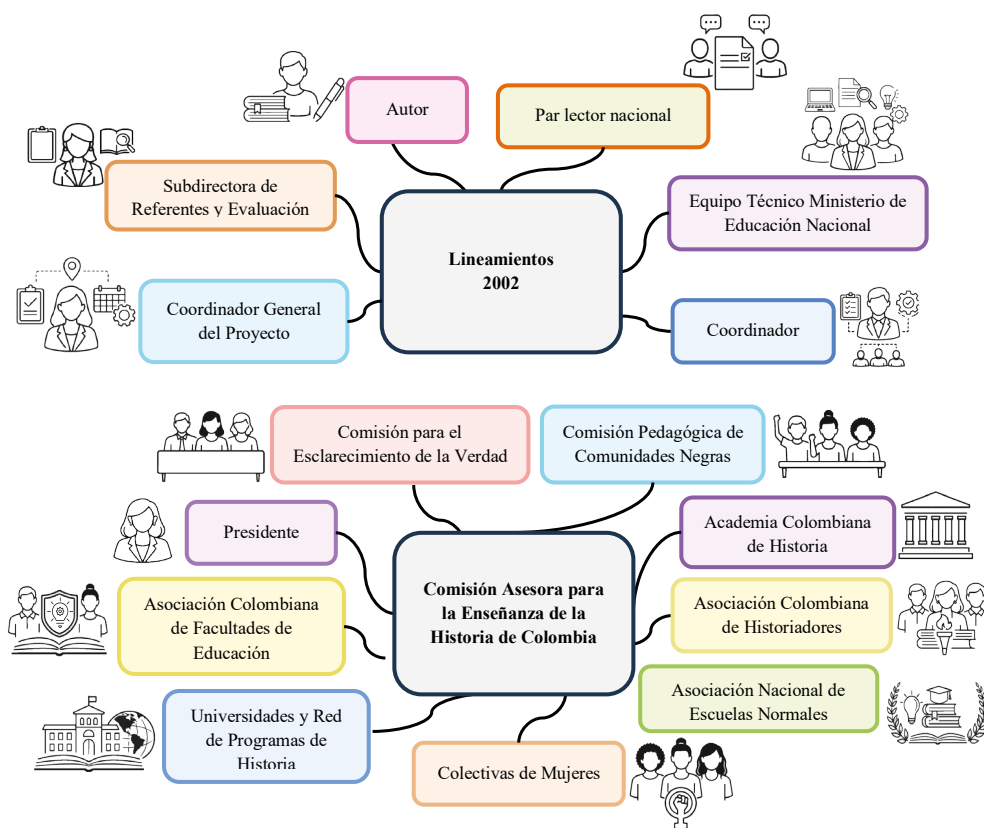


Figura 2. Miembros Entrevistados de las Comisiones Responsables de los Lineamientos Curriculares y Recomendaciones de Actualización
Miembros lineamientos 2022

Nota: Los entrevistados incluyen representantes de instituciones y sectores clave que participaron en los procesos de formulación y actualización de los lineamientos curriculares. Los datos fueron obtenidos con el consentimiento informado de los participantes y garantizando la confidencialidad según los lineamientos éticos de la investigación.

Elaboración propia (2025).

Contextos Sociopolíticos de Formulación: Seguridad Democrática y Transición Hacia a Paz

La producción de documentos curriculares no ocurre en el vacío, se inserta en contextos sociopolíticos que condicionan los marcos interpretativos sobre el pasado, los sentidos de la educación y los imaginarios de ciudadanía. Tanto los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002)* como las *Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia (2022)* fueron elaborados en escenarios profundamente distintos, atravesados por visiones divergentes del conflicto armado y del papel del Estado frente a la educación, la memoria y la reparación.

En 2002, la política de *seguridad democrática*, eje central del gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002–2010), redefinió el conflicto armado como una amenaza terrorista enfrentada mediante el fortalecimiento

militar, la recuperación del control territorial y la ampliación de dispositivos de vigilancia y participación civil. Bajo esta lógica, se consolidó un discurso centrado en el enemigo interno, que priorizó la acción insurgente como causa del conflicto y desplazó del debate público las dimensiones estructurales, la responsabilidad estatal y las desigualdades históricas. Aunque esta estrategia, difundió la idea de haber disminuido indicadores como secuestros y presencia guerrillera en varias regiones, también fue cuestionada por violaciones a los Derechos Humanos, incluidos los casos de las ejecuciones extrajudiciales durante este gobierno en particular, más conocidas como “falsos positivos”, y por su énfasis en la cohesión social a través del control ideológico. Como advierte *González (2013)*, la educación terminó integrada a este proyecto como un dispositivo de cohesión nacional orientado a neutralizar el disenso.

En este contexto, los Lineamientos Curriculares de 2002 condensaron una tensión estructural. En su letra y espíritu recogían la herencia democratizadora de la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994, proponiendo un marco abierto, flexible y orientado a la formación ciudadana crítica. El documento se presentó como una propuesta integradora y crítica, pensada para superar la enseñanza memorística de próceres y fechas y, en su lugar, promover un saber social fundado que ayudara a los estudiantes a comprender la realidad para transformarla.

No obstante, su implementación estuvo constreñida por la hegemonía de la seguridad democrática y por prácticas pedagógicas arraigadas que privilegiaban la cohesión nacional y el aprendizaje tradicional. Las entrevistas con miembros de la comisión revelan que estas tensiones atravesaron incluso la redacción del documento, mostrando cómo un proyecto pedagógico modernizador coexistió con un dispositivo político de control social.

A pesar de su intención innovadora, los Lineamientos de 2002 se enfrentaron a una cultura escolar dominada por modelos tradicionales de enseñanza de la historia. A ello se sumaron la sobrecarga curricular del área de Ciencias Sociales y la falta de coherencia con políticas posteriores, en particular los *Estándares Básicos de Competencias* (2006), que simplificaron el conocimiento histórico e introdujeron una racionalidad técnica de medición y evaluación que desplazó el enfoque crítico y abierto propuesto en 2002. Las entrevistas con docentes corroboran esta brecha, señalando la dificultad de traducir en la práctica escolar los objetivos planteados en el documento.

En contraste, el periodo que antecedió a las Recomendaciones de 2022 estuvo marcado por profundas transformaciones normativas y culturales. La Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras) reconoció oficialmente el conflicto armado interno y la responsabilidad estatal en múltiples violencias, al tiempo que incorporó el derecho a la verdad, la justicia y la reparación. Posteriormente, el Acuerdo Final de Paz de 2016 con las FARC-EP consolidó este giro al crear el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR) y fortalecer el papel de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV). Este nuevo marco abrió el camino para que las Recomendaciones de 2022 incorporaran un discurso pedagógico de paz y reconciliación, junto con una apuesta por el desarrollo del pensamiento histórico y la construcción de memorias plurales en el aula.

La CEV, creada en el marco del Acuerdo Final de Paz de 2016 y cuyo informe final se publicó en 2022, subrayó que el conflicto colombiano no puede reducirse a una confrontación armada, sino que debe entenderse como la expresión de violencias estructurales

históricas (racismo, desigualdad, exclusión política y patriarcado). En contraste con el paradigma institucional previo, la CEV propuso reemplazar la noción de paz como mera ausencia de conflicto por la de *convivencia*, entendida como un horizonte pedagógico basado en el reconocimiento del otro, la tramitación del disenso y la construcción activa de relaciones democráticas. Encoherencia con esta perspectiva, las Recomendaciones de 2022 se inscriben en un referencial orientado a la justicia histórica, la pluralidad de memorias y la pedagogía de los Derechos Humanos. Desde esta mirada, la escuela se resignifica como un espacio en disputa por la interpretación del pasado, en el que la enseñanza de la historia se convierte en un acto político y ético alineado con propuestas que subrayan la importancia de considerar múltiples memorias y experiencias en los procesos educativos, tal como sugieren las aportaciones de Wills (2022) en torno a la pedagogía de la memoria histórica y su rol en la construcción de paz.

Más allá del cambio discursivo, las Recomendaciones (2022) introdujeron lineamientos pedagógicos concretos como el uso de fuentes primarias, el desarrollo de la empatía histórica, el análisis de causalidades y las estrategias como el aprendizaje basado en problemas, todas orientadas al fortalecimiento del pensamiento histórico. Con ello se buscaba superar la lógica fragmentada de los *Estándares* (2006) y los *DBA* (2016), proponiendo en su lugar un currículo capaz de reconocer memorias diversas y fomentar prácticas reflexivas en el aula.

El contraste entre los dos documentos refleja no sólo un cambio de lenguaje, sino una mutación en los marcos ideológicos que orientan la formulación curricular. Mientras en 2002 el énfasis recaía en el orden y la cohesión, en 2022 se apostó por una educación comprometida con el esclarecimiento, la inclusión de memorias silenciadas y la construcción de paz. Este viraje enfrentó resistencias institucionales y sociales, y los docentes señalaron la dificultad de llevar estas propuestas al aula en contextos de sobrecarga y escasos recursos. Ello confirma la dimensión conflictiva del currículo como política pública (Apple, 2006) y evidencia que la disputa por la memoria atraviesa también la práctica escolar.

El MEN (2002) planteó que los Lineamientos buscaban orientar saberes tradicionales y preocupaciones contemporáneas, pero sin situar el conflicto armado como eje central, considerándolo un problema social más. Esta generalidad limitó el análisis de causas estructurales de la violencia. Las entrevistas reflejan la ambivalencia, pues mientras algunos destacaron el enfoque problémico, otros subrayaron la persistencia de prácticas tradicionales y la dificultad de trasladar los principios al aula. Así, pese a su espíritu democratizador, los Lineamientos (2002) coexistieron con un

clima de *securitización* y con políticas posteriores que reforzaron la estandarización.

Desde la perspectiva de Muller (1998), los Lineamientos de 2002 pueden leerse como parte de un referencial global que priorizó el orden y la estabilidad; mientras que, desde Shore (2010), funcionan como tecnologías de *gubernamentalidad* que modelaron ciudadanías funcionales, aunque también abrieron espacio a la formación de un ciudadano crítico inspirado en la Constitución de 1991. En la práctica, la falta de recursos y la presión de los Estándares (2006) y los DBA (2016) reforzaron la dimensión técnica del currículo.

En contraste, las Recomendaciones de 2022 emergieron tras el Acuerdo de Paz con valores de convivencia, justicia transicional y memoria plural. Lideradas por la CAEHC, adoptaron un enfoque participativo e introdujeron estrategias pedagógicas concretas como el trabajo con fuentes, la empatía histórica y el aprendizaje basado en problemas. No obstante, persistieron dudas sobre su viabilidad y resistencias sociales, confirmando que el currículo es un campo de disputa más que de consenso.

Narrativas Sobre el Conflicto Armado y Educación Ciudadana

Los Lineamientos Curriculares de 2002 se situaron en una tensión entre dos orientaciones de la ciudadanía. Por un lado, privilegiaron una narrativa funcional, donde el conflicto armado se presentó a través de una secuencia cronológica de hechos históricos, vinculada al orden institucional y a la cohesión nacional. Como señala Shore (2010), esto refleja las racionalidades de *gubernamentalidad* en las políticas educativas, en tanto modelan subjetividades y prácticas acordes con el orden social dominante.

Por otro lado, el documento incorporó un proyecto pedagógico democratizador inspirado en la Constitución de 1991, que promovía un enfoque problémico y la formación de una ciudadanía crítica. Sin embargo, esta dimensión quedó subordinada tanto por la hegemonía de la seguridad democrática como por la irrupción de los Estándares (2006) y los DBA (2016), que reforzaron una lógica fragmentada y estandarizada del conocimiento histórico. Las entrevistas con docentes confirman que, en el currículo vivido, predominó la narrativa funcional, lo que limitó la traducción de los principios críticos en prácticas de aula.

No obstante, los Lineamientos de 2002 también apostaron por un proyecto pedagógico orientado a superar un enfoque meramente informativo. El documento propuso una estructura curricular destinada a formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios, capaces de enfrentar problemáticas como la violencia, la convivencia y el deterioro ambiental. En este sentido, la *gubernamentalidad* no se limita a producir obediencia,

sino que abre la posibilidad de moldear subjetividades comprometidas con valores democráticos y con el consenso como práctica legítima en la escuela.

La tensión central radica en que los Lineamientos de 2002 pueden leerse tanto como un dispositivo de control social, inscrito en un contexto de fuerte centralidad estatal, como como un proyecto de modernización democrática inspirado en la Constitución de 1991. Esta ambivalencia explica por qué, en el currículo vivido, algunos docentes intentaron traducir los principios críticos a sus prácticas, mientras que en la mayoría de las aulas persistieron enfoques memorísticos y tradicionales. La posterior deriva hacia la estandarización, consolidada con los Estándares (2006) y los DBA (2016), reforzó la dimensión técnica y fragmentada del currículo, debilitando el potencial innovador del documento y preparando el terreno para el giro discursivo que cristalizaría en las Recomendaciones de 2022.

Un aspecto clave de esta narrativa es la omisión deliberada de la responsabilidad estatal en el conflicto armado, lo que prolongó la hegemonía de un paradigma institucional hasta bien entrada la década de 2010. Fue solo con la publicación del informe ¡Basta ya! (CNMH, 2013) que se introdujo explícitamente este reconocimiento, marcando un punto de inflexión en las representaciones oficiales y generando incluso tensiones al interior del propio Centro Nacional de Memoria Histórica (Guglielmucci y Roza, 2021). Este giro abrió espacio a enfoques más críticos que posteriormente influirían en las Recomendaciones de 2022.

Desde una perspectiva crítica, Goodson (2000, 2014) plantea que el currículo es un *producto histórico en disputa*, donde ciertos saberes son legitimados y otros silenciados. No refleja de manera neutra el conocimiento, sino que encarna relaciones de poder. En este sentido, los Lineamientos de 2002 pueden leerse como una *invención de la tradición* (Hobsbawm y Ranger, 1983), al seleccionar relatos históricos funcionales a una narrativa patriótica y cohesionadora. Este enfoque invisibilizó tanto las causas estructurales del conflicto como las experiencias de actores subalternos, campesinos, indígenas, afrodescendientes y víctimas, consolidando un relato monocausal centrado en los grupos insurgentes.

Las entrevistas con docentes corroboran esta tendencia, en el currículo vivido, el conflicto solía presentarse como una sucesión cronológica de hechos violentos protagonizados por actores ilegales, sin problematizar el papel del Estado ni abrir espacio a memorias alternativas. Los Estándares (2006) y los DBA (2016) reforzaron esta lógica simplificada y funcional, consolidando un currículo que privilegió la cohesión nacional sobre el análisis crítico. Frente a este escenario, las Recomendaciones de 2022 representaron un intento deliberado por disputar esa tradición inventada, incorporando la pluralidad de memorias y el

reconocimiento de responsabilidades múltiples como horizontes pedagógicos para la construcción de paz.

Las entrevistas con miembros de la comisión de 2002 refuerzan esta interpretación. Uno de ellos reconoció que “el enfoque práctico y funcional facilitó la implementación, pero invisibilizó las raíces estructurales del conflicto” (Entrevista 6, comunicación personal, 2024). Otro señaló que “aunque los Lineamientos buscaban formar ciudadanía crítica y participativa, también enfatizaron la adhesión a las instituciones y la cohesión social” (Entrevista 2, comunicación personal, 2024). Estas voces reflejan la tensión estructural del documento que se constituye como un proyecto democratizador inspirado en la Constitución de 1991 coexistiendo con un dispositivo de control social alineado con la seguridad democrática.

En contraste, las Recomendaciones de 2022 desde su diseño, articularon una narrativa plural e inclusiva que abordó el conflicto armado con perspectiva crítica y contextualizada; incorporaron nociones de justicia transicional, pedagogías de la memoria, enfoque territorial, enfoques diferenciales y derechos de las víctimas. En términos de Muller (1998), ello supuso una readecuación del referencial global, orientada hacia la inclusión y la reparación simbólica.

Además, las Recomendaciones de 2022 no se limitaron al plano discursivo, plantearon estrategias pedagógicas como el uso de fuentes primarias, la empatía histórica, el análisis de causalidades y el aprendizaje basado en problemas. Estas orientaciones buscaban materializar en el aula la apuesta política por una ciudadanía crítica y consciente de las desigualdades históricas. Las entrevistas con docentes evidencian entusiasmo frente a este horizonte, pero también dudas sobre la capacidad institucional de implementarlo en contextos de sobrecarga curricular y falta de recursos.

El documento de la CAEHC (2022) plantea que la definición de los contenidos y enfoques de la enseñanza de la historia debe construirse a partir de procesos participativos que involucren a los principales actores del sistema educativo, distanciándose de una lógica centralista de formulación curricular. Esta orientación dialoga con lo que Shore (2010) conceptualiza como *mitos modernos*, entendidos como narrativas cohesionadoras que no sólo legitiman a quienes las impulsan, sino que también establecen los marcos simbólicos desde los cuales se define aquello que es reconocido como memoria colectiva. En este sentido, tales narrativas no operan únicamente sobre los recuerdos compartidos por una comunidad, sino que inciden de manera directa en la configuración de una memoria histórica institucionalizada, promovida por el Estado y mediada por dispositivos como la escuela o las comisiones de la verdad, que orientan y encuadran políticamente la

memoria colectiva al fijar interpretaciones específicas sobre el conflicto armado y el pasado reciente.

Desde el enfoque de Goodson (2000), esta reconfiguración curricular responde a un nuevo campo de disputa hegemónica, donde se confrontan tradiciones patrióticas con propuestas de historia crítica y decolonial. Las entrevistas con miembros de la CAEHC evidencian esta tensión: “el tema más complejo fue el de la memoria histórica, porque había divisiones sobre hasta qué punto podía trabajarse desde primaria y cómo evitar que se volviera una versión oficial única del conflicto” (Entrevista CAEHC-4, comunicación personal, 2024).

En general, la estructura del documento refleja esta apuesta, pues no prescribe contenidos cerrados, sino que promueve principios como el pensamiento histórico, el diálogo intercultural, la construcción de paz y el reconocimiento de memorias múltiples. Sin embargo, esta apertura también generó resistencias en sectores que la percibieron como sesgo ideológico: “había temor de que se interpretara como una reescritura del pasado desde una visión de izquierda” (Entrevista CAEHC-6, comunicación personal, 2024). Los docentes entrevistados compartieron esta ambivalencia, valoraron la riqueza pedagógica de los principios, pero expresaron dudas sobre su viabilidad en aulas con sobrecarga curricular y escasez de recursos.

Así, las narrativas sobre el conflicto armado en los documentos de 2002 y 2022 muestran no solo cambios discursivos, sino también disputas sobre el sentido de la educación, el lugar de la historia escolar y la definición de la ciudadanía en el escenario posterior al Acuerdo Final de Paz de 2016. Estas tensiones se reflejaron en la implementación parcial de las Recomendaciones mediante la Directiva Ministerial 003 de 2024, que retomó algunos de sus principios sin consolidar una reforma curricular vinculante.

Tensiones en la Formulación e Implementación

Hablar de los lineamientos curriculares en Colombia implica reconocer que su formulación no ha sido un ejercicio meramente técnico, sino un proceso atravesado por tensiones estructurales, decisiones políticas y marcos institucionales específicos. Tanto los Lineamientos Curriculares de 2002 como las Recomendaciones de 2022 fueron concebidos en contextos distintos, pero igualmente marcados por disputas sobre el papel de la educación, el lugar del Estado y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales.

En el caso de 2002, la elaboración de los Lineamientos se inscribió en una lógica de eficiencia técnica promovida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y respaldada por organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Si bien el documento resaltó la realización de talleres, procesos de validación regional y la participación de expertos, el énfasis estuvo puesto en dotar a la educación en ciencias sociales de herramientas funcionales que reforzaran su pertinencia escolar y su aceptación social, antes que en propiciar un debate profundo sobre sus fundamentos epistemológicos o sus implicaciones políticas. De este modo, la prioridad fue garantizar la aplicabilidad en el aula, en consonancia con un referencial global centrado en el orden, la eficiencia y la estandarización que caracterizó el campo educativo de la época.

Las entrevistas confirman esta orientación. Un miembro de la comisión relató: “El Ministerio nos presentó una estructura y una lógica para construir los lineamientos [...] con unos grandes marcos teóricos para concretar diseños curriculares” (Entrevista 1, comunicación personal, 2024). Otro señaló que, aunque se recogieron aportes regionales, estos no siempre incidieron en la versión final, aduciendo: “los talleres regionales y las visitas a instituciones educativas permitieron recoger perspectivas diversas, pero hubo una dificultad significativa para integrarlas en un documento unificado” (Entrevista 4, comunicación personal, 2024). Esta dinámica jerárquica reforzó la distancia entre currículo prescrito y vivido, consolidando un texto más orientado al control y la homogeneización que a la pluralidad.

En contraste, la formulación de las Recomendaciones de 2022 se planteó como un proceso más participativo, impulsado por la CAEHC creada por el Decreto 1660 de 2019. Incluyó talleres regionales, una encuesta nacional, foros académicos y consultas con docentes. Sin embargo, gran parte de la participación, en especial la de los maestros, respondió a iniciativas propias para incidir en el debate, lo que mostró el interés del magisterio en disputar los sentidos de la enseñanza de la historia.

A pesar de este carácter inclusivo, persistieron limitaciones estructurales. Como señalaron varias entrevistas: “a pesar de los talleres regionales y la encuesta nacional, algunas regiones afectadas por el conflicto enfrentaron barreras logísticas y estructurales para participar plenamente” (Entrevista CAEHC-3, comunicación personal, 2024). Esta limitación evidenció que, incluso en procesos diseñados para ampliar la deliberación, las desigualdades territoriales y sociales restringieron la representación plena de voces.

Desde la perspectiva de Goodson (2000), el currículo confirma su carácter de campo de disputa, donde se confrontan memorias, intereses y proyectos de nación, más que un espacio de consenso.

La resistencia política también fue decisiva. Varios integrantes de la CAEHC recordaron que la memoria histórica generó fuertes tensiones ideológicas: “el tema más complejo fue [...] había tensiones sobre si incluirla en

primaria o limitarla a secundaria” (Entrevista CAEHC-5, comunicación personal, 2024). Estas disputas ilustran lo que Shore (2010) denomina la *gubernamentalidad* de las políticas, es decir, su capacidad para delimitar lo pensable y lo enseñable, enmarcando los horizontes del discurso pedagógico dentro de una lógica de gobernabilidad.

Aunque las Recomendaciones de 2022 fueron entregadas públicamente y presentadas en un evento oficial, no se ha producido una actualización formal de los Lineamientos de 2002. En su lugar, el Ministerio expidió la Directiva Ministerial 003 de 2024, que retoma algunos principios de la CAEHC, memoria histórica, pensamiento crítico y formación ciudadana, pero sin constituir un marco curricular vinculante.

Varios miembros de la comisión señalaron que no existe voluntad política ni recursos para garantizar su implementación, “aunque las recomendaciones se entregaron, no se han convertido en política pública vinculante; sin presupuesto ni lineamientos actualizados, seguimos en el limbo” (Entrevista CAEHC-7, comunicación personal, 2024). Desde la perspectiva de Muller (1998), esto refleja la ausencia de un referencial global consolidado, el intento de giro hacia la paz y la memoria plural convive con inercias institucionales ancladas en los marcos de 2002. En lo pedagógico, la Directiva enuncia principios, pero no ofrece herramientas ni recursos para transformar las prácticas, perpetuando la brecha entre currículo prescrito y currículo vivido.

Ambos procesos, aunque distintos en orientación y alcance, confirman que las políticas curriculares no son decisiones técnicas, sino construcciones políticas atravesadas por disputas sobre sociedad, memoria y ciudadanía. Como advierte Goodson (2014), el conocimiento escolar es conflictivo ya que los contenidos se eligen no sólo por su valor pedagógico, sino por su capacidad de legitimar proyectos sociales específicos.

Disputas en Torno al Sentido de la Enseñanza de la Historia

Uno de los puntos más controvertidos en los Lineamientos Curriculares de 2002 y en las Recomendaciones de 2022 fue el lugar de la historia en el currículo y su papel en la formación ciudadana. En 2002, bajo un enfoque funcionalista, la historia se concibió como herramienta de cohesión nacional, privilegiando un relato patriótico que operaba como una *invención de la tradición* (Hobsbawm y Ranger, 1983). En cambio, las Recomendaciones de 2022 plantearon abiertamente si la historia debía formar patriotas o ciudadanos críticos.

Las entrevistas muestran que, en el currículo vivido, los docentes abordaron esta tensión de forma desigual, algunos reprodujeron narrativas cohesionadoras, mientras otros impulsaron lecturas críticas del pasado reciente. El debate de 2022 evidenció con mayor

fuerza esta polarización, pues la apuesta por una historia plural enfrentó resistencias políticas e ideológicas. En consecuencia, la enseñanza de la historia en Colombia sigue siendo un campo de disputa hegemónica donde se define no solo qué pasado recordar, sino qué ciudadanía proyectar.

En palabras de Shore (2010), las políticas educativas funcionan como *mitos modernos* que articulan narrativas oficiales del pasado, capaces de consolidar identidades homogéneas o de abrir espacio a memorias subalternas. Las entrevistas con miembros de la CAEHC muestran que, en 2022, la disputa se centró en los marcos conceptuales y pedagógicos: “Hubo debates sobre si trabajar memoria histórica implicaba necesariamente una postura política o si era posible abordarla desde un enfoque pedagógico incluyente” (Entrevista CAEHC-6, comunicación personal, 2024). Este debate revela la dificultad de institucionalizar un *mito moderno* como el de la paz, sin redefinir políticamente el conocimiento escolar.

Como advierte Goodson (2000), el currículo es un espacio de disputa por el conocimiento legítimo. En 2022, esta tensión opuso a quienes defendían grandes relatos nacionales frente a quienes impulsaban una historia crítica que visibilizara voces silenciadas. Influenciadas por el informe final de la CEV, las Recomendaciones adoptaron esta segunda postura, aunque enfrentaron resistencias institucionales y políticas. Los docentes entrevistados valoraron la apertura a múltiples memorias, pero también temieron ser acusados de adoctrinamiento. Así, la enseñanza de la historia se configuró como un terreno de disputa tanto normativa como práctica, que evidencia los límites entre el paradigma cohesionador de 2002 y la narrativa plural de 2022.

Las entrevistas muestran que esta disputa también se reflejó en el diseño de los objetivos de aprendizaje. Mientras algunos sectores defendían una historia centrada en “el sentido de patria y orgullo nacional”, otros propusieron enfoques orientados al pensamiento histórico, a la comprensión de las múltiples causas del conflicto armado y a la empatía con las víctimas (según entrevistas a miembros de la CAEHC, comunicación personal, 2024). Esta divergencia impacta tanto en la definición de los fines de la educación histórica como en las metodologías privilegiadas basadas en enseñar relatos heroicos y lineales frente a trabajar con fuentes, debates y pedagogías críticas vinculadas a una memoria plural.

En general, los resultados permiten concluir que los lineamientos curriculares actúan como dispositivos que vehiculan discursos oficiales sobre el pasado reciente. Si bien entre 2002 y 2022 se evidencia una transformación discursiva hacia una narrativa más plural y reconciliadora, persisten tensiones que limitan la posibilidad de construir una memoria histórica incluyente desde el sistema educativo. Aunque las

Recomendaciones de 2022 introdujeron elementos de pedagogía crítica y apertura a memorias diversas, su carácter no vinculante y la ausencia de una actualización formal de los lineamientos restringen su alcance. Como señalaron miembros de la CAEHC: “el gobierno no ha garantizado el presupuesto ni la voluntad política para implementar una reforma curricular efectiva” (Entrevista CAEHC-3, comunicación personal, 2024).

Esta brecha entre el plano normativo y la práctica educativa confirma la tensión entre currículo prescrito y currículo vivido. En el aula, los docentes enfrentan presiones de las pruebas estandarizadas, falta de recursos pedagógicos y el temor a ser acusados de politización, lo que condiciona el impacto real de las reformas sobre la enseñanza del pasado reciente en Colombia.

Discusión

Memoria, Ciudadanía y Poder: el Currículo como Campo de Batalla Simbólico

Los resultados muestran que los lineamientos curriculares no pueden leerse solo como documentos técnicos, sino como artefactos políticos que condensan disputas en torno a la memoria, la ciudadanía y la legitimidad del saber escolar. Retomando a Goodson (2014), son productos históricos que expresan tensiones entre actores con concepciones divergentes sobre qué y cómo enseñar. La persistencia de narrativas funcionales en los Lineamientos de 2002, frente al intento de las Recomendaciones de 2022 por incorporar memorias diversas, revela un campo de batalla simbólico donde se disputa el sentido de nación.

Esta confrontación se manifiesta no solo en los contenidos, sino también en las lógicas que orientan la política curricular. Los Lineamientos de 2002 condensaron la ambivalencia entre el proyecto democratizador de la Constitución de 1991 y el dispositivo de control social inscrito en la Seguridad Democrática. Posteriormente, los Estándares de 2006 y los Derechos Básicos de Aprendizaje de 2016 consolidaron una racionalidad técnica y evaluativa que reforzó la fragmentación del conocimiento social, subordinando la enseñanza de la historia a la preparación para pruebas estandarizadas más que al desarrollo de pensamiento histórico crítico.

En contraste, las Recomendaciones de 2022 representaron un giro hacia la pluralidad de memorias y la pedagogía de los derechos humanos, acompañado de propuestas didácticas como el trabajo con fuentes, la empatía histórica y el aprendizaje basado en problemas. Desde la perspectiva de Shore (2010), estas orientaciones muestran cómo las políticas educativas buscan moldear subjetividades y formar ciudadanos cohesionados cuando la historia se reduce a héroes y fechas, o ciudadanos críticos cuando se fomenta el cuestionamiento y el reconocimiento del otro.

Sin embargo, las entrevistas y la Directiva Ministerial 003 de 2024 evidencian que estas tensiones no se resuelven en el plano normativo. Persiste una brecha entre currículo prescrito y currículo vivido pues los docentes enfrentan limitaciones de recursos, presiones institucionales y el riesgo de ser acusados de politización al trabajar memorias del conflicto. Esta distancia confirma que el currículo es un campo de disputa no sólo simbólica, sino también práctica, donde la memoria, la ciudadanía y el poder se negocian cotidianamente en las aulas.

Desde el enfoque de Muller (1998), se advierte un cambio en el *referencial global* de las políticas públicas, del énfasis en seguridad y orden propio de 2002-2010 hacia la diversidad y la reconciliación tras el Acuerdo de Paz. No obstante, este giro no se ha traducido en una reforma curricular consolidada. Como señalaron miembros de la CAEHC, el gobierno no ha dispuesto los recursos ni la voluntad política para implementar plenamente las Recomendaciones de 2022. La Directiva Ministerial 003 confirma esta brecha reconociendo la centralidad de la memoria y del pensamiento crítico, pero carece de fuerza normativa y presupuesto para materializarse.

Así, aunque las nociones de reconciliación han ganado espacio en los documentos recientes y en el discurso institucional del Ministerio de Educación, particularmente desde el *Acuerdo Final de Paz* (2016) y las orientaciones de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, que conciben la reconciliación como un proceso de reconocimiento, esclarecimiento y construcción democrática, persisten contradicciones estructurales que limitan una transformación curricular efectiva. El sistema educativo colombiano se ubica en un punto intermedio, entre un paradigma nacionalista que no ha sido superado y un paradigma crítico que aún no logra consolidarse. En la práctica, los docentes navegan entre ambas racionalidades, reproduciendo a la vez elementos de cohesión patriótica y de pedagogía crítica según sus contextos y condiciones de enseñanza. Este hallazgo coincide con lo señalado por Shore (2010), quien advierte que las políticas funcionan como narrativas que ordenan el mundo, a la vez que excluyen otras posibilidades bajo el velo de la neutralidad técnica.

Por tanto, esta investigación reafirma que la enseñanza de la historia en Colombia está indisolublemente ligada a las disputas políticas y memoriales que atraviesan al Estado, la sociedad y el campo educativo. El reto no es solo actualizar los lineamientos curriculares, sino reconocer que el currículo constituye un campo de lucha donde se define qué memorias prevalecen, qué ciudadanía se promueven y qué país se quiere construir desde la escuela.

En este sentido y como lo advierte Goodson (2000, 2014), el currículo puede entenderse como una construcción histórica que naturaliza determinadas tradiciones al presentarlas como continuas, estables y desprovistas

de conflicto. En el contexto colombiano, esta lógica se manifiesta en la persistente dificultad para desplazar la centralidad de la historia patria como eje organizador del currículo, incluso en escenarios donde se impulsan enfoques orientados al pensamiento histórico y a la incorporación de memorias críticas. La permanencia de contenidos estandarizados, las presiones de las pruebas nacionales y la rigidez de los microcurrículos han limitado el alcance de las recomendaciones más transformadoras. Como plantean Muller (1998) y Shore (2010), esta persistencia refleja la fuerza de los referenciales globales y de las tecnologías de *gubernamentalidad* que delimitan lo pensable y lo enseñable en la escuela. En la práctica, los docentes se mueven entre estos marcos, reproduciendo tensiones entre cohesión nacional y pedagogía crítica, entre memoria oficial y memorias plurales.

En conclusión, la historia escolar en Colombia ha cumplido más una función de legitimación del orden que de fomento de ciudadanía crítica, por lo cual el desafío se plantea doble, al buscar consolidar un currículo que articule memoria histórica, pensamiento crítico y pluralidad, y garantizar condiciones en el aula que permitan materializar estas transformaciones en la experiencia educativa cotidiana.

Desde el plano pedagógico, las entrevistas muestran que las disputas en torno al currículo no se resuelven en los documentos oficiales, sino que se reproducen cotidianamente en las aulas. Como señaló un integrante de la CAEHC, “los docentes están en el frente de esta disputa simbólica, muchas veces sin herramientas suficientes para enfrentarla” (Entrevista CAEHC-7, comunicación personal, 2024). La implementación de una enseñanza de la historia orientada al pensamiento crítico requiere formación docente, condiciones institucionales adecuadas y acompañamiento territorial. Su ausencia refuerza lo que Goodson (2000) denomina la distancia entre currículo prescrito y currículo vivido.

En este marco, y siguiendo a Muller (1998) y Shore (2010), los docentes se ubican en el punto de fricción entre los referenciales globales que orientan las políticas educativas y las prácticas cotidianas donde estas se resignifican. Una transformación efectiva no puede limitarse al nivel ministerial; es necesario considerar las prácticas pedagógicas concretas y los escenarios comunitarios donde la memoria histórica se disputa y se construye, pues es allí donde se define si la historia escolar reproduce la cohesión nacional o abre camino a una ciudadanía crítica y plural.

Conclusiones

Al observar de manera comparada los Lineamientos de 2002 y las Recomendaciones de 2022, se puede ver con mayor claridad que el currículo escolar en Colombia no es un instrumento neutral, sino un campo de disputa

simbólica donde se configuran narrativas sobre el conflicto armado y la memoria histórica. Estos documentos funcionan como *tecnologías de poder* (Shore, 2010) que moldean subjetividades escolares al definir qué memorias se transmiten y qué formas de ciudadanía se promueven.

Desde esta misma lógica, se identifica un tránsito entre dos referenciales globales (Muller, 1998): uno centrado en la seguridad, la cohesión nacional y la ciudadanía funcional, dominante en 2002, y otro orientado a la reconciliación y la pluralidad de memorias tras el Acuerdo de Paz de 2016. Sin embargo, este cambio no se ha consolidado en una reforma curricular efectiva, lo que mantiene la brecha entre diagnóstico pedagógico y acción institucional.

Como advierte Goodson (2000, 2014), el currículo actúa como una *invención de la tradición*, pues conserva continuidades bajo apariencia de neutralidad, lo que explica la persistencia de narrativas patrióticas y contenidos estandarizados. Las entrevistas evidencian que estas tensiones también atraviesan el currículo vivido pues los docentes enfrentan limitaciones de recursos, presiones institucionales y riesgos de politización al trabajar memorias críticas.

Una transformación efectiva requiere ir más allá del plano ministerial. Supone fortalecer la formación docente, mejorar las condiciones institucionales y garantizar recursos para que principios como la pedagogía crítica y la memoria plural se concreten en la práctica escolar. Solo en ese nivel será posible disputar el lugar de la historia entre legitimación del orden o construcción de una ciudadanía crítica y plural.

Finalmente, este estudio invita a continuar investigando cómo los docentes interpretan y resignifican los lineamientos en sus aulas y comunidades. Comprender estas dinámicas permitirá avanzar hacia una política educativa capaz de articular memoria histórica, pensamiento crítico y justicia social en la construcción democrática de la sociedad colombiana.

Referencias

Apple, M. (2006). *Ideología y currículo* (3.ª ed.). Akal.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.

Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia. (2022). *Recomendaciones para la enseñanza de la historia: Informe final*. Ministerio de Educación Nacional.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Hay futuro, si hay verdad: Informe final*. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>

Congreso de la República de Colombia. (10 de junio de 2011). *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. [Ley 1448 de 2011]. DO: 48.096

Congreso de la República de Colombia. Senado de la República. (2016). Proyecto de Ley No. 002 de 2016, por el cual se modifica parcialmente la Ley 115 de 1994 para restablecer la enseñanza obligatoria de la historia como disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales [Proyecto de ley]. <https://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/textos%20radicados/proyectos%20de%20ley/2016%20-%202017/PL%20002-16%20Historia%20como%20asignatura%20obligatoria.pdf>

Congreso de la República. (27 de diciembre de 2017). Por medio de la cual 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 [Ley 1874 de 2017] DO: 50.452.

De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Antropos.

González Posso, C. (2013, septiembre). *Los nombres de la guerra en la memoria histórica* [Notas para la ponencia]. Encuentro Internacional de Revistas de Historia, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. <https://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2014/03/Los-nombres-de-la-guerra-en-la-memoria-hist%C3%B3rica-Camilo-Gonz%C3%A1lez-Posso.pdf>

Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Octaedro.

Goodson, I. (2014). *Curriculum, Personal Narrative and the Social Future*. Routledge.

Guglielmucci, A., y Roza, E. (2021). El Museo de Memoria en Colombia: Disputas por el futuro en la tierra del olvido. *Portal: Journal of Multidisciplinary International Studies*, 18(2), 198–220. <https://doi.org/10.1080/13260219.2021.1994696>

Hobsbawm, E., y Ranger, T. (Eds.). (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press.

Mejía, J. (2004). *Sobre la investigación cualitativa: nuevos conceptos y campos de desarrollo*. *Investigaciones Sociales*, 27(2), 50–75

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y otras áreas fundamentales del conocimiento*. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el área de ciencias sociales. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (27 de junio de 2024). *Directiva Ministerial 003 de 2024*. Orientaciones para la enseñanza de la historia como disciplina integrada a las ciencias sociales.

Muller, P. (1998). Génesis y fundamento del análisis de las políticas públicas. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, (11), 99–109

Revista Arcadia. (19 de enero de 2018). "La Historia sí debe ser una disciplina obligatoria": Viviane Morales. *Revista Semana*. https://www.semana.com/historia/articulo/viviane-morales-sobre-la-ley-de-ensenanza-de-historia-en-colombia/67731/?utm_source=chatgpt.com

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (10), 21–49. <https://doi.org/10.7440/antipoda10.2010.03>

Wills, M. (2022). *Memorias para la paz o memorias para la guerra: Las disyuntivas frente al pasado que seremos*. Crítica.



