



**Construcción Discursiva del Conflicto Armado Colombiano en la Enseñanza de las  
Ciencias Sociales: Diseño e Implementación de los Lineamientos Curriculares de  
Ciencias Sociales (2002–2025)**

**Autor**

**Ruby Carolina Sierra Rangel**

**Director**

**Ana Guglielmucci**

**Título a obtener**

**Doctora en Estudios Sociales**

**Escuela de Ciencias Humanas**

**Doctorado en Estudios Sociales**

**Universidad del Rosario**

**Bogotá - Colombia**

**2025**



## CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES:

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DE CIENCIAS SOCIALES (2002-2025)

Carolina Sierra Rangel

**CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN  
LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES:  
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DE  
CIENCIAS SOCIALES (2002-2025)**

Carolina Sierra Rangel

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al título de Doctora en Estudios Sociales

Línea: Estudios Sociales del Conflicto, Memoria y Paz

Directora:

Dra. Ana Guglielmucci

Escuela de Ciencias Humanas

Universidad del Rosario

Universidad del Rosario

Escuela de Ciencias Humanas

Doctorado en Estudios Sociales

Bogotá, D.C., Colombia

2025

Con profunda gratitud, dedico este trabajo a mi directora, la Dra. Ana Guglielmucci. Su rigor académico marcó el camino, pero fue su inquebrantable aliento lo que me sostuvo en los momentos de mayor dificultad. Sin su apoyo, no habría completado esta meta.

A la Universidad del Rosario, por creer en mi proyecto y brindarme la beca que hizo posible este camino.

A mi familia, por ser la base inquebrantable, el refugio seguro y el amor constante que hacen posible todo camino.

A mis afectos más profundos, quienes me brindaron el soporte emocional y la estabilidad necesaria en las distintas fases de este largo proceso.

A mis amigos, por recordarme siempre la importancia de la vida fuera de estas páginas.

## TABLA DE CONTENIDO

Prólogo .....	6
Resumen .....	9
Palabras clave .....	10
Introducción general .....	11
Planteamiento del problema .....	11
Estado del arte .....	16
Justificación .....	26
Marco conceptual .....	28
Diseño metodológico .....	34
Consideraciones éticas .....	44
Articulación de los artículos .....	45
Artículo 1. Política educativa, historia y conflicto armado: Orígenes y transformaciones de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales en Colombia (2002-2022) .....	48
Artículo 2. Discursos del conflicto armado en Colombia en el currículo escolar: análisis crítico de los lineamientos de 2002 y las recomendaciones de 2022 .....	97
Artículo 3. Desafíos para la implementación de los lineamientos y recomendaciones sobre la enseñanza del conflicto armado colombiano en la práctica docente en Bogotá .....	141
Conclusiones generales .....	192
Referencias .....	199
Anexos .....	202

Anexo 1. Encuesta inicial aplicada a docentes de Ciencias Sociales (grado noveno, Bogotá) .....	202
Anexo 2. Formato de consentimiento informado – entrevistas a docentes .....	207
Anexo 3. Formato de consentimiento informado – entrevistas a miembros de la Comisiones Asesoras .....	214
Anexo 4. Guion de entrevista semiestructurada para docentes .....	221
Anexo 5. Guion de entrevista semiestructurada para miembros de las Comisiones de 2002 y 2022 .....	225
Anexo 6. Caracterización de los participantes entrevistados .....	228

## **Directorio de siglas**

**ACD** – Análisis Crítico del Discurso.

**AHD** – Análisis Histórico Discursivo.

**ASCOFADE** – Asociación Colombiana de Facultades de Educación.

**ASONEN** – Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores.

**BI / IB** – Bachillerato Internacional / International Baccalaureate.

**CAEHC** – Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia en Colombia.

**CEI-UR** – Comité de Ética en Investigación de la Universidad del Rosario.

**CEV** – Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad.

**CNMH** – Centro Nacional de Memoria Histórica.

**DBA** – Derechos Básicos de Aprendizaje.

**DOI** – Digital Object Identifier.

**ELN** – Ejército de Liberación Nacional.

**FARC-EP** – Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo.

**FECODE** – Federación Colombiana de Educadores.

**ICFES** – Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

**MEN** – Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

**OEI** – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**ONU** – Organización de las Naciones Unidas.

**SIVJRNR** – Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición.

**UD** – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

**UNESCO** – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**UPN** – Universidad Pedagógica Nacional.

## Prólogo

Mi inserción en el campo de la educación y de los estudios sociales se ha configurado a lo largo de más de catorce años de experiencia docente e investigadora en instituciones escolares y universitarias. En la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario, me desempeñé como profesora en los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales y en Filosofía, lo que me ha permitido acompañar la formación de futuros docentes y reflexionar de manera crítica sobre los sentidos éticos y políticos de la enseñanza. A lo largo de este recorrido también he trabajado en la enseñanza de las Ciencias Sociales en otros contextos, particularmente en torno a la comprensión del conflicto armado colombiano, la memoria y la construcción de ciudadanía. Esta práctica, sostenida en escenarios educativos diversos, me ha permitido reconocer las tensiones entre las orientaciones oficiales del currículo, las condiciones institucionales y las experiencias vivas que emergen en el aula.

Mi formación en la Maestría y el Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad del Rosario —en la línea *Estudios Sociales del Conflicto, la Memoria y la Paz*— ha fortalecido una mirada crítica sobre los vínculos entre educación, poder y memoria. Desde allí, comprendí que el currículo no es un simple documento técnico, sino un campo de disputa donde se definen los sentidos del pasado, las identidades colectivas y las formas de ciudadanía que una sociedad decide promover. La investigación que sustenta esta tesis surge precisamente de esa inquietud: la necesidad de comprender cómo los docentes reconfiguran los mandatos curriculares sobre el conflicto armado, traduciendo las políticas en prácticas pedagógicas situadas, a menudo tensionadas por presiones institucionales, sensibilidades familiares y contextos políticos polarizados.

Mi motivación para desarrollar este trabajo nace de la brecha que, como profesora, he observado entre la política educativa y la práctica escolar. A lo largo de los años, he visto

cómo los discursos normativos que buscan promover la paz o la convivencia pueden diluirse en la cotidianidad de las instituciones, donde los maestros deben negociar constantemente entre el deber de enseñar, las restricciones institucionales y la sensibilidad que despiertan estos temas en la comunidad. He vivido de primera mano las tensiones que surgen al abordar la historia reciente: cuestionamientos de autoridades, padres de familia y estudiantes sobre mi posición ideológica o política, acusaciones de adoctrinamiento y silencios impuestos por miedo o cansancio. Estas experiencias me llevaron a asumir la enseñanza del conflicto armado colombiano no solo como un desafío académico, sino como una exigencia ética y un acto político-pedagógico que interpela el lugar del docente en una sociedad marcada por la violencia y la desigualdad.

Reflexionar sobre los condicionamientos de mi práctica docente ha sido también un ejercicio de autocrítica y de reconocimiento. He aprendido que enseñar el conflicto armado colombiano implica transitar entre dilemas éticos y emocionales: cómo narrar el dolor sin revictimizar, cómo mantener la sensibilidad sin caer en el sentimentalismo, cómo promover el pensamiento crítico en medio de un clima social que teme al disenso. Estos desafíos me han llevado a concebir al docente, siguiendo a Giroux (1992), como un intelectual transformativo capaz de mediar entre discursos oficiales y memorias subalternas, y a la escuela como un espacio político donde se negocian sentidos, verdades y silencios.

Esta tesis, por tanto, no solo es el resultado de un proceso académico, sino la prolongación de una experiencia vital y profesional. Surge de mi tránsito cotidiano por las aulas, del diálogo con otros docentes, y de la convicción de que la enseñanza del conflicto armado es una oportunidad para formar sujetos críticos capaces de imaginar otras formas de convivencia democrática. Al volver la mirada hacia mi propia práctica, busco comprender no

solo los discursos y políticas que regulan la enseñanza de la historia, sino las mediaciones, resistencias y apropiaciones que le dan vida al currículo en las escuelas colombianas.

## Resumen

La presente tesis doctoral examina la construcción discursiva del conflicto armado colombiano en la enseñanza de las ciencias sociales, tomando como estudio de caso el diseño e implementación de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002)<sup>1</sup> y las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia (2022)<sup>2</sup>. La investigación busca comprender cómo se han configurado las narrativas oficiales sobre el conflicto, las memorias colectivas y los referentes pedagógicos en el marco de políticas educativas que, lejos de ser neutras, operan como tecnologías de gobierno y de producción de subjetividades. A partir de un diseño metodológico cualitativo que articula análisis documental, entrevistas a docentes y miembros de las comisiones responsables, así como una perspectiva etnográfica ampliada, el estudio muestra que la enseñanza del conflicto armado constituye un terreno de disputa en el que se cruzan marcos normativos, sensibilidades colectivas, experiencias escolares y tensiones políticas. Los hallazgos revelan, en primer lugar, la persistencia de los Lineamientos de 2002 como marco de referencia dominante, frente a la circulación fragmentaria y limitada de las recomendaciones de 2022. En segundo lugar, evidencian cómo los docentes reconfiguran los mandatos oficiales a partir de sus biografías, contextos institucionales y presiones institucionales, produciendo un “currículo vivo” atravesado por silencios, resistencias y apropiaciones creativas. Finalmente, se muestra que la enseñanza del conflicto armado colombiano no puede comprenderse únicamente como transmisión de contenidos, sino como un proceso emocional y político donde se negocian memorias, se disputan sentidos y se forman ciudadanías críticas. La tesis se organiza en tres artículos que analizan: (1) los orígenes y transformaciones de los lineamientos curriculares (2002–2022); (2) la caracterización discursiva del conflicto armado en dichos documentos; y (3) su

---

<sup>1</sup> Documento oficial expedido por el Ministerio de Educación Nacional que orienta la enseñanza de las Ciencias Sociales en educación básica y media en Colombia desde el 2002 hasta la actualidad.

<sup>2</sup> Propuestas elaboradas por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC) que buscan actualizar la enseñanza de la historia, con énfasis en el conflicto armado y la memoria histórica.

implementación en colegios públicos y privados de Bogotá. En conjunto, los artículos aportan a la comprensión de la relación entre política pública, educación, memoria y poder en contextos escolares. El trabajo contribuye tanto a los estudios académicos sobre currículo y memoria como a los debates públicos sobre el papel de la escuela en la construcción de paz, ofreciendo una mirada original de largo aliento que conecta política educativa, discurso y práctica docente.

*Palabras clave:* ciencias sociales, conflicto armado, currículo, memoria, políticas educativas, etnografía

## **Introducción**

### **Planteamiento del problema**

La enseñanza del conflicto armado colombiano en la escuela constituye, al mismo tiempo, una exigencia ética y un desafío político-pedagógico de primer orden. A diferencia de otros contenidos históricos relativamente consolidados, el conflicto no corresponde a un pasado clausurado: remite a heridas abiertas, memorias en disputa y responsabilidades controvertidas. Llevarlo al aula supone, por ello, algo más que transmitir información; implica construir marcos de interpretación y prácticas de memoria que permitan comprender la violencia, reconocer a las víctimas, discutir responsabilidades y, sobre todo, formar disposiciones democráticas para tramitar el desacuerdo sin anular al otro. En este sentido, la escuela se configura como un escenario privilegiado de socialización política, donde confluyen políticas públicas, culturas escolares, biografías docentes y sensibilidades familiares que inciden en lo que se enseña, cómo se enseña y qué se calla.

En Colombia, el intento estatal por regular la enseñanza de las Ciencias Sociales<sup>3</sup> se materializó en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002, documento que organizó objetivos, contenidos y enfoques para la educación básica y media. Aunque estos lineamientos ofrecieron un marco pedagógico general, la temática del conflicto armado apareció en ellos de manera indirecta o diluida en grandes narrativas nacionales más amplias sobre violencia o desarrollo político, con escasos desarrollos en torno a memorias, derechos humanos y pedagogías del dolor. Quince años después, la Ley 1874 de 2017 ordenó fortalecer la enseñanza obligatoria de la historia dentro del área de Ciencias Sociales, reactivando el

---

<sup>3</sup> En Colombia, la enseñanza de las Ciencias Sociales se ofrece de manera integrada desde 1° hasta 9° grado, abarcando historia, geografía, política, economía y ciudadanía como un solo campo disciplinar. En la educación media (10° y 11°), el área suele diversificarse en asignaturas específicas —como Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, Filosofía o Economía—, de acuerdo con el plan de estudios de cada institución. (MEN, 2002)

debate público sobre qué historia enseñar y con qué fines. Este proceso desembocó en las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia (2022), elaboradas por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC)<sup>4</sup>, cuyo propósito central fue actualizar y renovar los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002, incorporando un enfoque disciplinar de la historia y una perspectiva pedagógica más crítica. Las Recomendaciones propusieron orientaciones más explícitas sobre el desarrollo del pensamiento histórico, la pluralidad de memorias y la articulación con el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición<sup>5</sup>, en coherencia con los avances del proceso de paz y las políticas de memoria implementadas en el país.

Sin embargo, entre el diseño normativo y la práctica escolar persiste una brecha significativa. En numerosos colegios —públicos y privados— los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002), junto con los Estándares Básicos de Competencias (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015)<sup>6</sup>, continúan siendo los referentes dominantes para planear clases, seleccionar materiales y evaluar aprendizajes. En contraste, las

---

<sup>4</sup> La Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC) es un órgano consultivo del Ministerio de Educación Nacional, creado con el propósito de formular recomendaciones para la actualización de los lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales, en cumplimiento de la Ley 1874 de 2017. Constituida oficialmente en diciembre de 2019, la comisión desarrolló diversas acciones orientadas a diagnosticar el estado de la enseñanza de la historia en la educación básica y media, y a elaborar un conjunto de recomendaciones para la actualización del documento orientador del área.

<sup>5</sup> El Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR) fue creado en el marco del Acuerdo Final de Paz firmado en 2016 entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP. Este sistema incluye la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV), la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD) y medidas de reparación y garantías de no repetición. El Acuerdo también incorporó una dimensión educativa transversal: en la Reforma Rural Integral se estableció un Plan Especial de Educación Rural para garantizar cobertura y calidad en las zonas más afectadas por el conflicto; en los puntos de Reincorporación se contemplaron programas de nivelación y acceso a la educación para excombatientes; y en el eje de Participación Política y No Repetición se plantearon acciones de pedagogía del Acuerdo, así como la creación de una cátedra de cultura política para la paz y la reconciliación, lo que subraya el papel central de la educación en la implementación del proceso de paz.

<sup>6</sup> Los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales* (2002), los *Estándares Básicos de Competencias* (2006) y los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2015) constituyen una jerarquía de orientaciones curriculares diseñadas para articularse entre sí. Los Lineamientos son de carácter general y filosófico, pues ofrecen un marco conceptual amplio y flexible sobre qué y cómo enseñar. A partir de ellos se formularon los Estándares, que precisan los desempeños esperados al finalizar cada ciclo escolar, mientras que los DBA representan el nivel más específico, al detallar los aprendizajes estructurantes para cada grado individual, con el propósito de orientar la progresión anual hacia las competencias más amplias definidas en los Estándares y en coherencia con la visión general de los Lineamientos.

Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia (2022) circulan de manera parcial, fragmentada o son poco conocidas por los equipos docentes.

Esta distancia no se explica únicamente por la falta de divulgación: revela que la política curricular no opera como un mandato lineal, sino como un proceso de traducción y negociación donde confluyen condiciones institucionales (tiempos escolares, dispositivos de evaluación, culturas organizacionales), trayectorias docentes (formación, convicciones ideológicas, posiciones religiosas) y expectativas de las comunidades educativas (familias, directivos, estudiantes).

A esta complejidad se suma el carácter no neutral del conflicto armado. Este se inscribe en la polarización política contemporánea y activa controversias sobre causalidades, responsabilidades, categorías de nominación (terrorismo, insurgencia, paramilitarismo, Estado), legitimidades del uso de la fuerza y sentidos de la reparación. Dichas controversias atraviesan la esfera pública y llegan al aula en forma de sensibilidades éticas (dolor, miedo, rabia, cansancio), estrategias de silenciamiento (evitar temas “sensibles”, desplazar el análisis hacia la “convivencia” o hacia habilidades socioemocionales) y prácticas innovadoras (debates guiados, análisis de fuentes, incorporación de voces de víctimas, uso de materiales de la Comisión de la Verdad). La docencia, en este contexto, no puede reducirse al cumplimiento técnico de orientaciones: exige pericia disciplinar, tacto ético y mediación emocional.

Desde una perspectiva crítica, esta problemática puede formularse en términos de la construcción discursiva del conflicto armado colombiano en la política educativa. Los lineamientos y las recomendaciones no son textos neutrales ni simples repositorios neutrales de conocimiento: son artefactos normativos y discursivos que configuran objetos de enseñanza, distribuyen posiciones de sujeto (quién habla, desde dónde y con qué autoridad),

habilitan y restringen lenguajes (lo decible y lo indecible) y definen horizontes de ciudadanía (qué prácticas, valores y afectos se promueven o se desalientan). En otras palabras, la pregunta sobre qué se enseña sobre el conflicto armado y cómo se lo hace es inseparable de la pregunta acerca de cuáles son las razones del conflicto, quiénes son reconocidos como protagonistas, perpetradores o víctimas, qué temporalidades y geografías se privilegian y qué marcos morales y políticos orientan su interpretación.

Este enfoque crítico sobre la construcción discursiva del conflicto armado colombiano en la política educativa permite observar tres niveles articulados:

En primer lugar, el *Diseño*. Este nivel se refiere a las condiciones históricas, políticas e institucionales que hicieron posible la formulación de los Lineamientos Curriculares (2002) y, dos décadas después, la producción de las Recomendaciones (2022). Aquí interesa examinar la genealogía de los documentos, los actores que intervinieron, los debates que los enmarcaron y las racionalidades pedagógicas que los sostuvieron.

En segundo lugar, el *Discurso*. Esta dimensión analítica se refiere a las representaciones del conflicto armado en los textos oficiales, incluyendo tramas causales, categorizaciones, selección de eventos, tratamiento de actores, lugar de las víctimas y nociones de paz y ciudadanía. Resulta central aquí identificar silencios, desplazamientos y énfasis que producen efectos de sentido y, por lo tanto, de poder.

Tercero, la *Implementación*. Esta última dimensión remite a las apropiaciones, resistencias o transformaciones de estas orientaciones en las escuelas, considerando las mediaciones institucionales y las prácticas docentes — planeaciones, materiales, actividades, evaluaciones —, sin perder de vista la dimensión emocional que activa la enseñanza de la violencia.

En el corazón del problema se encuentra la tensión entre currículo prescrito y currículo vivido. El primero remite a los dispositivos normativos que el Estado produce para ordenar el sistema educativo (Goodson, 1995); el segundo, a las microdecisiones que en el aula reescriben lo prescrito a partir de condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje. En el caso colombiano, esta tensión se manifiesta por ejemplo cuando temas como el desplazamiento forzado, la desaparición forzada o las responsabilidades estatales aparecen atenuados o desplazados hacia prácticas de “educación para la convivencia” (Arias Gómez, 2018). En otros contextos, en cambio, emergen experiencias potentes de pedagogías de la memoria que abren espacio a la pluralidad de relatos y a la reconstrucción crítica de los hechos rememorados (Jelin, 2002).

La pregunta de investigación que orienta esta tesis se inscribe en la articulación entre política, discurso y práctica: ¿De qué manera se ha configurado la construcción discursiva del conflicto armado colombiano en el proceso de diseño, discusión e implementación de los lineamientos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia entre 2002 y 2025? Responderla ha exigido un diseño que combina la reconstrucción histórica y política del proceso estudiado, el análisis crítico del discurso de los textos oficiales y una perspectiva etnográfica ampliada sobre las mediaciones escolares. En coherencia con este enfoque, la tesis se organiza en tres artículos complementarios: el primero reconstruye los orígenes y transformaciones de la política curricular; el segundo caracteriza los discursos sobre el conflicto en los documentos oficiales; y el tercero explora cómo esas orientaciones son apropiadas y reconfiguradas en colegios públicos y privados de Bogotá, con especial atención al noveno grado, nivel en el que se trabaja la historia de Colombia de los siglos XX y XXI.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Según los *Lineamientos Curriculares* (MEN, 2002), los *Estándares Básicos de Competencias* (MEN, 2006) y los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (MEN, 2016), el grado noveno concentra la enseñanza de la historia reciente de Colombia, correspondiente a los siglos XX y XXI. En este nivel, los estudiantes —que suelen tener entre 14 y 15 años— abordan procesos como la modernización, la urbanización, el papel de la mujer en la sociedad, la violencia política, el conflicto armado, el desplazamiento forzado, el narcotráfico, las reformas constitucionales y las crisis económicas. Además, se promueve la comprensión crítica de problemáticas

En suma, el problema que aquí se plantea no se limita a verificar cumplimientos normativos. Se trata de comprender cómo la política educativa produce objetos de enseñanza, cómo esos objetos se disputan en el terreno del discurso y cómo la escuela, en su cotidianeidad, los encarna, resignifica o silencia. Este triple movimiento — diseño, discurso e implementación — ilumina la relación entre educación, memoria y poder en un país que continúa elaborando las huellas de una violencia prolongada y que, al menos en ciertas propuestas y discursos, busca en la escuela condiciones para la formación de una ciudadanía crítica y democrática.

### **Estado del arte**

En el plano internacional, la relación entre educación, memoria y conflicto armado se consolidó como un campo de investigación desde la segunda mitad del siglo XX, impulsada por la necesidad de procesar traumas colectivos y fortalecer las democracias. La enseñanza de pasados traumáticos —como el Holocausto en Europa, las dictaduras militares en América Latina, el Apartheid en Sudáfrica o el genocidio en Ruanda— ha suscitado debates sobre el papel de la escuela en la transmisión de memorias colectivas, la construcción de ciudadanías democráticas y la prevención de futuras violencias.

Este campo, inicialmente configurado en torno al Holocausto y “la era del testigo”<sup>8</sup>, se expandió en América Latina con programas pioneros como *Memoria colectiva y represión* (1998–2001), coordinado por Elizabeth Jelin y Carlos Iván Degregori, que integró a investigadores de Argentina, Chile, Perú, Brasil, Paraguay y Uruguay. Uno de sus productos

---

contemporáneas relacionadas con la democracia, la protección de derechos, las migraciones y la resolución de conflictos, articulando la enseñanza de la historia con la formación ciudadana.

<sup>8</sup> La expresión “era del testigo” fue acuñada por Annette Wieviorka (1998) para describir el giro cultural y político que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, otorgó centralidad a los testimonios de sobrevivientes del Holocausto en procesos judiciales, académicos y pedagógicos. Este cambio consolidó al testimonio como una fuente legítima de conocimiento histórico y como recurso educativo fundamental para la transmisión de memorias traumáticas, influyendo posteriormente en otros contextos de violencia y represión en el mundo.

centrales fue el libro *Escuela y memoria* (2004)<sup>9</sup>, que evidenció cómo la enseñanza del pasado reciente se había orientado hacia narrativas oficiales destinadas a sustentar identidades nacionales homogéneas, relegando memorias subalternas. Desde entonces, los estudios en la región han puesto de relieve la tensión entre silencios curriculares, memorias oficiales y experiencias pedagógicas críticas (Jelin, 2002, 2017; Arias Gómez et al., 2022; Sanhueza et al., 2025). En esta misma línea, Carretero y Bermúdez (2012) subrayan que la enseñanza de pasados violentos no constituye únicamente un problema de contenidos curriculares, sino también un desafío cívico y ético, en tanto interpela la manera en que los estudiantes comprenden las responsabilidades colectivas y las posibilidades de reconciliación social.

En Europa, las investigaciones sobre enseñanza de pasados violentos han documentado tanto enfoques críticos como dinámicas de silenciamiento. En Bosnia-Herzegovina, a pesar de intentos por incluir la guerra en el currículo, la reticencia estatal y social ha consolidado una cultura del silencio. Ahonen (2013, 2014) muestra cómo la segregación educativa por comunidades étnicas refuerza narrativas de victimización y culpa, heredando antagonismos a las nuevas generaciones. En Irlanda del Norte, el plan de estudios obligatorio no aborda directamente el conflicto reciente, pero su énfasis en la indagación histórica ha permitido que docentes y estudiantes lo trabajen desde múltiples perspectivas, aunque con el riesgo de privilegiar lo cognitivo y dejar de lado las dimensiones éticas y políticas necesarias para la reconciliación. Croacia ofrece el caso contrario: la imposición de una memoria oficial de carácter militar ha generado un “olvido acrítico”, en el que la formación docente se orienta a reproducir una narrativa única sin espacio para la

---

<sup>9</sup> Este programa de investigación, titulado Memoria colectiva y represión: perspectivas comparativas sobre el proceso de democratización en el Cono Sur de América Latina, se considera pionero en el estudio de la memoria social en la región. Logró articular a más de sesenta investigadores de distintos países sudamericanos y sentó las bases para un campo académico en expansión. Su principal publicación, *Escuela y memoria: la escuela elabora el pasado* (2004), mostró que la enseñanza tradicional del pasado en la escuela se apoyaba en una memoria oficial, única y en mayúsculas, orientada a sostener identidades nacionales homogéneas, a la vez que tendía a silenciar memorias subalternas o conflictivas.

indagación. En España, las *Leyes de Memoria Histórica* (2007) y de *Memoria Democrática* (2022)<sup>10</sup> han impactado los currículos escolares, pero la investigación subraya que, más allá de la conmemoración, es necesario promover una pedagogía de la memoria que habilite responsabilidad ética y capacidad crítica frente a los abusos del presente (Gómez-Gómez, 2024).

En América Latina, los estudios sobre educación, memoria y conflicto armado han estado fuertemente marcados por las experiencias de violencia política y las dictaduras militares que atravesaron la región durante el siglo XX. Investigaciones pioneras de la socióloga argentina Elizabeth Jelin (2002, 2017) han mostrado que las memorias sociales se configuran en medio de disputas por la legitimidad del pasado, en las que la escuela desempeña un papel ambivalente: puede funcionar como espacio de silenciamiento impuesto por narrativas oficiales o como escenario de apertura hacia voces subalternas. En países como Argentina y Chile, se ha documentado que los currículos escolares de historia han oscilado entre narrativas de “reconciliación nacional” y perspectivas críticas orientadas a reconocer a las víctimas y a problematizar la responsabilidad estatal en las violaciones de derechos humanos (Allier Montaño, 2010; Traverso, 2012; Arias Gómez et al., 2022). En Perú, los debates en torno al informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003) evidencian la dificultad de integrar las memorias del conflicto armado interno en el currículo, donde las víctimas aparecen fragmentadas o minimizadas (Theidon, 2004; Martín, 2016). En Brasil, aunque la Comisión Nacional de la Verdad (2011–2014) impulsó discusiones sobre la dictadura (1964–1985), los manuales escolares aún reproducen narrativas atenuadas de la

---

<sup>10</sup> En España, la Ley de Memoria Histórica (Ley 52/2007) reconoció y amplió derechos a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la dictadura franquista, estableciendo medidas de reparación simbólica, eliminación de símbolos franquistas y apoyo a la localización de fosas comunes. Posteriormente, la Ley de Memoria Democrática (Ley 20/2022) amplió este marco al declarar la nulidad de las condenas dictadas por tribunales franquistas, reforzar la enseñanza del pasado dictatorial en el sistema educativo, reconocer nuevas víctimas (incluyendo niños robados) y consolidar el deber del Estado de garantizar el derecho a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición.

represión y ofrecen una limitada problematización de las responsabilidades militares y estatales (Fico, 2012; Catela & Jelin, 2019; Sanhueza et al., 2025).

La pedagogía de la memoria también ha sido analizada desde un enfoque socioemocional. Zembylas (2014, 2017) muestra que los procesos educativos frente a memorias dolorosas no pueden reducirse a la transmisión de información histórica, pues requieren atender a las emociones que emergen en el aula —incomodidad, culpa, resentimiento, empatía—. Lejos de ser un obstáculo, estas emociones constituyen un recurso pedagógico para problematizar los legados de la violencia y habilitar prácticas de ciudadanía crítica. En la misma línea, Gómez-Gómez (2024) destaca que las pedagogías de la memoria en Iberoamérica han buscado articular la dimensión cognitiva y la emocional, con el fin de evitar los “abusos de la memoria” y favorecer procesos educativos emancipadores. Desde otra perspectiva, Grever (2017) advierten que la educación histórica siempre se sitúa en la tensión entre historia académica, memoria pública y narrativas identitarias, lo que exige al docente un rol activo como mediador de discursos en conflicto.

Estas aproximaciones teóricas resultan fundamentales para comprender por qué la implementación de políticas curriculares en Colombia no puede concebirse como una aplicación lineal del texto oficial, sino como un proceso de negociación atravesado por subjetividades docentes, culturas escolares y presiones sociales (Arias Gómez, 2018; Sanhueza et al., 2025).

Los estudios comparados han permitido identificar tanto tendencias comunes como particularidades nacionales en la enseñanza de pasados violentos. En Alemania e Israel, la enseñanza del Holocausto se ha institucionalizado como política de Estado, acompañada de materiales pedagógicos estandarizados y visitas a lugares de memoria. En Argentina y Chile, la transmisión escolar de las memorias de las dictaduras ha estado atravesada por disputas

políticas sobre la legitimidad de los relatos de las víctimas y el papel de las Fuerzas Armadas (Jelin, 2002; Traverso, 2012; Arias Gómez et al., 2022). En Sudáfrica, el posapartheid planteó la necesidad de articular la educación en derechos humanos con narrativas históricas que explicaran la segregación racial y sus efectos contemporáneos (Cole, 2007). En Ruanda, los currículos posteriores al genocidio de 1994 buscaron promover una memoria oficial orientada a la unidad nacional, aunque investigaciones han mostrado que este enfoque homogenizador terminó invisibilizando diferencias étnicas y limitando la reflexión crítica de los estudiantes (Freedman et al., 2004; Ibagón Martín, 2020).

En conjunto, estos análisis muestran que, pese a los esfuerzos institucionales por integrar la memoria en el currículo, la tensión entre narrativas oficiales y enfoques críticos atraviesa tanto a Europa y África como a América Latina (Sanhueza et al., 2025).

Este panorama comparado demuestra que la enseñanza de pasados traumáticos constituye siempre una arena de confrontación, lo que subraya la necesidad de analizar qué tipo de memoria se prescribe, se disputa y se negocia en el caso colombiano, particularmente frente a los riesgos de homogenización y silenciamiento (Ibagón Martín, 2020; Sanhueza et al., 2025). La literatura internacional evidencia que la enseñanza de pasados violentos nunca es neutral: está atravesada por disputas políticas sobre la legitimidad del pasado, tensiones socioemocionales que emergen en el aula y debates epistemológicos acerca de la relación entre historia y memoria (Zembylas, 2014, 2017; Gómez-Gómez, 2024).

Estos hallazgos comparativos permiten situar el caso colombiano en un marco más amplio, donde la escuela no solo transmite conocimientos históricos, sino que también actúa como espacio de mediación entre memorias sociales, narrativas estatales y experiencias cotidianas de los estudiantes (Arias Gómez, 2018; Arias Gómez et al., 2022). En este sentido, el análisis del caso colombiano resulta clave para comprender cómo se configuran las

tensiones entre política educativa, discursos oficiales y prácticas docentes en un contexto en el que el conflicto armado aún no se ha cerrado.

En el caso colombiano, el campo de estudios se ha nutrido de la intersección entre pedagogía, memoria y ciudadanía, especialmente desde los años 2000 con el auge de las políticas de memoria y los procesos de justicia transicional. Autores como Herrera y Díaz (2016), Ospina-Alvarado y Gómez (2018) y Sánchez (2019) han mostrado que la enseñanza del conflicto armado enfrenta tensiones particulares: por un lado, la necesidad de reconocer la pluralidad de experiencias regionales y de actores sociales; por otro, la presión por construir un relato pedagógicamente “manejable” que evite la polarización en el aula. Esta tensión se traduce en prácticas heterogéneas: mientras algunos docentes promueven la memoria crítica a través de testimonios de víctimas, recursos artísticos o proyectos de investigación escolar, otros optan por el silenciamiento o por un abordaje estrictamente factual para evitar controversias. A nivel estructural, los estudios evidencian que el currículo oficial sigue siendo disperso y con escasa capacidad de introducir la historia reciente<sup>11</sup> de manera sostenida: los Lineamientos Curriculares (2002), los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje han relegado el conflicto a un lugar marginal, mientras que instrumentos más recientes como la Cátedra de la Paz (Decreto 1038 de 2015)<sup>12</sup> han tenido un

---

<sup>11</sup> El concepto de “historia reciente” se refiere al estudio de pasados próximos, aunque su definición va más allá de la simple cercanía temporal. Tradicionalmente, esta proximidad fue considerada un obstáculo para el análisis historiográfico debido a la necesidad de distanciamiento o a la falta de archivos disponibles. Sin embargo, la historia reciente supera estas objeciones al centrarse en procesos históricos cuyas consecuencias siguen siendo sensibles y significativas en el presente, como las dictaduras o los conflictos armados. Este campo se caracteriza por su vínculo con el presente —al abordar demandas de justicia y reparación vigentes—, por su estrecha relación con la memoria social como fuente y objeto de estudio, y por su dimensión política, al articularse con objetivos éticos como verdad y justicia. Según Franco y Lvovich, en América Latina el término se ha consolidado para definir un campo académico y profesional, a diferencia de otras regiones donde se utilizan expresiones como “historia del tiempo presente” o “historia inmediata”.

<sup>12</sup> La Cátedra de la Paz, reglamentada por el Decreto 1038 de 2015, fue concebida como un espacio pedagógico obligatorio en todos los establecimientos educativos del país, desde preescolar hasta educación media. Su propósito es promover competencias ciudadanas, resolución pacífica de conflictos, diversidad cultural y memoria histórica, con el fin de contribuir a la construcción de una cultura de paz en el marco del posacuerdo colombiano. Sin embargo, al no contar con un plan de estudios unificado ni mecanismos de seguimiento claros, su implementación ha sido heterogénea y, en muchos casos, reducida a actividades simbólicas o conmemorativas.

carácter ambiguo y poco vinculante. De igual forma, la abundante producción académica y pedagógica sobre el conflicto —informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, materiales diseñados por el Estado o por ONG— rara vez llega a las aulas o es aprovechada por los equipos docentes. Un ejemplo ilustrativo es el informe *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*<sup>13</sup> (CNMH, 2013), cuya circulación en las escuelas enfrentó resistencias, al punto de que las Fuerzas Armadas solicitaron que fuera retirado de las bibliotecas escolares (Wills, 2022; Guglielmucci & Rozo, 2021). En este contexto, si bien las investigaciones han documentado valiosas experiencias de innovación pedagógica, persiste una brecha en la literatura que articule estas tensiones docentes con la génesis histórica y el análisis discursivo de las políticas curriculares que enmarcan la enseñanza del pasado reciente en Colombia.

Asimismo, la literatura nacional ha mostrado que las políticas curriculares en Colombia han tenido un rol más bien limitado y ambiguo en la definición de los marcos de enseñanza del conflicto armado. A diferencia de otros países latinoamericanos que han desarrollado lineamientos explícitos sobre historia reciente, en Colombia los Lineamientos Curriculares (2002), los Estándares Básicos de Competencias (2004) y la Cátedra de la Paz (2015) han sido señalados como vagos o insuficientes, sin ofrecer un marco sólido para los docentes (Arias Gómez, 2015; Rodríguez Ávila, 2012). Investigadoras como Martha Cecilia Herrera (UPN) han destacado que el vacío estatal ha sido suplido por iniciativas de la sociedad civil, colectivos de memoria y proyectos de maestros, más que por una política educativa robusta. En la misma línea, Diego H. Arias Gómez (UD) argumenta que la violencia política aparece de forma tibia y ambigua en la política curricular oficial, mientras

---

<sup>13</sup> El informe *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (CNMH, 2013) no es una narrativa sobre un pasado remoto, sino sobre una realidad anclada en el presente. Se aparta explícitamente, por convicción y mandato legal, de la idea de una memoria oficial del conflicto armado. Lejos de pretender erigirse en un corpus de verdades cerradas, busca ser elemento de reflexión para un debate social y político abierto. Es el “*¡Basta ya!*” de una sociedad agobiada por su pasado, pero esperanzada en su porvenir (CNMH, 2013, prólogo).

que propuestas académicas como las del grupo *Educación y Cultura Política* de la UPN han buscado consolidar recursos y didácticas desde la pedagogía de la memoria (Herrera, Ortega, Merchán & Vélez, 2010). Más recientemente, trabajos como *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales* (Arias, Rodríguez, González & Rubio, 2022) evidencian que la enseñanza del conflicto depende en gran medida de la agencia docente y de las propuestas universitarias, más que de políticas centralizadas.

Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2002) se consolidaron como referente dominante durante más de dos décadas. Su apuesta por competencias y por una ciudadanía orientada a la convivencia abrió la posibilidad de abordar la violencia política, pero lo hizo de manera indirecta y transversal, con escasa secuenciación histórica y sin un desarrollo claro de categorías como memoria, verdad, reparación o responsabilidades estatales. Autores como Arias Gómez (2015, 2018) han señalado que los Lineamientos presentaron un marco ambiguo para la enseñanza del pasado reciente, lo que generó amplios márgenes de interpretación local. Vélez Villafañe (2012) destaca, en la misma línea, que la ausencia de categorías vinculadas a la memoria en los marcos oficiales ha limitado el papel de la escuela en los procesos de verdad y reparación. A su vez, investigaciones como las de Wills Otero (2012) y Páez & Escobar (2019) evidencian que, pese a la relevancia pública del conflicto armado, los documentos curriculares lo relegaron a un lugar marginal, dejando a los docentes y a los textos escolares<sup>14</sup> la tarea de suplir dichas ausencias.

---

<sup>14</sup> Durante la década de 2000 y los años posteriores, circularon de manera masiva manuales escolares de Ciencias Sociales publicados por editoriales como Santillana, Norma y Voluntad, que se consolidaron como las principales referencias didácticas de los docentes en Colombia. Estos textos organizaron sus secuencias en torno a los enfoques por competencias y ciudadanía, en coherencia con los *Lineamientos Curriculares (2002)* y los *Estándares Básicos de Competencias (2004)*. Diversos estudios (Arias, 2015; Rodríguez, 2012) han mostrado que los manuales abordaron el conflicto armado de manera superficial, reduccionista y oficialista, invisibilizando categorías fundamentales como *memoria, verdad, reparación y víctimas*. Este sesgo produjo una narrativa despolitizada y centrada en las acciones del Estado, minimizando la complejidad del conflicto y diluyendo las responsabilidades de los actores armados. Algunos docentes, conscientes de estas limitaciones, han recurrido a un uso crítico de los manuales, utilizándolos como punto de partida para señalar sus vacíos; sin embargo, la hegemonía de estas editoriales consolidó un currículo escolar que obstaculizó la comprensión crítica del pasado reciente.

En Colombia, la enseñanza del conflicto armado se ha concentrado mayoritariamente en el grado noveno, donde el currículo oficial ubica los contenidos sobre la historia reciente, especialmente desde mediados del siglo XX. Allí se espera que los estudiantes analicen procesos como *La Violencia*, el surgimiento de las guerrillas, el paramilitarismo y el narcotráfico, de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias. Sin embargo, al ubicarse estos contenidos hacia el final del ciclo de básica secundaria, suelen abordarse de manera superficial y apresurada, lo que limita su comprensión crítica. Aun con estas restricciones, noveno grado se ha consolidado como un espacio clave para la investigación educativa<sup>15</sup>, en el que se indaga cómo las orientaciones curriculares se traducen (o no) en las prácticas escolares, así como las narrativas del conflicto que circulan en el aula y las tensiones que emergen entre memoria, política y pedagogía (Arias Gómez, 2015, 2018; Rodríguez, 2012; Palacios Mena, 2019).

Más recientemente, las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia elaboradas por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC, 2022) han sido objeto de debate en torno a su pertinencia y potencial para actualizar el marco curricular con un énfasis explícito en el conflicto armado, la memoria y la construcción de paz (González, 2023; Rodríguez, 2024). Sin embargo, hasta ahora la literatura no ofrece análisis sistemáticos sobre su génesis, su construcción discursiva ni su impacto real en la práctica escolar, lo que constituye un tema de investigación relevante.

---

<sup>15</sup> Las fuentes estudiadas no especifican una edad concreta ni un estudio puntual que determine a partir de qué momento exacto se debe empezar a hablar del conflicto armado en las escuelas. Más bien, los debates académicos en Colombia y América Latina se centran en el cómo enseñar estos temas sensibles. En la práctica, el currículo oficial colombiano ubica la enseñanza de la historia reciente en los grados superiores, especialmente en noveno y once; sin embargo, investigaciones muestran experiencias pedagógicas en primaria mediante enfoques artísticos y participativos que permiten a los niños reflexionar sobre la libertad, los derechos humanos y la convivencia (Orozco, 2022; Sanhueza et al., 2025). En Colombia, aunque los manuales escolares de primaria incluyen menciones al conflicto, suelen hacerlo de manera parcial y reduccionista, mientras que la Cátedra de la Paz (2015) abrió la posibilidad de trabajarlo en todos los niveles. En consecuencia, más que la edad, los desafíos residen en la superficialidad de los currículos oficiales, la falta de formación docente y la necesidad de metodologías críticas que permitan abordar pedagógicamente los pasados traumáticos (Arias, 2018; Ibagón, 2020; Arias et al., 2022; Gómez-Gómez, 2024).

En general, los estudios coinciden en señalar la persistencia de una brecha entre la política curricular y la práctica docente, marcada tanto por la dispersión normativa (Lineamientos de 2002, Estándares Básicos de Competencias de 2006, Derechos Básicos de Aprendizaje de 2015) como por la falta de apropiación pedagógica. Esta brecha se traduce en la continuidad de referentes previos en la planeación escolar y en la circulación fragmentaria de nuevas orientaciones (Arias Gómez, 2018; Sanhueza et al., 2025). No obstante, gran parte de la literatura ha tendido a analizar de manera aislada el diseño de la política o la práctica docente, sin articular de forma clara el análisis discursivo de los textos oficiales con las condiciones históricas de su génesis y con su posterior traducción en el aula.

En comparación con otros países latinoamericanos, Colombia presenta un desafío singular: el conflicto armado no constituye un pasado clausurado, sino una experiencia aún en curso. Esta condición plantea interrogantes éticos y pedagógicos sobre la pertinencia de enseñar hechos no resueltos, y distingue el caso colombiano dentro del campo regional. Tal particularidad se conecta con lo planteado por Traverso (2012) y Jelin (2017) acerca de la dificultad de educar desde memorias en disputa, en las que la verdad histórica, la justicia y la reparación permanecen abiertas e inconclusas.

En síntesis, la producción nacional ha descrito con detalle los marcos normativos (2002–2015) y ha documentado experiencias escolares a través de estudios de caso y aproximaciones etnográficas. Sin embargo, persisten tres vacíos que justifican esta investigación: (i) faltan reconstrucciones genealógicas que expliquen cómo y por qué se configuraron los lineamientos y las recomendaciones; (ii) no se cuenta con análisis críticos del discurso que comparen las representaciones del conflicto entre los Lineamientos de 2002 y las recomendaciones de 2022; y (iii) no se han desarrollado estudios que articulen ese plano discursivo con las mediaciones etnográficas de la implementación en colegios con

condiciones institucionales diversas. La identificación de estos vacíos en las investigaciones disponibles orientan la arquitectura de la tesis: el primer artículo reconstruye los orígenes y transformaciones de la política curricular (2002–2022); el segundo caracteriza la construcción discursiva del conflicto en los documentos oficiales; y el tercero explora cómo esas orientaciones son apropiadas, resistidas o transformadas en el grado noveno en colegios de Bogotá.

### **Justificación**

El estudio de la enseñanza del conflicto armado colombiano en el currículo escolar se justifica en la medida en que este no constituye un asunto meramente académico, sino un campo profundamente político y social, atravesado por disputas de memoria, poder y ciudadanía. La manera en que el conflicto se representa y se transmite en las aulas incide directamente en la construcción de memorias colectivas, en la capacidad crítica de las nuevas generaciones para comprender su pasado reciente y en la posibilidad de consolidar proyectos de paz sostenibles en el presente. Como advierte Jelin (2002), las políticas de memoria no son únicamente narrativas sobre lo ocurrido, sino apuestas sobre el presente y el futuro de las comunidades. Trasladas al ámbito educativo, estas políticas contribuyen a configurar horizontes de reconocimiento, justicia y convivencia. En un país que aún enfrenta las secuelas de la violencia política, la pregunta sobre cómo se enseña el conflicto armado resulta ineludible para comprender las tensiones que atraviesan tanto la política educativa como la vida escolar cotidiana.

La pertinencia de esta investigación también radica en su capacidad para iluminar las tensiones entre lo normativo y lo práctico. Si bien los Lineamientos Curriculares de 2002 y las Recomendaciones de la Comisión Asesora de 2022 expresan visiones oficiales sobre lo

que debe enseñarse, su materialización no es automática ni uniforme, sino que depende de múltiples mediaciones: los recursos disponibles en las instituciones, las culturas pedagógicas, las memorias locales, las biografías docentes y las sensibilidades de los estudiantes. Analizar cómo los docentes resignifican, negocian o silencian estos mandatos oficiales permite comprender que la política curricular no se agota en los documentos, sino que se actualiza y reconfigura en la práctica escolar. Esta perspectiva se inscribe en los planteamientos de Apple (2004), quien entiende el currículo como un campo de disputa, y de Shore (2010), para quien las políticas deben estudiarse en los espacios donde son apropiadas y rearticuladas, más allá de sus enunciados formales.

Asimismo, este estudio posee una relevancia ética y política en un país atravesado por la polarización. La enseñanza del conflicto armado en Colombia moviliza sensibilidades profundas y se ve constantemente amenazada por discursos de censura, acusaciones de adoctrinamiento y presiones institucionales que generan inseguridad en la labor docente. Analizar estas tensiones desde una perspectiva crítica permite visibilizar los dilemas que enfrentan los profesores, quienes no solo transmiten conocimientos, sino que también median emociones, gestionan silencios y se constituyen en actores centrales en la producción de significados sobre la violencia y la memoria. Reconocer este papel implica reivindicar al magisterio como agente político y pedagógico indispensable en la construcción de ciudadanías democráticas y en la consolidación de una cultura de paz.

Desde un punto de vista académico, la investigación aporta de manera significativa al campo de los estudios sociales de la educación, la memoria y la política pública. En primer lugar, reconstruye genealógicamente el proceso de diseño de los Lineamientos de 2002 y de las recomendaciones de 2022, evidenciando cómo actores, disputas y coyunturas históricas configuraron documentos que, lejos de ser neutros, expresan proyectos de nación en pugna.

En segundo lugar, a través del análisis crítico del discurso, identifica continuidades, rupturas y silencios en las representaciones del conflicto, mostrando cómo los documentos traducen y jerarquizan ciertas memorias en detrimento de otras. Finalmente, al incorporar una mirada etnográfica sobre la implementación en colegios de Bogotá, visibiliza la distancia entre los marcos normativos y la realidad de las aulas, al tiempo que rescata prácticas innovadoras, resistencias y aperturas pedagógicas que emergen en contextos escolares concretos. Con ello, la investigación no solo llena un vacío en la literatura existente, sino que ofrece un marco analítico integrador para comprender la relación entre política educativa, memoria y práctica docente en Colombia.

Así, la tesis no solo busca llenar vacíos en la literatura académica sobre currículo, memoria y conflicto en Colombia, sino que también propone aportes prácticos para el diseño de políticas educativas más sensibles a la diversidad de realidades escolares. En particular, enfatiza la necesidad de fortalecer la formación docente, de elaborar materiales pedagógicos situados y de reconocer la centralidad de las emociones y de las memorias colectivas en la enseñanza. Con ello, abre la posibilidad de que las aulas se consoliden como escenarios de diálogo democrático y de construcción de paz, donde el pasado conflictivo no sea negado ni instrumentalizado, sino trabajado críticamente para abrir horizontes de futuro más justos e inclusivos.

### **Marco conceptual**

El currículo es, ante todo, un campo político. Como advierte Michael Apple (2004), “ninguna selección de conocimientos es neutral; toda elección curricular favorece determinadas formas de cultura y excluye otras” (p. 43). Esta afirmación adquiere especial relevancia en el contexto colombiano, donde los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales no solo delimitan qué se enseña sobre el conflicto armado, sino también qué

memorias se legitiman y qué voces son silenciadas. Desde esta perspectiva, el currículo puede comprenderse como una arena de disputa en la que confluyen proyectos de nación, pugnas ideológicas y tensiones institucionales.

Stephen Ball (1994) refuerza esta idea al señalar que las políticas educativas son textos polifónicos que “no hablan con una sola voz” (p. 16), sino que contienen contradicciones, ambigüedades y márgenes de interpretación. En consecuencia, los lineamientos y recomendaciones funcionan de manera simultánea como marcos normativos y como objetos de disputa en la práctica escolar. Esta ambivalencia conecta con la noción de *referenciales* propuesta por Pierre Muller (1998), quien sostiene que las políticas se sustentan en marcos cognitivos y normativos que definen los problemas públicos y las soluciones legítimas. En el caso colombiano, los *Lineamientos* de 2002 se vincularon con el horizonte de la Seguridad Democrática<sup>16</sup> impulsada durante los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010)<sup>17</sup>, en los cuales la violencia política fue enmarcada en términos de “terrorismo” y se negó su carácter de conflicto armado.

En contraste, las *Recomendaciones de 2022* emergen en el marco del proceso de paz con las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo) y de

---

<sup>16</sup> Si bien la Política de Seguridad Democrática se lanzó oficialmente en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002–2010), su gestación se remonta a antecedentes históricos y políticos previos: la persistencia de una visión militarista de la seguridad en Colombia, el fracaso del proceso de paz del Caguán bajo la presidencia de Andrés Pastrana (1998–2002), la calificación internacional de las FARC como grupo terrorista, el fortalecimiento de las Fuerzas Armadas con el Plan Colombia y la tentativa de la Ley 684 de 2001. Uribe consolidó estas tendencias en un discurso que negó explícitamente la existencia de un conflicto político, reduciéndolo a una amenaza terrorista ligada al narcotráfico, lo que legitimó una estrategia de ofensiva militar y desconoció la aplicación del Derecho Internacional Humanitario (Romo Ordóñez, 2014).

<sup>17</sup> Durante el primer mandato de Álvaro Uribe Vélez (2002–2006), la Política de Seguridad Democrática se consolidó como eje articulador del discurso y la acción gubernamental, en un contexto de militarización de la vida pública y reconfiguración del lenguaje político. El discurso presidencial situó la recuperación del orden y el fortalecimiento de las Fuerzas Armadas como condiciones indispensables para garantizar la democracia, insistiendo en que Colombia no enfrentaba un conflicto político, sino una amenaza terrorista financiada por el narcotráfico. Esta negación del carácter político del conflicto armado permitió redefinirlo en términos de seguridad y legitimó una estrategia de control social basada en la cooperación ciudadana, expresada en iniciativas como las redes de informantes. Tal narrativa estableció una dicotomía entre los “ciudadanos de bien” —aliados del Estado— y los “enemigos” o “terroristas”, generando una fuerte polarización social y una despolitización sistemática del conflicto. (Romo Ordóñez, 2014).

la política de memoria promovida en los gobiernos de Juan Manuel Santos (2010-2018)<sup>18</sup>, orientadas hacia la paz, la pluralidad de memorias y el reconocimiento de las víctimas. Posteriormente, durante el gobierno de Iván Duque (2018-2022)<sup>19</sup>, se evidenciaron resistencias y tensiones frente a la implementación del Acuerdo de Paz y a la orientación de las políticas de memoria, lo que generó disputas sobre los alcances de la enseñanza de la historia reciente. No obstante, en este mismo periodo se avanzó en hitos significativos, como la entrega del Informe Final de la Comisión de la Verdad en 2022<sup>20</sup>, que amplió los marcos interpretativos sobre el conflicto armado y nutrió los debates educativos. Finalmente, con la llegada de Gustavo Petro a la presidencia en 2022<sup>21</sup>, se abre un nuevo escenario en el que se busca fortalecer la agenda de paz total y consolidar una visión de la memoria vinculada a la justicia social y al reconocimiento amplio de las víctimas. Este giro, que se explica con mayor detalle en el capítulo uno, muestra cómo las coyunturas políticas inciden en la definición de qué enseñar y con qué propósitos.

---

<sup>18</sup> Durante los dos mandatos de Juan Manuel Santos, el país transitó hacia una agenda de paz y memoria, articulada a partir del Acuerdo Final con las FARC-EP (2016). En este periodo se aprobaron leyes clave como la Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras) y se crearon instituciones como el Centro Nacional de Memoria Histórica (2011) y La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (2017). Estas transformaciones reconfiguraron la relación entre política, educación y memoria, al introducir en el discurso estatal el reconocimiento de las víctimas y la pedagogía para la no repetición.

<sup>19</sup> El gobierno de Iván Duque se distanció de la implementación integral del Acuerdo de Paz, priorizando una visión de “paz con legalidad” centrada en la reintegración económica y en el control territorial. Su administración generó tensiones con las políticas de memoria, especialmente por los cuestionamientos al CNMH y los intentos de relativizar el carácter del conflicto armado. En el ámbito educativo, persistieron las ambigüedades en torno a la enseñanza de la historia reciente y la aplicación de la Ley 1874 de 2017, que restableció la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en el marco de enseñanza de las ciencias sociales.

<sup>20</sup> La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV), creada en el marco del Acuerdo de Paz, presentó su Informe Final en junio de 2022, en el que propuso una comprensión integral del conflicto armado colombiano. El informe abordó las responsabilidades de todos los actores —estatales y no estatales—, las violaciones a los derechos humanos y las resistencias sociales, e hizo especial énfasis en el papel transformador de la educación como medio para garantizar la no repetición y la construcción de una memoria plural.

<sup>21</sup> El gobierno de Gustavo Petro ha retomado la agenda de *paz total* y ha expresado su intención de fortalecer una política de memoria y justicia social orientada a la verdad, la reparación y la educación para la paz. No obstante, en el ámbito educativo, dichas orientaciones se han concretado principalmente en el plano discursivo y normativo, sin que se hayan formulado nuevos lineamientos curriculares. El Ministerio de Educación expidió una Directiva que retoma las recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC) y promueve una mirada crítica y plural de la historia nacional; sin embargo, su implementación efectiva en las escuelas aún está en proceso de definición y depende de la articulación con los marcos curriculares existentes (véase también el artículo 1).

En este sentido, la disputa curricular se proyecta también en el terreno de la memoria: lo que se enseña sobre el pasado reciente no solo expresa decisiones pedagógicas, sino también posiciones políticas y éticas sobre la violencia y la ciudadanía. Aquí resulta útil introducir la perspectiva de Henry Giroux (1992), quien concibe a los docentes como intelectuales transformativos, capaces de mediar entre los discursos oficiales y las realidades escolares, reinterpretando el currículo a partir de sus contextos específicos. De modo complementario, Paulo Freire (1970) advierte que la educación no puede reducirse a un acto de transmisión de contenidos, sino que debe asumirse como una práctica de libertad en la que los sujetos reconstruyen críticamente su historia. Así, los docentes no son meros ejecutores de mandatos curriculares, sino mediadores activos que generan espacios de reflexión, resistencia y construcción de ciudadanía crítica.

La relación entre currículo y memoria constituye el segundo eje fundamental de este marco conceptual. Elizabeth Jelin (2002) recuerda que “las memorias son siempre plurales, conflictivas y atravesadas por luchas por la legitimidad” (p. 17). En el aula, este carácter disputado de la memoria se expresa en la tensión entre narrativas oficiales y memorias subalternas. El aporte de Maurice Halbwachs (2004) permite comprender que la memoria colectiva se sostiene en marcos sociales que habilitan u obstaculizan determinadas interpretaciones del pasado, mientras que Paul Ricoeur (2000) invita a reconocer la dialéctica entre recordar y olvidar como condición constitutiva de toda narración histórica. En el contexto colombiano, enseñar el conflicto armado implica afrontar no solo la transmisión de hechos, sino la disputa por el sentido político de la violencia, la asignación de responsabilidades a distintos actores y la dignificación de las víctimas.

Estos enfoques discursivos permiten comprender cómo las políticas educativas construyen narrativas hegemónicas sobre el pasado, lo que abre paso al análisis de las

políticas públicas como marcos culturales de poder. En este terreno, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) ofrece herramientas metodológicas para comprender cómo los documentos curriculares configuran representaciones sociales. Norman Fairclough (1995) plantea que el lenguaje es una práctica social que contribuye a la reproducción y transformación de las estructuras de poder. Teun van Dijk (2003) añade que los discursos controlan la cognición social y, por ende, inciden en la manera en que los sujetos interpretan la realidad. Ruth Wodak (2009), desde la escuela sociohistórica, enfatiza la necesidad de analizar los discursos en estrecha relación con sus contextos sociopolíticos, lo que permite entender cómo los Lineamientos de 2002 y las Recomendaciones de 2022 responden a coyunturas históricas específicas, como la política de seguridad democrática o el proceso de paz.

Finalmente, la perspectiva antropológica de las políticas públicas constituye el tercer eje conceptual. Desde esta mirada, las políticas no se conciben únicamente como instrumentos normativos, sino como procesos culturales que producen significados, jerarquías y formas de subjetivación. Cris Shore y Susan Wright (1997, 2011) proponen analizarlas como campos de poder y producción discursiva, donde se definen los límites de lo pensable y lo decible en una sociedad. Esta aproximación resulta particularmente útil para comprender cómo los documentos curriculares —como los *Lineamientos* y las *Recomendaciones*— configuran visiones del conflicto armado, de la ciudadanía y de la memoria.

En coherencia con esta mirada, el análisis incorpora una sensibilidad etnográfica, entendida en el sentido de la “descripción densa” de Clifford Geertz (1987), que busca interpretar los significados que los actores atribuyen a sus prácticas en contextos situados. Siguiendo a Elsie Rockwell (2009), la escuela se asume como un espacio donde las políticas

se reconfiguran cotidianamente, a través de procesos de reinterpretación y negociación, lo que vincula directamente este eje con el enfoque metodológico desarrollado más adelante.

En conclusión, el marco conceptual de esta investigación se sostiene en la comprensión del currículo como un campo de disputa política en el que se definen los contornos de la memoria y de la ciudadanía. Las nociones de Apple, Ball y Muller permiten mostrar que los lineamientos curriculares no son simples directrices técnicas, sino textos políticos que cristalizan proyectos de nación y que, al mismo tiempo, se reconfiguran en la práctica. El diálogo con Jelin, Halbwachs y Ricoeur evidencia que enseñar el conflicto armado implica transitar entre memorias plurales y contradictorias, en las que el silencio, la legitimación y el olvido forman parte del mismo entramado social.

Desde la perspectiva del ACD, los lineamientos y las recomendaciones se leen como dispositivos discursivos que reproducen y disputan relaciones de poder, al tiempo que habilitan márgenes de reinterpretación. Finalmente, la perspectiva antropológica de las políticas públicas, desarrollada por autores como Cris Shore y Susan Wright (1997, 2011), propone un marco de análisis etnográfico que permite comprender las políticas no solo como instrumentos técnicos, sino como prácticas culturales y discursivas que producen sujetos, significados y formas de gobernanza. Desde este enfoque, la implementación curricular no puede entenderse como una mera aplicación de lineamientos, sino como una práctica situada y negociada, atravesada por tensiones institucionales, mediaciones docentes y emociones colectivas (Rockwell, 2009; Tenti Fanfani, 2007).

En conjunto, este marco ofrece las herramientas necesarias para sostener que la enseñanza del conflicto armado en Colombia constituye un espacio político y cultural decisivo en la construcción de memorias, en la disputa por los sentidos de la historia y en la formación ciudadana orientada hacia la democracia y la paz.

## **Diseño metodológico**

El diseño metodológico de esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo que privilegia la comprensión de los sentidos, tensiones y mediaciones que emergen en la enseñanza del conflicto armado colombiano. El objeto de estudio no se limita a medir resultados o verificar niveles de cumplimiento normativo, sino que apunta a comprender cómo se configuran los discursos y las prácticas pedagógicas en torno al conflicto. Por ello, la investigación se orienta desde una lógica interpretativa que reconoce la historicidad, la reflexividad y la densidad cultural de los procesos educativos.

La estrategia metodológica combina tres niveles de aproximación: el análisis documental, el análisis crítico del discurso (ACD) y la etnografía ampliada. El análisis documental se aplicó a los Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2002) y a las Recomendaciones para la enseñanza de la historia (Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia [CAEHC], 2022), contrastando sus narrativas, referentes y objetivos pedagógicos. Esta revisión no se concibió únicamente como una lectura técnica, sino como un ejercicio de reconstrucción histórica de las condiciones sociales y políticas que dieron lugar a dichos documentos.

En paralelo, el ACD, sustentado en los aportes de Fairclough (1995), van Dijk (2003) y Wodak (2009), permitió examinar cómo los lineamientos y recomendaciones producen representaciones específicas sobre la violencia, la memoria, la responsabilidad de los actores armados y el papel de la escuela en la formación ciudadana. Este enfoque facilitó identificar las tensiones entre discursos hegemónicos y contrahegemónicos, así como los silencios y omisiones que operan como formas de regulación política de la memoria.

En el marco del análisis documental, se revisaron los principales textos normativos y pedagógicos expedidos entre 2002 y 2024. Si bien el recorte temporal central de la

investigación se delimita entre 2002 y 2022, correspondiente a la publicación de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2002) y las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia (CAEHC, 2022), se incluyeron algunos documentos posteriores con el fin de contextualizar la continuidad de las políticas educativas y analizar su vínculo con los procesos de implementación observados en las escuelas.

Esta decisión responde tanto a la relación directa entre los documentos analizados como al propósito general del estudio, orientado a comprender cómo los marcos normativos son apropiados, reinterpretados o resignificados por los actores educativos.

El corpus documental incluyó:

(a) marcos curriculares y de orientación didáctica — *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales* (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2002), *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales* (MEN, 2006) y *Derechos Básicos de Aprendizaje [DBA]* y su fundamentación (MEN, 2016);

(b) orientaciones recientes — *Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia* (Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia [CAEHC], 2022); y

(c) el itinerario legislativo y regulatorio que reconfigura la enseñanza de la historia — *Proyecto de Ley sobre la Enseñanza de la Historia* (Congreso de la República de Colombia, 2016), *Ley 1874 de 2017* (Congreso de la República de Colombia, 2017) y la *Directiva Ministerial 003* (MEN, 2024), considerada aquí como un insumo complementario que refleja los esfuerzos más recientes por actualizar las orientaciones curriculares y fortalecer su implementación.

Para cada documento se registraron el propósito, el alcance, los actores responsables, la noción de historia y memoria, los dispositivos de implementación y las referencias al

conflicto armado y a la formación ciudadana, así como las continuidades y rupturas respecto de los Lineamientos Curriculares de 2002. La Tabla 1 sintetiza los documentos seleccionados, su referencia bibliográfica, tipo y año de publicación.

**Tabla 1**<sup>22</sup>

*Documentos normativos y pedagógicos revisados en el análisis documental (2002–2024)*<sup>23</sup>

Documento	Referencia (APA 7ª ed.)	Tipo de documento	Año
Lineamientos curriculares	Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). <i>Serie lineamientos curriculares: Ciencias Sociales</i> . MEN.	Lineamientos curriculares	2002
Estándares	Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). <i>Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales</i> . MEN.	Estándares	2006
Proyecto de Ley	Morales Hoyos, V. (2016, 21 de abril). <i>Proyecto de Ley “Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se</i>	Proyecto de ley	2016

<sup>22</sup> La tabla presenta los principales documentos analizados en el marco del estudio, incluyendo marcos curriculares (*Lineamientos* de 2002, *Estándares* de 2006, *DBA y su fundamentación* de 2016), recomendaciones (*Recomendaciones de la CAEHC*, 2022) y disposiciones normativas (Proyecto de Ley de 2016, *Ley 1874 de 2017* y *Directiva Ministerial 003*, 2024). Para cada uno se consignan la referencia bibliográfica, el tipo de documento y el año de publicación.

<sup>23</sup> Con el fin de facilitar la comprensión del marco normativo educativo colombiano, se presenta a continuación la relación jerárquica y funcional de los principales documentos de política pública mencionados en este artículo: los *Lineamientos Curriculares* (2002), que constituyen el marco filosófico y epistemológico más general; los *Estándares Básicos de Competencias* (2006), que traducen los lineamientos en metas concretas por ciclos de grado; y los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2016), que especifican aprendizajes estructurantes grado a grado. A estos se suman la *Ley 1874* (2017) y las *Recomendaciones de la CAEHC* (2022), orientadas a actualizar la enseñanza de la historia con énfasis en paz, memoria y pluralidad, así como la *Directiva Ministerial 003* (2024), que recoge parcialmente dichas recomendaciones a través de orientaciones para la enseñanza de la historia. En síntesis, la jerarquía normativa avanza de lo general a lo específico —Lineamientos → Estándares → DBA— mientras que la Ley 1874, sus Recomendaciones y la Directiva 003 representan intentos de actualización y ajuste institucional del marco existente.

		<i>dictan otras disposiciones</i> ". Senado de la República de Colombia.		
DBA Ciencias Sociales		Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Universidad de Antioquia. (2016). <i>Derechos Básicos de Aprendizaje V.I - Ciencias Sociales</i> . MEN.	Orientaciones pedagógicas	2016
Fundamentación DBA		Obando, G., Bolívar, W., Pulgarín, R., Quiroz, R. E., Sánchez, N. A., Acevedo, J. D., González, G., & Parra, J. A. (2016). <i>Fundamentación teórica de los DBA</i> . Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.	Fundamentación teórica	2016
Ley 1874 de 2017		Congreso de la República de Colombia. (2017, 27 de diciembre). <i>Ley 1874 de 2017, Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones</i> . Diario Oficial No. 50.459.	Ley	2017
Recomendaciones CAEHC		Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC). (2022, 25 de abril). <i>Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media de la República de Colombia</i> . MEN.	Recomendaciones	2022

Directiva Ministerial 003	Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2024, 27 de junio). <i>Directiva Ministerial No. 003 de 2024: Orientaciones para la Enseñanza de la Historia como Disciplina Integrada a las Ciencias Sociales</i> . MEN.	Directiva ministerial	2024
---------------------------	--	-----------------------	------

Nota. Elaboración propia.

De manera complementaria, se realizaron entrevistas semiestructuradas (ver Anexos 3 y 5) a personas vinculadas con la formulación de estas políticas —tanto en el proceso de elaboración de los Lineamientos Curriculares de 2002 como en la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC) de 2022— (ver Anexo 6), lo que permitió reconstruir debates, tensiones y criterios de decisión no siempre visibles en los textos oficiales. La Tabla 2 sintetiza los perfiles, roles y funciones de los entrevistados.

**Tabla 2**

*Caracterización de los Miembros Entrevistados de las Comisiones Curriculares*<sup>24</sup>

<b>Grupo de entrevistados</b>	<b>Perfiles y rol institucional</b>	<b>Función en el proceso curricular</b>
Lineamientos 2002	Coordinación proyecto Autores principales Coordinación temática	Articulación del equipo y permitió comprender las presiones institucionales y los criterios técnicos del proceso.

<sup>24</sup> La investigación incluyó entrevistas semiestructuradas a actores clave vinculados con el diseño de los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales* (2002) y las *Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia* (CAEHC, 2022). La triangulación de las voces de estos comisionados, junto con los docentes, permitió abordar el objeto de estudio articulando los niveles de producción normativa con las dinámicas de apropiación

	<p>Equipo técnico MEN (Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa)</p>	<p>Insumos conceptuales sobre ciudadanía y democracia, y reflexionó sobre los dilemas de atenuar o incluir referencias al conflicto armado.</p> <p>Aportes disciplinares (historia, geografía, economía) y señaló la tensión entre la visión interdisciplinaria y la fragmentación.</p> <p>Lógica de competencias y su peso en la formulación del documento.</p>
<p>Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC) 2022</p>	<p>Presidente de la comisión</p> <p>Representante de la Comisión de la Verdad (CEV)</p> <p>Representante de comunidades étnicas</p> <p>Representante de colectivos de mujeres</p> <p>Voces académicas y gremiales</p>	<p>Visión estratégica sobre el lugar de la historia y la articulación con la Ley 1874 de 2017.</p> <p>Inclusión de la memoria del conflicto armado y de las víctimas en el currículo.</p> <p>Importancia de visibilizar memorias afrocolombianas y decoloniales, usualmente marginadas.</p> <p>Relevancia de incluir</p>

		<p>perspectivas de género y memorias feministas.</p> <p>Tensión entre enfoques disciplinares tradicionales y propuestas pedagógicas críticas.</p>
--	--	---

Nota. Elaboración propia.

El tercer nivel metodológico corresponde a la etnografía ampliada. Dado que la investigación no contó con observación directa de aula —por limitaciones de tiempo, recursos y condiciones institucionales—, se adoptó una aproximación alternativa que combinó tres fuentes principales: entrevistas semiestructuradas a docentes (ver Anexos 1, 2 y 4), análisis de planeaciones y materiales pedagógicos, y reflexividad de la investigadora a partir de su experiencia docente en colegios privados y públicos de Bogotá.<sup>25</sup>

Como se muestra en la Tabla 3, los docentes participantes en la investigación provenían de colegios públicos y privados de Bogotá (Ver anexo 6), ubicados en diferentes localidades. Entre los públicos, se incluyeron profesores de instituciones en Ciudad Bolívar, Usme y Bosa, que atienden población de estratos 1 y 2 en contextos marcados por desplazamiento forzado y violencia urbana. En contraste, los docentes de colegios privados se desempeñaban en instituciones de Chapinero, Usaquén y Suba, con estudiantes de estratos 4, 5 y 6 y con mayor disponibilidad de infraestructura y recursos pedagógicos. Esta diversidad de trayectorias permitió analizar cómo las condiciones socioeconómicas y de gestión institucional inciden en la implementación curricular y en las prácticas docentes

---

<sup>25</sup> La referencia a la experiencia docente se mantiene de manera general para proteger la confidencialidad institucional. La autora es profesora de Ciencias Sociales en educación media en un colegio privado de Bogotá, con más de catorce años de experiencia en enseñanza secundaria y bachillerato, incluyendo cursos del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (IB).

relacionadas con la enseñanza del conflicto armado. En este nivel, la etnografía ampliada evidenció que las políticas no se aplican de manera lineal, sino que son resignificadas en la práctica por actores concretos, en contextos atravesados por presiones institucionales, sensibilidades emocionales y recursos pedagógicos limitados.

La población estuvo conformada por docentes de grado noveno en colegios públicos y privados de Bogotá, nivel en el que se abordan los procesos históricos de Colombia en los siglos XX y XXI, etapa en la que se concentran los hitos fundamentales del conflicto armado. La elección de Bogotá como escenario, si bien introduce un sesgo urbano y centralista, ofrece un campo fértil para analizar cómo se negocian las tensiones entre lineamientos oficiales y prácticas escolares diversas, dado que la ciudad concentra una de las mayores heterogeneidades institucionales y curriculares del país. El trabajo de campo se desarrolló durante más de tres semestres académicos, comprendidos entre el segundo semestre de 2023 y el primero de 2025, período en el cual se recopilaron entrevistas, planeaciones y materiales que fueron analizados de manera comparativa con los documentos normativos.

**Tabla 3**

*Caracterización de los Docentes Participantes<sup>26</sup>*

<b>Categoría</b>	<b>Detalle población</b>
Total de participantes	30 docentes de grado 9°.
Género	70% Mujeres y 30% Hombres.

<sup>26</sup> La población estuvo conformada por 30 docentes de Ciencias Sociales de grado noveno en colegios públicos y privados de Bogotá. La selección de este grado fue estratégica, dado que es el nivel donde el currículo oficial ubica los contenidos sobre la historia de Colombia de los siglos XX y XXI, periodo en el que se concentran los hitos fundamentales del conflicto armado.

Tipo de institución	58.3% provenían de Instituciones Privadas. 41.7% provenían de Instituciones Públicas
Nivel de formación	80% Licenciados. 20% No licenciados.
Experiencia en Grado 9°	83.3% tenían más de 5 años de experiencia impartiendo clase en 9°. El resto se distribuyó en 1 año (4.2%), 2 años (4.2%), y 3 a 4 años (8.3%).
Distribución Geográfica (Bogotá)	Los participantes provenían de instituciones ubicadas en diversas localidades de Bogotá.
Contraste de Contextos	Colegios Públicos: Ubicados en Ciudad Bolívar, Usme y Bosa. Atienden población de estratos 1 y 2 en contextos marcados por desplazamiento forzado y violencia urbana. Colegios Privados: Ubicados en Chapinero, Usaquén y Suba. Atienden estudiantes de estratos 4, 5 y 6 y generalmente tienen mayor disponibilidad de infraestructura y recursos pedagógicos.

Nota. Elaboración propia.

La inclusión de estos dos grupos de participantes —docentes y comisionados— permitió abordar el objeto de estudio desde perspectivas complementarias. Mientras los miembros de las comisiones aportaron información sobre los procesos de diseño, orientación y justificación de los lineamientos y recomendaciones, los docentes ofrecieron una mirada situada sobre las condiciones reales de implementación en las aulas. Al ser grupos

independientes, su contraste posibilitó una triangulación robusta de los hallazgos, articulando los niveles de producción normativa con las dinámicas de apropiación y resignificación pedagógica.

En conclusión, el diseño metodológico de este estudio se sostiene en la articulación de tres dimensiones: el análisis histórico-discursivo de los documentos normativos, la aplicación del análisis crítico del discurso para develar sus implicaciones políticas y pedagógicas, y la etnografía ampliada como recurso para aproximarse a las prácticas escolares. Esta combinación metodológica permite trascender una mirada normativa y ofrecer una comprensión situada de la enseñanza del conflicto armado, reconociendo que en ella convergen políticas oficiales, memorias sociales, resistencias docentes y experiencias estudiantiles. De este modo, la metodología no se limita a ser un instrumento de recolección de información, sino que se constituye en una vía para comprender las disputas más amplias en torno a la memoria y la ciudadanía en la escuela colombiana contemporánea.

### **Consideraciones éticas**

Este estudio se acoge a las disposiciones del Comité de Ética en Investigación de la Universidad del Rosario (CEI-UR), en concordancia con la normatividad nacional sobre investigación con seres humanos. La participación fue voluntaria y se formalizó mediante consentimientos informados escritos. Ninguno de los participantes fue menor de edad.

Se garantizó la confidencialidad de los participantes mediante un proceso de anonimización que evitó el uso de identificadores directos o indirectos. Las entrevistas se citaron únicamente en el cuerpo del texto, con un sistema de codificación genérica (por ejemplo: Entrevista 1, comunicación personal, 2024), y no se incluyeron en la lista de referencias, en coherencia con las normas APA (7.<sup>a</sup> ed.). Esta decisión metodológica respondió a la sensibilidad política del tema y al riesgo que implica para los participantes

compartir reflexiones sobre dinámicas internas de sus instituciones en un contexto altamente polarizado.

Como investigadora y docente con más de catorce años de experiencia en la enseñanza del conflicto armado en distintos colegios del país, he vivido de primera mano las tensiones que genera abordar estos temas en contextos escolares. En diversas instituciones, hablar del conflicto o proponer actividades sobre memoria ha suscitado cuestionamientos de autoridades, familias e incluso estudiantes respecto a mi posición política o ideológica. Esta experiencia personal refuerza la necesidad de mantener altos estándares éticos de protección y confidencialidad, reconociendo que la enseñanza de la historia reciente en Colombia sigue siendo un campo sensible y disputado.

El estudio no contempló incentivos económicos ni beneficios directos, aunque se espera que sus resultados aporten a la reflexión pedagógica y curricular en el país. Asimismo, se reconoció la posibilidad de incomodidad emocional durante las entrevistas; por ello, se privilegió siempre el respeto a los ritmos de los participantes y su derecho a suspender la conversación en cualquier momento.

La investigación no presentó conflictos de interés y fue desarrollada de manera independiente por la investigadora principal, con el propósito de contribuir al conocimiento académico y al debate sobre las políticas educativas en Colombia.

## Presentación de los artículos y su articulación temática<sup>27</sup>

La presente tesis se estructura en torno a tres artículos que, aunque poseen autonomía analítica y metodológica, se encuentran articulados por una problemática común: la construcción discursiva del conflicto armado colombiano en el campo educativo, particularmente en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Cada uno de ellos aborda una dimensión específica del problema, de manera que en conjunto permiten comprender el proceso en sus fases de diseño, formulación normativa y apropiación práctica en las aulas.

El primer artículo, titulado “*Política educativa, historia y conflicto armado: Orígenes y transformaciones de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales en Colombia (2002 – 2022)*”, reconstruye el contexto histórico y político en el que fueron elaborados los lineamientos curriculares de 2002 y las recomendaciones de actualización de 2022. A partir de un análisis de política pública, se muestra cómo estos documentos no pueden entenderse como instrumentos técnicos neutros, sino como expresiones de proyectos de poder que buscan incidir en la producción de memorias e identidades ciudadanas. Este artículo aporta la base histórica y política necesaria para situar los debates posteriores sobre el currículo.

---

<sup>27</sup> En el formato de tesis por artículos, cada texto debe poseer autonomía analítica y metodológica, lo cual implica cierto grado de reiteración conceptual. Esta estructura exige que cada artículo pueda ser leído de manera independiente, garantizando al lector la comprensión completa del argumento sin necesidad de remitirse a la introducción general. Así, aunque los tres artículos comparten un marco conceptual integrador —que define el currículo como campo político de disputa (Apple, Ball), las políticas públicas como referenciales en tensión (Muller) y las políticas educativas como tecnologías de gubernamentalidad (Shore)—, la teoría se reactiva en cada uno con una función interpretativa distinta:

En el Artículo 1, las referencias a Shore (2010) y Muller (1998) permiten comprender los lineamientos de 2002 como tecnologías de gobierno insertas en un contexto político específico.

En el Artículo 2, la recurrencia a Fairclough (1995), van Dijk (2009) y Wodak (2001) constituye la base metodológica del Análisis Crítico del Discurso y del Análisis Histórico Discursivo, mientras que Muller (1998) contribuye a explicar los desplazamientos del referencial político entre 2002 y 2022.

En el Artículo 3, los aportes de Apple (2004) y Shore (2010) resultan indispensables para analizar la implementación como negociación situada entre docentes, instituciones y discursos normativos. Por tanto, la reiteración de autores y conceptos no constituye una duplicación innecesaria, sino la aplicación situada de marcos teóricos transversales a distintos niveles del análisis (normativo, discursivo y práctico), garantizando la coherencia interna y la autonomía de cada artículo.

Asimismo, la ubicación de las referencias, la organización de los apartados y la estructura general del documento siguen las orientaciones establecidas en el *Reglamento del Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad del Rosario* para la presentación de tesis en la modalidad de artículos, asegurando el cumplimiento de sus criterios formales y metodológicos.

El segundo artículo, titulado “*Discursos del conflicto armado en Colombia en el currículo escolar: análisis crítico de los lineamientos de 2002 y las recomendaciones de 2022*”, se concentra en el análisis comparativo de los textos oficiales desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso. Su propósito es desentrañar las narrativas, las atribuciones de responsabilidad y las representaciones de los actores del conflicto presentes en ambos documentos. De este modo, evidencia cómo a través de ellos se construyen sentidos sobre el pasado reciente y cómo se definen las finalidades pedagógicas de su enseñanza. En relación con el primer artículo, esta pieza profundiza en la dimensión discursiva y ofrece claves interpretativas para comprender la lógica de producción de políticas curriculares en contextos atravesados por la violencia y la disputa por la memoria.

El tercer artículo, titulado “*Desafíos para la implementación de los lineamientos y recomendaciones sobre la enseñanza del conflicto armado colombiano en la práctica docente en Bogotá*”, traslada el foco de atención al escenario escolar. A través de entrevistas con docentes, análisis de planeaciones y materiales pedagógicos, así como de una aproximación etnográfica ampliada, se examinan las formas en que los lineamientos y recomendaciones son apropiados, reinterpretados o silenciados en las prácticas educativas. Mi reflexividad como investigadora se incorpora como una herramienta metodológica, reconociendo que mi propia trayectoria y experiencia en el campo influyeron en la producción e interpretación de los datos. A partir de ello, muestro que la implementación no es un proceso mecánico, sino una negociación situada, atravesada por emociones, memorias personales, resistencias institucionales y dilemas pedagógicos.

En conjunto, los tres artículos configuran una narrativa articulada que permite observar el problema de investigación en tres planos complementarios: el de la producción normativa (Artículo 1), el de la construcción discursiva (Artículo 2) y el de la práctica escolar

(Artículo 3). Esta secuencia evidencia que la enseñanza del conflicto armado colombiano es un campo de disputa en el que se entrecruzan políticas, discursos y prácticas, y el cual puede comprenderse de manera integral a través de una mirada múltiple como la que ofrece esta investigación.

## ARTÍCULO 1

### **POLÍTICA EDUCATIVA, HISTORIA Y CONFLICTO ARMADO: ORÍGENES Y TRANSFORMACIONES DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DE CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA (2002–2022)<sup>28</sup>**

Este capítulo corresponde al primer artículo de la tesis doctoral. Examina los orígenes y transformaciones de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales en Colombia (2002–2022), situándolos en el marco de la política educativa y en su relación con la historia y el conflicto armado. El análisis se centra en cómo estos documentos reflejan disputas de poder y producción de memoria, abriendo la discusión sobre su papel en la configuración de ciudadanías.

#### **Resumen**

El presente artículo analiza los contextos históricos y socioculturales en los que surgieron los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002 y las Recomendaciones para la enseñanza de la historia de 2022, elaboradas por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC)<sup>29</sup>, con un enfoque particular en la

---

<sup>28</sup> El artículo *Política educativa, historia y conflicto armado: orígenes y transformaciones de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales en Colombia (2002–2022)* se encuentra actualmente en proceso de publicación en la revista *Ciudad Paz-ando*, editada por el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (IPAZUD). Esta revista de carácter semestral (ISSN: 2011-5253; e-ISSN: 2422-278X) divulga resultados de investigación, revisión y reflexión en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas, con énfasis en temas de conflicto, paz, pedagogía, memoria, territorio y estudios de género.

<sup>29</sup> La Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC) es un órgano consultivo del Ministerio de Educación Nacional, creado con el propósito de formular recomendaciones para la actualización de los lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales, en cumplimiento de la Ley 1874 de 2017. Constituida oficialmente en diciembre de 2019, la comisión desarrolló diversas acciones orientadas a diagnosticar el estado de la enseñanza de la historia en la educación básica y media, y a elaborar un conjunto de recomendaciones para la actualización del documento orientador del área.

enseñanza del conflicto armado en Colombia. A partir de la teoría de políticas públicas de Pierre Muller y el concepto de gubernamentalidad de Cris Shore, se examina cómo estos documentos respondieron a transformaciones en las representaciones oficiales del conflicto y la memoria histórica. La investigación, de carácter cualitativo, combina el análisis documental 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 DBA de 2016 introdujeron una lógica de estandarización que fragmentó el conocimiento social. En contraste, las Recomendaciones de 2022 plantean un cambio 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 efectiva y la persistencia de prácticas escolares inerciales. El artículo concluye que los lineamientos curriculares operan como tecnologías de poder y dispositivos simbólicos que legitiman determinadas representaciones del conflicto armado en el sistema educativo colombiano, configurando la educación ciudadana como una noción en disputa entre el control social y la formación crítica.

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

**EDUCATIONAL POLICY, HISTORY, AND ARMED CONFLICT: ORIGINS AND  
TRANSFORMATIONS OF THE SOCIAL SCIENCES CURRICULAR GUIDELINES  
IN COLOMBIA (2002–2025)**

**Abstract**

This article analyzes the historical and sociocultural contexts in which the Social Sciences Curricular Guidelines of 2002 and the Recommendations for the Teaching of History of 2022, prepared by the Advisory Commission for the Teaching of History (CAEHC), emerged, with a particular focus on the teaching of the Colombian armed conflict. Drawing on Pierre Muller’s theory of public policy referentials and Cris Shore’s concept of governmentality, it examines how these documents reflect transformations in the official representations of conflict and historical memory. The qualitative research design combines documentary analysis of curricular guidelines, standards, and basic learning rights, a review of Law 1874 of 2017—which made the teaching of history mandatory—, and semi-structured interviews with members of the commissions responsible for drafting and updating the guidelines. Findings reveal that the 2002 Guidelines embodied tensions between the democratizing project of the 1991 Constitution and the security agenda of the government at the time, while the 2006 Standards and the 2016 Basic Learning Rights introduced a logic of educational standardization that fragmented social knowledge. In contrast, the 2022 Recommendations propose both a discursive and pedagogical shift toward plural memories, historical thinking, and peacebuilding, although their implementation remains limited due to political and institutional constraints as well as the inertia of classroom practices. The article concludes that curricular guidelines operate as technologies of power and symbolic devices that legitimize certain representations of the armed conflict in the Colombian educational

system, configuring citizenship education as a notion under dispute between social control and critical formation.

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

## Introducción

La relación entre educación, historia del conflicto armado y ciudadanía se ha constituido en un campo de tensión dentro de las políticas educativas colombianas de las últimas décadas<sup>30</sup>. Más allá del diseño de contenidos o metodologías, los lineamientos curriculares han operado como instrumentos de regulación simbólica que producen sentidos sobre el pasado reciente y sus memorias, en un país atravesado por un conflicto armado prolongado y cambiante. En este escenario, la enseñanza del conflicto se inscribe en una disputa por los marcos interpretativos válidos en la escuela, que involucra nociones de verdad, justicia y ciudadanía en permanente construcción.

En este proceso, las Ciencias Sociales han ocupado un lugar estratégico al proporcionar herramientas para comprender fenómenos políticos, sociales e históricos desde una perspectiva crítica. No obstante, su evolución no puede entenderse como un relato lineal de progresiva apertura. Los Lineamientos Curriculares de 2002 condensaron tensiones entre el proyecto democratizador impulsado por la Constitución de 1991<sup>31</sup> y la agenda de seguridad del gobierno de Uribe (2002-2010) mientras que los Estándares de 2006 y los Derechos Básicos de Aprendizaje de 2016 introdujeron una lógica de estandarización que fragmentó y simplificó el conocimiento social, desplazando en parte el enfoque crítico. Por su parte, las

---

<sup>30</sup> “Educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se manifieste a través de un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben ser promovidos tanto en las instituciones educativas como en las aulas” (Men, 2002, p. 2).

<sup>31</sup> La Constitución Política de 1991 marcó un punto de inflexión en la historia institucional colombiana, al reemplazar la carta de 1886 y consagrar a Colombia como un Estado Social de Derecho, pluralista y participativo. Surgió en un contexto de crisis política y violencia generalizada —caracterizado por el auge del narcotráfico, las acciones de las guerrillas y paramilitares, y los asesinatos de líderes políticos—, que llevó a la sociedad a demandar una renovación democrática. La Asamblea Nacional Constituyente, instalada el 5 de febrero de 1991 por el presidente César Gaviria, estuvo conformada por 70 delegados de diversas corrientes ideológicas, incluidas las recién desmovilizadas FARC-EP y M-19, así como representantes indígenas y de minorías religiosas. Su promulgación el 4 de julio de 1991 consolidó una apuesta colectiva por la paz, la participación y la ampliación de derechos ciudadanos, impulsada inicialmente por la movilización estudiantil de la Séptima Papeleta y por los esfuerzos de apertura política iniciados en el gobierno de Virgilio Barco (1986–1990).

Recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC) de 2022 no solo plantean un cambio discursivo hacia la pluralidad de memorias y la construcción de paz, sino también una propuesta didáctica orientada al desarrollo del pensamiento histórico en el aula.<sup>32</sup>

Desde la historia patria del siglo XIX, centrada en la exaltación de los próceres y la identidad nacional, hasta la introducción de los estudios sociales en el siglo XX y la posterior integración bajo el rótulo de Ciencias Sociales, se ha evidenciado una tensión persistente entre los saberes disciplinares y los enfoques interdisciplinares, así como entre la memoria heroica y las lecturas críticas del pasado. La historia escolar pasó de ser un instrumento de cohesión nacional y formación moral a convertirse en una disciplina cuestionada, fragmentada y subordinada a las lógicas de estandarización y evaluación externa, materializadas en las Pruebas Saber<sup>33</sup> aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)<sup>34</sup>, las cuales privilegiaron la medición sobre la comprensión crítica.

---

<sup>32</sup> Con el fin de facilitar la comprensión del marco normativo educativo colombiano, se presenta a continuación la relación jerárquica y funcional de los principales documentos de política pública mencionados en este artículo: los *Lineamientos Curriculares* (2002), que constituyen el marco filosófico y epistemológico más general; los *Estándares Básicos de Competencias* (2006), que traducen los lineamientos en metas concretas por ciclos de grado; y los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2016), que especifican aprendizajes estructurantes grado a grado. A estos se suman la *Ley 1874* (2017) y las *Recomendaciones de la CAEHC* (2022), orientadas a actualizar la enseñanza de la historia con énfasis en paz, memoria y pluralidad, así como la *Directiva Ministerial 003* (2024), que recoge parcialmente dichas recomendaciones a través de orientaciones para la enseñanza de la historia. En síntesis, la jerarquía normativa avanza de lo general a lo específico —Lineamientos → Estándares → DBA— mientras que la Ley 1874, sus Recomendaciones y la Directiva 003 representan intentos de actualización y ajuste institucional del marco existente.

<sup>33</sup> Las Pruebas Saber son evaluaciones externas estandarizadas aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), que miden el desempeño de los estudiantes en relación con las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional. Estas evaluaciones se aplican al finalizar distintos ciclos educativos: Saber 3.º y 5.º en la educación básica primaria, Saber 9.º en la educación básica secundaria y Saber 11.º al término de la educación media, con el propósito de generar información sobre la calidad del sistema educativo y orientar políticas de mejoramiento.

<sup>34</sup> El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) es una entidad estatal adscrita al Ministerio de Educación Nacional encargada de evaluar la calidad de la educación en Colombia. Desde su creación en 1968, el ICFES ha diseñado y aplicado pruebas estandarizadas para medir competencias de estudiantes en distintos niveles educativos, y sus resultados han servido como insumo para orientar políticas públicas, evaluar instituciones y promover procesos de mejoramiento educativo a nivel nacional.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)<sup>35</sup> declaró obligatoria el área de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, lo que generó confusión respecto a su organización interna y derivó en una “fusión” de saberes que diluyó la especificidad disciplinar. Historiadores, académicos y actores institucionales han debatido sobre la pérdida del rigor histórico, la reducción del tiempo escolar y la desconexión entre los documentos orientadores del Ministerio de Educación Nacional (MEN)<sup>36</sup>. A pesar de iniciativas locales y de propuestas como la de la CAEHC, el modelo integrado ha sido criticado por su fragmentación y por su escasa capacidad para enfrentar problemas estructurales como el conflicto armado, la diversidad cultural o la justicia social.

Sin embargo, estas tensiones también se han expresado en las aulas, donde los docentes han reinterpretado y resistido el currículo oficial, evidenciando la distancia entre el currículo prescrito y el currículo vivido. En este escenario, los Lineamientos Curriculares de 2002 emergieron como un intento por conciliar estas disputas, proponiendo un marco flexible y abierto que, no obstante, estuvo profundamente atravesado por el clima político de la Política de Seguridad Democrática impulsada durante el primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002–2006). Esta política configuró un marco discursivo centrado en la seguridad nacional, la lucha contra el “terrorismo” y la negación del carácter político del conflicto armado, lo que permeó las concepciones oficiales de ciudadanía y convivencia presentes en los documentos curriculares. En este contexto, la enseñanza del conflicto fue relegada a un lugar marginal o

---

<sup>35</sup> La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, fundamentado en una concepción integral de la persona humana, su dignidad y sus derechos. Regula el servicio público de la educación como función social orientada al desarrollo de las personas, la familia y la sociedad, en el marco de las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. En concordancia con el artículo 67 de la Constitución Política, define la organización y prestación de la educación formal —en los niveles preescolar, básica y media—, no formal e informal, dirigida a niños, jóvenes, adultos, comunidades rurales, grupos étnicos, personas con discapacidad o con capacidades excepcionales, y quienes requieran procesos de rehabilitación social.

<sup>36</sup> El Ministerio de Educación Nacional (MEN) es la entidad responsable de formular, coordinar y evaluar las políticas públicas en materia educativa en Colombia. Su función comprende la definición de lineamientos curriculares, estándares y programas orientados a garantizar el derecho a la educación con calidad, equidad y pertinencia, conforme a lo establecido en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y en la Constitución Política.

abordada desde narrativas que privilegiaban la estabilidad y el orden sobre el análisis crítico de las causas estructurales de la violencia.

Goodson (2014) advierte que el currículo “no es un ente neutral, sino el resultado de conflictos y negociaciones entre diversos grupos de interés y refleja las prioridades sociales y políticas de un momento dado” (p. 111). En este sentido, la historia escolar, lejos de ser un espejo fiel del pasado, ha estado al servicio de proyectos de nación, reproduciendo o interrumpiendo narrativas hegemónicas según el momento histórico y el grupo de poder dominante. Los grupos dominantes, en consecuencia, influyen en la selección y organización del conocimiento considerado legítimo en la escuela, definiendo qué memorias son reconocidas y cuáles permanecen silenciadas.

Este artículo se centra en el análisis de los contextos históricos, políticos y socioculturales que dieron origen a los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales publicados por el Ministerio de Educación Nacional en 2002, en comparación con las Recomendaciones para la enseñanza de la historia presentadas en 2022 por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC). El contraste se complementa con la revisión de los Estándares de 2006, los Derechos Básicos de Aprendizaje de 2016 y la Ley 1874 de 2017, que muestran la deriva hacia la estandarización educativa. A través de este recorrido, se busca comprender cómo estos documentos reflejan transformaciones en las representaciones oficiales del conflicto armado y la memoria histórica, así como las propuestas pedagógicas que las acompañan. Asimismo, se explora cómo dichas representaciones inciden en la configuración de una educación ciudadana anclada en la narrativa estatal, pero también disputada en las prácticas docentes y en el currículo vivido.

La promulgación de la Ley 1874 de 2017<sup>37</sup>, que establece la enseñanza obligatoria de la historia como parte de las Ciencias Sociales, constituye un punto de inflexión en esta trayectoria al institucionalizar una demanda histórica por la inclusión del pasado reciente en la escuela. Esta ley se produce tras más de una década de políticas centradas en la estandarización, expresadas en los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) y en los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016), los cuales, junto con los Lineamientos Curriculares de 2002, conforman una jerarquía de orientaciones que estructuran el currículo nacional.

Mientras los Lineamientos ofrecen un marco filosófico y conceptual general sobre qué y cómo enseñar, los Estándares precisan los desempeños esperados al finalizar cada ciclo escolar, y los DBA representan el nivel más específico, al detallar los aprendizajes estructurantes para cada grado. Este entramado de políticas, orientado hacia la medición de competencias, reforzó una visión instrumental del currículo y desplazó la reflexión crítica sobre el sentido histórico y político de la enseñanza, antecediendo así la necesidad de la Ley 1874 como intento de revalorizar la historia en la escuela.

Desde un enfoque teórico que articula la teoría de las políticas públicas de Pierre Muller y el concepto de gubernamentalidad de Cris Shore, los lineamientos curriculares se entienden como mediaciones entre las decisiones políticas y los saberes escolares. En esta perspectiva, la Ley 1874 de 2017, que restablece la enseñanza obligatoria de la historia en Colombia, confirma que el currículo es un campo de disputa por el referencial educativo y político: en ella confluyen tensiones sobre qué memorias deben preservarse, qué interpretaciones del pasado resultan legítimas y qué formas de ciudadanía se pretende promover desde la escuela.

---

<sup>37</sup> La Ley 1874 de 2017 tiene por objeto restablecer 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.

Numerosos estudios han advertido sobre la fragmentación del conocimiento social en el sistema educativo colombiano y la falta de articulación entre lineamientos curriculares, estándares y prácticas escolares (Rodríguez, 2012; Benítez & Mora, 2021). Dicha fragmentación no solo refleja tensiones disciplinares e institucionales, sino también la introducción de una lógica de estandarización y medición asociada a las pruebas externas, que ha condicionado el lugar de las Ciencias Sociales en la escuela. A pesar de los avances normativos, persiste un vacío en los estudios que examinen los lineamientos desde una perspectiva político-discursiva, atendiendo a su papel en la configuración de memorias oficiales y de subjetividades ciudadanas. Este artículo busca aportar a ese campo de investigación al analizar los sentidos que circulan en torno al conflicto armado en los documentos oficiales, problematizando su pretensión de “neutralidad pedagógica” y mostrando cómo funcionan como herramientas de gobierno en el marco de una gubernamentalidad específica.

En este marco, el artículo se propone analizar las condiciones de producción, los referentes políticos y las transformaciones discursivas presentes en los Lineamientos de 2002 y las Recomendaciones de 2022, considerando también los Estándares de 2006, los DBA de 2016 y la Ley 1874 de 2017 como momentos intermedios de esta trayectoria. La investigación, de carácter cualitativo, combina el análisis documental con entrevistas a actores clave de las comisiones responsables. La estructura del texto se divide en tres apartados: primero, se describe el enfoque metodológico; luego, se presentan los hallazgos comparativos sobre los contextos de formulación, los discursos y las propuestas pedagógicas movilizadas; y finalmente, se discuten las implicaciones del estudio en torno a la consolidación de una memoria histórica oficial, las resistencias en el currículo vivido y el lugar de la educación ciudadana en la construcción del sentido escolar del conflicto armado.

## **Estrategia metodológica**

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo anclado en el paradigma sociocrítico, orientado a comprender las relaciones entre políticas educativas, configuración curricular y producción de discursos sobre el conflicto armado y la memoria histórica. Se optó por una metodología interpretativa que combinó técnicas complementarias: revisión documental, análisis de fuentes legislativas y hemerográficas, entrevistas semiestructuradas con actores clave y análisis comparativo. El objetivo fue reconstruir las condiciones de producción, circulación y legitimación de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002 y de las Recomendaciones para la enseñanza de la historia de 2022, entendidos como dispositivos pedagógico-discursivos en disputa.

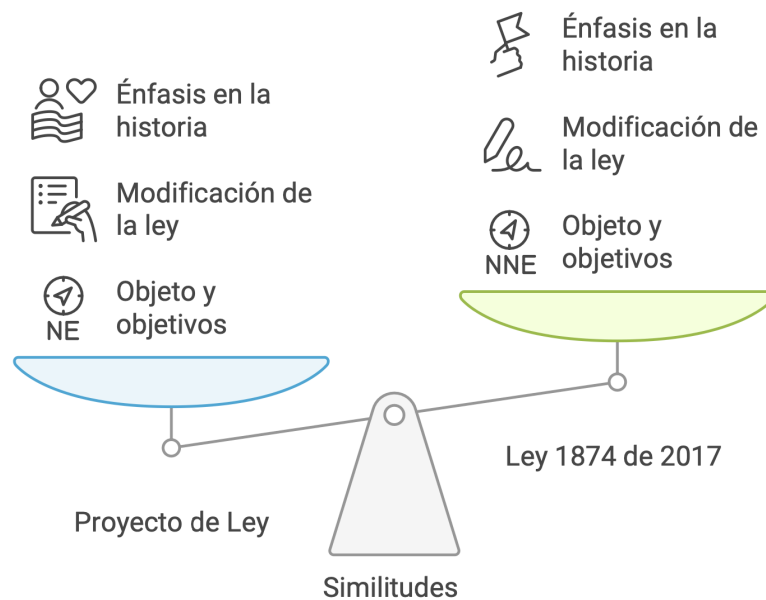
La selección del corpus documental se realizó mediante un muestreo cualitativo por juicio (Mejía Navarrete, 2004), priorizando documentos normativos de alta incidencia en la política curricular: los Lineamientos de 2002, los Estándares Básicos de Competencias (2006), los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), la Ley 1874 (2017) y los insumos de la CAEHC (2022). Se incluyeron también debates parlamentarios, registros legislativos y reportajes de prensa nacional que documentaron la discusión pública sobre la enseñanza de la historia, con especial atención a las posiciones divergentes entre el MEN y legisladores como la senadora Viviane Morales del Partido Liberal.

Como parte del análisis documental, se elaboró la Figura 1, que compara el Proyecto de Ley radicado en 2016 por la senadora Viviane Morales con la versión final aprobada como Ley 1874 de 2017. Este ejercicio permitió evidenciar tanto los puntos de convergencia como las diferencias sustanciales en la concepción de la historia —como asignatura independiente o

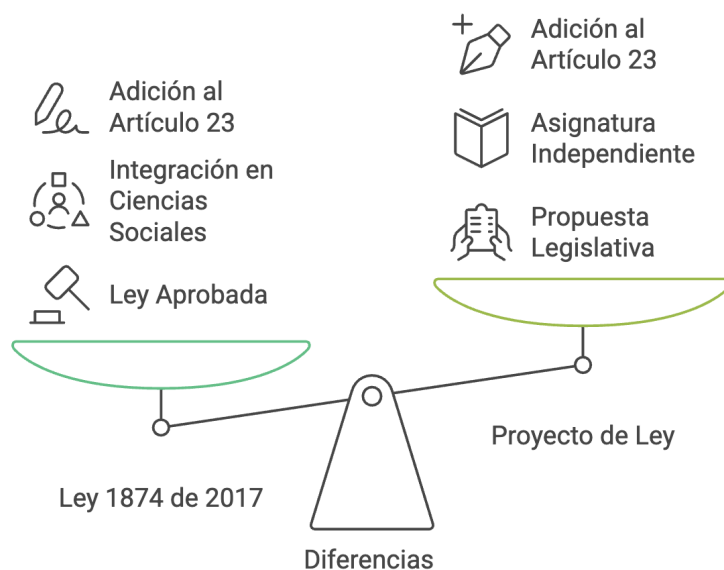
integrada en las Ciencias Sociales—, en la composición y funciones de la Comisión Asesora, y en los plazos previstos para la reglamentación y revisión curricular. La inclusión de esta tabla busca esclarecer las disputas políticas e institucionales que atravesaron el trámite legislativo de esta política educativa, mostrando que detrás de un debate aparentemente técnico se disputaba el sentido mismo de la historia en el ámbito escolar. Así, la figura permite visualizar cómo las decisiones normativas incidieron en el enfoque disciplinar de la historia, en la configuración de memorias oficiales y en el tipo de ciudadanía que el Estado buscaba promover, evidenciando que el currículo es un campo de poder y no un espacio neutral.

### Figura 1

*Comparación entre el Proyecto de Ley de 2016 y la Ley 1874 de 2017*<sup>38</sup>



<sup>38</sup> 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.



Nota. Elaboración propia con base en el Proyecto de Ley (2016) y la Ley 1874 de 2017.

En paralelo, como se muestra en la Figura 2 expuesta más adelante, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad con actores clave vinculados a los procesos de formulación de los documentos curriculares de referencia. La dificultad para ubicar a varios miembros de la comisión del 2002, sumada al fallecimiento de algunos, limitó el acceso a informantes directos, por lo que se dio prioridad a quienes participaron activamente en la definición del enfoque curricular de la época. El corpus de entrevistas se amplió con docentes vinculados a procesos de validación curricular e investigadores universitarios especializados en historia y educación, lo que permitió contrastar el currículo prescrito con el currículo vivido.

Las entrevistas se enfocaron en las tensiones entre discursos oficiales y experiencias de diseño curricular, las decisiones políticas sobre qué incluir o excluir del relato histórico escolar y las concepciones de educación ciudadana subyacentes en cada documento. Estos testimonios, triangulados con el análisis documental y hemerográfico, ofrecen claves para

comprender cómo los lineamientos operan como tecnologías de gobierno, pero también como escenarios de disputa atravesados por intereses políticos, académicos y pedagógicos. Se aseguró el consentimiento informado de los participantes y se respetaron los principios éticos de confidencialidad y resguardo de la información.

## Figura 2

*Caracterización miembros entrevistados de las comisiones responsables de los lineamientos curriculares y recomendaciones de actualización<sup>39</sup>*



<sup>39</sup> 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.

## Estructura CAEHC



Nota. Elaboración propia.

Para el análisis, se implementó una triangulación interpretativa, entendida como un procedimiento que permite contrastar información entre fuentes primarias (documentos oficiales y entrevistas) y secundarias (legislación y registros hemerográficos) (De Tezanos, 1998, p. 45). El enfoque se alineó con la perspectiva de contenido crítico, considerando tanto el contexto de producción de los documentos como los sentidos latentes en las declaraciones institucionales. No se utilizó una matriz de categorización automatizada, sino una codificación abierta y axial orientada a identificar regularidades, rupturas y desplazamientos discursivos entre 2002 y 2022, incluyendo los momentos intermedios de los Estándares de 2006 y los Derechos Básicos de Aprendizaje de 2016.

Este proceso permitió observar cómo los Lineamientos Curriculares de 2002 emergen en un contexto marcado por la hegemonía de la seguridad democrática y una concepción normativa de la ciudadanía, mientras que las Recomendaciones de 2022 se inscriben en una narrativa de paz, reconciliación y pluralidad de memorias, acompañada de propuestas didácticas concretas orientadas al desarrollo del pensamiento histórico. La triangulación con

entrevistas a comisionados, docentes e investigadores también permitió captar la distancia entre currículo prescrito y currículo vivido, mostrando cómo estas tecnologías de gobierno son negociadas y, en ocasiones, resistidas en la práctica escolar. El trabajo metodológico, en suma, dio lugar a una reconstrucción rigurosa de las condiciones de posibilidad de los documentos analizados y contribuye a comprender el rol del currículo como “tecnología de gobierno”, en la que se tensionan el control institucional, la construcción de la memoria histórica y los propósitos formativos de la ciudadanía.

Para contextualizar los resultados, se incluyó un apartado que caracteriza los procesos de creación de los documentos analizados y los actores que intervinieron en cada uno. En lugar de una síntesis tabular, se optó por una exposición narrativa que resalta las diferencias y similitudes clave entre la producción de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2002) y las Recomendaciones de la CAEHC (2022). Esta comparación permite comprender las condiciones históricas, políticas y pedagógicas que dieron lugar a cada documento, así como las lógicas de participación y validación que los sustentaron.

### **Comparación del proceso de creación y participantes**

Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002) y las Recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (2022) responden a contextos, motivaciones y metodologías de producción claramente diferenciados. Los primeros surgieron como un documento de política pública oficial, liderado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), cuyo propósito era cumplir con el mandato de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) de establecer lineamientos para las áreas fundamentales. En contraste, las Recomendaciones de la CAEHC se produjeron como un documento consultivo y propositivo, derivado de la Ley 1874 de 2017, que ordenó restablecer la enseñanza

obligatoria de la historia y creó la Comisión Asesora con el fin de actualizar los lineamientos existentes.

En términos metodológicos, los procesos también difieren de manera significativa. La construcción de los Lineamientos siguió cuatro etapas secuenciales: (i) un estado del arte basado en la revisión de Proyectos Educativos Institucionales (PEI), textos escolares y visitas a colegios en distintas regiones del país (Chocó, Cauca, Bogotá, entre otros); (ii) la elaboración de una propuesta preliminar por parte del equipo técnico del MEN; (iii) una fase de validación nacional a través de talleres regionales con cientos de docentes y académicos; y (iv) la incorporación de ajustes que dieron lugar al documento final. Por su parte, las Recomendaciones de 2022 se basaron en un diagnóstico nacional amplio y participativo, sin precedentes por su cobertura. Este incluyó la revisión de documentos de política y 87 Planes Territoriales de Formación Docente, la realización de diez talleres regionales y cinco conversatorios virtuales con más de 2.300 docentes, y la aplicación de una encuesta nacional que recogió 27.001 respuestas de cuidadores, directivos, maestros, estudiantes e historiadores. Además, la CAEHC deliberó en 28 sesiones ordinarias a lo largo de dos años y cuatro meses para consolidar los hallazgos y formular el documento final.

La participación en ambos casos también muestra diferencias sustantivas. Los Lineamientos convocaron a docentes de diversas regiones, profesores universitarios y grupos sociales (étnicos, de derechos humanos), además del acompañamiento de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). No obstante, esta participación fue menos estructurada y dependió en gran medida de la sistematización realizada por el equipo del MEN. En cambio, las Recomendaciones contaron con una estructura formalizada: comisionados que representaban a la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), la Academia Colombiana de Historia, la Asociación Colombiana de Historiadores, la

Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) y programas de historia. A esta base se sumaron invitados permanentes —como la Comisión de la Verdad, la Asociación Nacional de Estudiantes de Normal Superior (ASONEN), organizaciones de comunidades negras y colectivas de mujeres—, así como la participación ocasional de pueblos indígenas, académicos y centros de memoria.

La diferencia fundamental entre ambos procesos radica en su enfoque participativo: mientras que los Lineamientos partieron de una propuesta central diseñada por el MEN y posteriormente validada por la comunidad educativa, las Recomendaciones se construyeron desde un diagnóstico de base masivo y plural, que permitió recoger necesidades y percepciones antes de formular las orientaciones. En consecuencia, los Lineamientos de 2002 concluyeron con la publicación de un documento de política pública definitivo, aunque abierto a la autonomía institucional, mientras que las Recomendaciones de 2022 constituyen un insumo consultivo, cuyo destino depende de su incorporación futura en una eventual actualización de los lineamientos.

En síntesis, aunque ambos procesos se presentaron como participativos, las diferencias en su diseño y en la representatividad de los actores involucrados evidencian dos modelos distintos de producción curricular: uno centralizado y validado por consulta, y otro más amplio y plural, orientado al diagnóstico y a la construcción colectiva. Estas divergencias no solo reflejan cambios en el modo de concebir la política educativa, sino también en la manera en que el Estado colombiano entiende la relación entre currículo, memoria histórica y formación ciudadana.

## **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 permitió identificar cómo estos documentos operan como dispositivos simbólicos y tecnologías de poder que reflejan, reproducen y disputan las representaciones oficiales sobre el conflicto armado en Colombia. A partir de una lectura situada en sus respectivos 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 y el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, firmado en La Habana en 2016, entre el Gobierno de Colombia encabezado por el entonces presidente Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP)<sup>40</sup> — se observa que las disputas sobre la memoria, la verdad y el rol ciudadano atraviesan profundamente el diseño curricular.

Los resultados del estudio se organizan en cuatro ejes analíticos: (1) el contexto político y sociocultural que condiciona la producción de cada documento, donde se evidencian tensiones entre proyectos democratizadores y agendas de control; (2) las

---

<sup>40</sup> Las negociaciones de paz entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP), conocidas como proceso de paz en Colombia, fueron las conversaciones que se llevaron a cabo entre el Gobierno de Colombia y la guerrilla de las FARC-EP con el propósito de poner fin al conflicto armado interno iniciado en la década de 1960. Estos diálogos, realizados en Oslo (Noruega) y La Habana (Cuba), desembocaron en la firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, suscrito en Bogotá el 24 de noviembre de 2016. Un primer acuerdo había sido firmado en Cartagena el 26 de septiembre del mismo año y sometido a plebiscito nacional, cuyo resultado —una estrecha mayoría por el “No”— llevó a la renegociación de varios puntos del texto. El acuerdo revisado fue finalmente ratificado por el Congreso de la República los días 29 y 30 de noviembre de 2016, en lo que se conoce como el “Acuerdo del Teatro Colón”, marcando un hito en la historia política y social reciente de Colombia. Este acuerdo constituye el hito central del proceso de paz contemporáneo en el país y dio origen al Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR), integrado por la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV) y la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD), orientado a garantizar los derechos de las víctimas y promover la reconciliación nacional.

narrativas construidas sobre el conflicto armado y su vínculo con los modelos de educación ciudadana; (3) las tensiones emergentes en la formulación e implementación de los lineamientos, particularmente la deriva hacia la estandarización en los años intermedios; y (4) las disputas ideológicas y pedagógicas en torno al 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 permitió además visibilizar cómo estas disputas no solo se juegan en el plano normativo, sino también en la práctica escolar, donde se negocian y resignifican los documentos oficiales. Esta estructura revela que las políticas educativas, lejos de ser neutrales, configuran marcos normativos e interpretativos que modelan el aprendizaje del pasado, la formación ciudadana y los horizontes ético-políticos de la escuela.

*1. Contextos sociopolíticos de formulación: Seguridad democrática y transición hacia la 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, marcados por visiones divergentes sobre el conflicto armado en Colombia y las funciones del Estado en relación con la educación, la memoria y la reparación.

En 2002, la política de seguridad democrática<sup>41</sup> implementada durante el primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez<sup>42</sup> se erigió como eje articulador del discurso gubernamental. Sin embargo, como señala Romo Ordóñez (2014), este enfoque no surgió de manera repentina, sino que se venía gestando desde finales de la década de 1990, en un contexto marcado por el fracaso del proceso de paz del Caguán<sup>43</sup>, la creciente percepción de amenaza frente a los grupos insurgentes y la consolidación de una visión militarista de la seguridad. Bajo esta lógica, el conflicto armado fue progresivamente redefinido como una “amenaza terrorista” asociada al narcotráfico, lo que permitió justificar la expansión del poder militar y la centralización del control estatal. Con la llegada de Uribe a la presidencia, estas tendencias se institucionalizaron en un discurso que negó explícitamente el carácter político del conflicto y legitimó la intervención armada como vía principal para restaurar el orden y la autoridad del Estado.

Esta visión contribuyó a consolidar una narrativa monocausal del conflicto, centrada en la acción de los grupos insurgentes, y excluyó la discusión sobre las causas estructurales,

---

<sup>41</sup> La Estrategia de Seguridad Democrática fue el eje central de la política de defensa de los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010). Esta estrategia tenía como objetivos principales la recuperación del control estatal en territorios dominados por grupos armados ilegales, la protección de la población civil, el fortalecimiento de las instituciones democráticas y la promoción de la inversión extranjera mediante la mejora de las condiciones de seguridad. Para lograrlo, se incrementaron significativamente los recursos destinados a las fuerzas armadas, se establecieron redes de informantes civiles y se implementaron programas de desmovilización para miembros de grupos armados. Si bien se destacó por debilitar a las guerrillas, especialmente a las FARC, y reducir los índices de secuestros y homicidios, la estrategia fue cuestionada por su énfasis militarista y por escándalos como los "falsos positivos", que implican ejecuciones extrajudiciales cometidas por fuerzas del Estado.

<sup>42</sup> Álvaro Uribe Vélez fue presidente de Colombia entre 2002 y 2010. Su gobierno se caracterizó por la implementación de la política de seguridad democrática, un enfoque que prioriza el fortalecimiento del Estado, el combate frontal a los grupos armados ilegales, y la recuperación del control territorial. Esta estrategia incluyó aumentos significativos en el presupuesto militar, programas de desmovilización de paramilitares y guerrilleros, y políticas de cooperación internacional, particularmente con Estados Unidos a través del Plan Colombia. Aunque su administración es ampliamente reconocida por reducir índices de violencia y restablecer la presencia estatal en zonas críticas, también ha sido objeto de críticas por denuncias de violaciones a los derechos humanos y casos como el de los "falsos positivos", en el que civiles fueron asesinados y presentados como bajas en combate.

<sup>43</sup> El proceso de paz del Caguán fue una negociación desarrollada entre el gobierno de Andrés Pastrana Arango (1998-2002) y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP). Iniciado oficialmente en enero de 1999, tuvo como escenario principal la zona desmilitarizada de San Vicente del Caguán, en el departamento del Caquetá, donde el gobierno otorgó un despeje territorial de 42.000 km<sup>2</sup> con el propósito de facilitar el diálogo. Pese a algunos avances iniciales, el proceso se caracterizó por la desconfianza mutua, la continuidad de las acciones armadas por parte de las FARC-EP y las presiones políticas internas. Su ruptura definitiva en febrero de 2002 fortaleció en la opinión pública la percepción de que la vía negociada había fracasado y abrió el camino a políticas de seguridad centradas en la respuesta militar.

la violencia estatal o las desigualdades históricas. Según González Posso (2013), la educación se articuló a este proyecto como un dispositivo de cohesión nacional, con funciones de control ideológico orientadas a neutralizar el disenso.

En este contexto, los Lineamientos Curriculares de 2002 expresaron tensiones internas: por un lado, su letra y espíritu recogían la herencia democratizadora de la Constitución de 1991 y de la Ley 115, proponiendo un enfoque abierto, flexible y orientado a la formación ciudadana crítica; por otro, su implementación se vio constreñida por la hegemonía de la seguridad democrática y por prácticas pedagógicas arraigadas que privilegiaban la cohesión nacional y el aprendizaje memorístico. Las entrevistas con miembros de la comisión de 2002 revelan que estas tensiones atravesaron incluso la redacción del documento, mostrando cómo un proyecto pedagógico modernizador coexistió con un dispositivo político de control social.

El documento de 2002 fue presentado como una propuesta abierta, flexible e integradora, que pretendía formar una ciudadanía crítica y participativa mediante un enfoque problémico conectado con los conflictos contemporáneos. Su objetivo era trascender la enseñanza memorística de próceres y fechas, promoviendo en cambio un saber social fundado que ayudara a los estudiantes a comprender la realidad para transformarla. Sin embargo, los Lineamientos estuvieron atravesados por tensiones internas: por un lado, recogían la herencia democratizadora de la Constitución de 1991 y de la Ley 115 de 1994; por otro, se produjeron en un contexto de seguridad democrática que privilegiaba la cohesión nacional y el control social.

A pesar de su intención innovadora, los Lineamientos se enfrentaron a una cultura escolar donde seguían predominando modelos tradicionales de enseñanza de la historia. A esta inercia se sumaron la sobrecarga curricular del área de Ciencias Sociales y la falta de

coherencia con políticas educativas posteriores como los Estándares Básicos de Competencias de 2006, que no solo tendieron a simplificar el conocimiento histórico, sino que introdujeron una racionalidad técnica de medición y evaluación que desplazó el enfoque crítico y abierto de 2002. Las entrevistas con docentes corroboran esta brecha, señalando la dificultad de traducir en la práctica escolar los ambiciosos objetivos de la política curricular.

En contraste, el periodo que antecede a la formulación de las Recomendaciones de 2022 estuvo signado por importantes transformaciones normativas y culturales. La promulgación de la Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras) marcó un hito al reconocer oficialmente la existencia del conflicto armado interno y la responsabilidad del Estado en diversas violencias. Esta ley introdujo el derecho a la verdad, la justicia y la reparación como principios rectores, y reconoció la memoria como un derecho fundamental. Posteriormente, el Acuerdo Final de Paz firmado en 2016 entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP profundizó esta transformación al establecer compromisos concretos para garantizar la no repetición, entre ellos, la implementación del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR), dentro del cual se destacó el papel de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV)<sup>44</sup>. Este nuevo marco normativo abrió el camino para que las Recomendaciones de 2022 incorporaran no solo un discurso de paz y reconciliación, sino también una propuesta pedagógica orientada al desarrollo del pensamiento histórico y a la construcción de una memoria plural en el aula.

La CEV, creada en 2018 y culminada en 2022, enfatizó que el conflicto colombiano no puede entenderse únicamente como una confrontación armada, sino como una expresión de violencias estructurales históricas: racismo, desigualdad, exclusión política y patriarcado.

---

<sup>44</sup> La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV), creada en el marco del Acuerdo Final de Paz de 2016, propuso reemplazar la noción de ‘paz’ entendida como ausencia de conflicto por la de ‘convivencia’, en tanto esta última implica el reconocimiento del otro, la superación de las causas estructurales de la violencia y la construcción activa de relaciones sociales democráticas. Esta noción fue central en su informe final publicado en 2022.

A diferencia del paradigma institucional anterior, la CEV propuso una noción de convivencia como horizonte pedagógico, que implica reconocer al otro, tramitar el disenso y restaurar vínculos rotos. En coherencia con estas transformaciones, las Recomendaciones de 2022 se sitúan en un referencial discursivo orientado a la justicia histórica, la pluralidad de memorias y la pedagogía de los derechos humanos. Como argumenta Wills (2022, p. 55), este giro implica una resignificación de la escuela como escenario de disputa por el pasado, donde enseñar historia se convierte en un acto político y ético.

Más allá del cambio discursivo, las Recomendaciones introdujeron propuestas pedagógicas concretas: trabajo con fuentes primarias, desarrollo de la empatía histórica, análisis de la causalidad y uso de estrategias como el aprendizaje basado en problemas, todas orientadas al fortalecimiento del pensamiento histórico. Estas orientaciones buscaban superar la lógica fragmentada y estandarizada de los Estándares de 2006 y los DBA de 2016, proponiendo en su lugar un currículo que reconozca memorias diversas y fomente prácticas reflexivas en el aula.

El contraste entre los dos documentos refleja, por tanto, no solo un cambio de lenguaje, sino una mutación en los marcos ideológicos que orientan la formulación curricular. Si en 2002 el énfasis estaba puesto en el orden y la cohesión, en 2022 se apuesta por una educación comprometida con el esclarecimiento, la inclusión de memorias silenciadas y la construcción de paz. Esta transformación, sin embargo, no estuvo exenta de tensiones: como muestran las entrevistas realizadas, la incorporación de enfoques de género, étnico y territorial enfrentó resistencias tanto institucionales como sociales, y varios docentes señalaron la dificultad de llevar estas propuestas al aula en contextos de sobrecarga curricular y falta de recursos. Ello confirma la dimensión conflictiva del currículo como política pública (Apple, 2006, p. 35) y evidencia que la disputa por la memoria no se agota en el plano

normativo, sino que se extiende a las prácticas pedagógicas y a la vida cotidiana de la escuela.

Los Lineamientos Curriculares de 2002 emergieron en el contexto de hegemonía de la seguridad democrática, durante el primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Este periodo estuvo marcado por un enfoque centrado en la cohesión nacional, la estabilidad institucional y la recuperación del control territorial por parte del Estado frente a un escenario de conflicto armado persistente. En este marco, la educación fue concebida como un instrumento para consolidar la legitimidad institucional y fomentar una ciudadanía normativa que respaldara los valores democráticos promovidos por el gobierno.

El documento oficial refleja esta orientación al señalar que su objetivo es “orientar tanto los saberes y aprendizajes, tradicionalmente presentes en el trabajo escolar, como las preocupaciones contemporáneas ligadas a la educación, las Ciencias Sociales, la ética, la igualdad de derechos, la democracia” (MEN, 2002, p. 13). Aunque en su letra proponía un enfoque abierto, flexible e integrador inspirado en la Constitución de 1991 y la Ley 115, en la práctica no colocó el conflicto armado y sus víctimas como un eje central del currículo, sino como uno de los múltiples “problemas sociales” susceptibles de abordarse. Esta generalidad limitó su capacidad de orientar un análisis profundo de las causas estructurales de la violencia. Las entrevistas con miembros de la comisión y con docentes evidencian esta ambivalencia: mientras algunos resaltaron el carácter innovador del enfoque problémico, otros señalaron la persistencia de prácticas tradicionales y la dificultad de traducir los principios en dinámicas de aula. Esta ambigüedad explica por qué, a pesar de su espíritu democratizador, los Lineamientos de 2002 coexistieron con un clima político de securitización y con políticas posteriores que reforzaron la estandarización y fragmentación del conocimiento social.

Desde la perspectiva de Pierre Muller (1998), el enfoque de los Lineamientos Curriculares de 2002 se alinea con el referencial global dominante en ese momento, orientado hacia el orden, la estabilidad y la funcionalidad institucional. Este marco prioriza una visión reguladora del currículo y relega narrativas críticas o pluralistas sobre el conflicto armado, reflejando cómo las políticas educativas se inscriben en disputas simbólicas donde ciertos valores y representaciones adquieren legitimidad sobre otros.

El análisis muestra que los Lineamientos Curriculares de 2002 funcionan como una tecnología de gubernamentalidad, en la línea de Shore (2010), al modelar formas de ciudadanía y orientar modos específicos de comprender el pasado. Así, más que instrumentos técnicos, estos documentos operan como mecanismos simbólicos que configuran subjetividades y definen los límites de lo enseñable en torno al conflicto armado.

Sin embargo, el tipo de ciudadano que esta tecnología buscó producir no fue unívoco ni exento de disputa. Por un lado, los Lineamientos de 2002 promovieron en ocasiones una ciudadanía funcional, centrada en la adhesión al orden institucional y en la reproducción de un relato monocausal del conflicto en sintonía con la seguridad democrática. Por otro lado, incorporaron un proyecto pedagógico fundacional alineado con la Constitución de 1991 y la Ley 115, orientado a formar un ciudadano crítico, participativo y transformador, capaz de conectar la escuela con los problemas reales del país, incluida la violencia. Las entrevistas con miembros de la comisión y docentes reflejan esta ambivalencia: algunos destacan el valor innovador del enfoque problémico, mientras otros señalan que la falta de recursos, la sobrecarga curricular y la presión de políticas posteriores —como los Estándares de 2006 y los DBA de 2016— terminaron reforzando la dimensión técnica y debilitando el potencial crítico del documento.

En este sentido, los Lineamientos Curriculares de 2002 pueden leerse como una tecnología de gubernamentalidad en tensión: por un lado, como un proyecto de modernización democrática inspirado en la Constitución de 1991 y la Ley 115, que aspiraba a superar el orden social tradicional y la reproducción acrítica del conocimiento; y, por otro, como un dispositivo de control social inscrito en el contexto político de la Seguridad Democrática, que buscaba cohesión nacional y legitimidad institucional frente al conflicto.

Esta lectura se ve reforzada por los testimonios recogidos en entrevistas con miembros de la comisión, quienes señalaron que el proceso se estructuró en un ambiente político altamente centralizado, en el que las orientaciones del MEN y del gobierno de turno delimitaban el margen de maniobra de los actores pedagógicos: “los lineamientos se desarrollaron bajo un sistema del gobierno que ayudara a fortalecer la cohesión nacional y promover una narrativa que consolidara la importancia del papel del Estado” (Entrevista 2, comunicación personal, 2024). Los docentes entrevistados, además, resaltaron la dificultad de implementar un currículo crítico en aulas atravesadas por prácticas tradicionales, sobrecarga de contenidos y, posteriormente, por la presión de políticas de estandarización como los Estándares de 2006 y los DBA de 2016.

En contraste, las Recomendaciones de 2022 emergen de un contexto sociopolítico signado por la firma del Acuerdo Final de Paz en 2016 entre el Estado colombiano y las FARC-EP. Este momento histórico transformó el referencial global dominante, incorporando como valores centrales la convivencia democrática, el reconocimiento de las víctimas, la justicia transicional y la construcción de una memoria histórica plural, en sintonía con los principios promovidos por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV). Más aún, estas Recomendaciones no solo redefinieron el discurso oficial sobre el conflicto, sino

que propusieron un horizonte pedagógico orientado al desarrollo del pensamiento histórico y a la inclusión de memorias silenciadas en la práctica escolar.

Desde esta lógica, las Recomendaciones de 2022 elaboradas por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC) representan un intento de reconfigurar las políticas educativas como dispositivos para la paz. A diferencia de 2002, la CAEHC adoptó un enfoque participativo y crítico, convocando a organizaciones académicas, históricas y sociales en la construcción de los documentos. Como se afirma en el propio texto: “estas recomendaciones inician con una manifestación de principios generales [...] dirigidos a la sociedad colombiana, en especial a los sujetos que tienen a su cargo la enseñanza de la historia” (CAEHC, 2022, p. 6).

En las entrevistas, los miembros de la CAEHC enfatizaron el carácter incluyente del proceso, así como los desafíos que implicaba incorporar las voces silenciadas por la historia oficial: “el principal desafío fue incorporar las memorias de las víctimas y otros actores marginados en una narrativa que promoviera la reconciliación sin omitir las tensiones existentes” (Entrevista CAEHC-2, comunicación personal, 2024). Este giro en el discurso pedagógico representa, en términos de Muller, una readecuación del referencial de las políticas públicas en función de nuevas normas sociales emergentes, orientadas hacia la inclusión y la reparación simbólica.

Desde la perspectiva de Shore (2010), las Recomendaciones de 2022 evidencian cómo las políticas educativas pueden funcionar como mitos de la modernidad, al construir narrativas legitimadoras que justifican la reconciliación y la transición hacia el posconflicto. Junto con este giro discursivo, el documento incorporó propuestas pedagógicas concretas —como el trabajo con fuentes, la empatía histórica, la reflexión sobre la causalidad y el aprendizaje basado en problemas— orientadas a transformar las prácticas de aula en

coherencia con dicho horizonte político. No obstante, las entrevistas con docentes muestran que este proyecto enfrentó resistencias y dudas sobre su viabilidad, debido a la sobrecarga curricular y la falta de recursos, confirmando que el currículo continúa siendo un campo de disputa más que de consenso.

Así, los Lineamientos Curriculares de 2002 y las Recomendaciones de 2022 no deben leerse solo como productos técnicos, sino como expresiones de racionalidades gubernamentales diferenciadas que configuran subjetividades ciudadanas en correspondencia con los marcos políticos y sociales dominantes de su tiempo.

## *2. Narrativas sobre el conflicto armado y educación ciudadana*

Los Lineamientos Curriculares de 2002 se sitúan en una tensión productiva entre distintas orientaciones de la ciudadanía. Por un lado, presentan elementos que pueden leerse como una narrativa funcional y explicativa, en la medida en que el conflicto armado se aborda bajo una lógica secuencial de hechos históricos, vinculada a la necesidad de mantener el orden institucional y reforzar la cohesión nacional. Desde la perspectiva de Shore (2010), ello puede entenderse como una manifestación de la gubernamentalidad, en tanto las políticas educativas orientan formas de subjetividad acordes con el orden social vigente.

Por otro lado, el documento también incorporó un proyecto pedagógico democratizador, inspirado en la Constitución de 1991, que proponía un enfoque problémico y la formación de una ciudadanía crítica. No obstante, en la práctica esta dimensión quedó subordinada, tanto por la hegemonía de la seguridad democrática como por la posterior irrupción de los Estándares de 2006 y los DBA de 2016, que reforzaron una lógica fragmentada y estandarizada del conocimiento histórico. Las entrevistas con docentes muestran que, en el currículo vivido, predominó la narrativa funcional, lo que dificultó la implementación de propuestas críticas en el aula.

Sin embargo, los mismos Lineamientos también insisten en un proyecto pedagógico que busca superar un enfoque meramente reproductivo e informativo. El documento propone una estructura curricular abierta, flexible e integrada, orientada a la formación de ciudadanos críticos, democráticos y solidarios, capaces de enfrentar de manera reflexiva 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 modelar subjetividades comprometidas con valores democráticos y con el disenso como práctica escolar legítima.

La tensión radica en que los Lineamientos de 2002 pueden entenderse como un dispositivo de gubernamentalidad que, más allá de producir obediencia, busca modelar subjetividades comprometidas con un ideal de ciudadanía democrática inspirado en la Constitución de 1991. Esta ambivalencia —entre control y emancipación— constituye uno de los rasgos centrales de su propuesta curricular y explica por qué, en el currículo vivido, algunos docentes intentaron traducir esos principios críticos en sus prácticas, mientras que en la mayoría de las aulas persistieron enfoques memorísticos y tradicionales. La deriva posterior hacia la estandarización —con los Estándares de 2006 y los DBA de 2016— acentuó este desequilibrio, consolidando la dimensión técnica y fragmentada sobre la innovadora, y preparando el terreno para el giro discursivo y pedagógico que cristalizaría en las Recomendaciones de 2022.

Esta narrativa omite deliberadamente la responsabilidad del Estado como actor del conflicto, reproduciendo un paradigma institucional que permaneció hegemónico hasta bien entrada la década de 2010. Fue solo con la publicación del informe *¡Basta ya!* (CNMH, 2013) que se introdujo de manera explícita el reconocimiento de responsabilidades estatales en la violencia política, marcando un punto de inflexión en las representaciones oficiales del

conflicto y generando incluso una crisis al interior del propio Centro Nacional de Memoria Histórica (Guglielmucci & Rozo, 2021). Este giro discursivo abrió el campo para enfoques más críticos, que posteriormente influirían en las Recomendaciones de 2022.

Desde una perspectiva crítica, Goodson (2014) entiende el currículo como el resultado de conflictos y negociaciones que expresan proyectos de nación y relaciones de poder. En este marco, los Lineamientos Curriculares de 2002 pueden leerse como una invención de la tradición (Hobsbawm & Ranger, 1983), en la que se seleccionan determinados relatos históricos para consolidar una narrativa patriótica y cohesionadora. Este enfoque tendió a invisibilizar las causas estructurales del conflicto y las experiencias de actores subalternos —campesinos, indígenas, afrodescendientes y víctimas del conflicto armado—, reforzando un relato monocausal centrado en los grupos insurgentes.

Las entrevistas con docentes corroboran esta tendencia, señalando que en el currículo vivido el conflicto solía presentarse como una sucesión cronológica de hechos violentos protagonizados por actores armados ilegales, sin problematizar el papel del Estado ni abrir espacio a memorias alternativas. Los Estándares de 2006 y los DBA de 2016 contribuyeron a mantener 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 explicó: “el enfoque práctico y funcional que se adoptó tenía como objetivo facilitar la implementación, pero también invisibilizó las raíces estructurales del conflicto” (Entrevista 6, comunicación personal, 2024). Otro integrante señaló que “aunque los

Lineamientos Curriculares de 2002 se propusieron formar una ciudadanía crítica y participativa, en varios apartados se enfatizó también una noción de ciudadanía vinculada al respeto por las instituciones y a la cohesión social” (Entrevista 2, comunicación personal, 2024). Estas voces reflejan la tensión estructural del documento: un proyecto democratizador inspirado en la Constitución de 1991 coexistiendo con un dispositivo de control social en sintonía con la seguridad democrática.

En contraste, las Recomendaciones de 2022 introducen un cambio significativo. Desde su concepción, estas recomendaciones buscaron articular una narrativa plural e inclusiva, abordando el conflicto armado desde una perspectiva crítica y contextualizada. Se integraron conceptos como justicia transicional, pedagogías de la memoria, enfoque territorial, enfoques diferenciales y derechos de las víctimas. En términos de Muller (1998), esto representó una readecuación del referencial global, ahora orientado hacia la inclusión y la reparación simbólica.

Además, las Recomendaciones no se limitaron al plano discursivo: propusieron estrategias pedagógicas concretas como el trabajo con fuentes primarias, el desarrollo de 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, participativa y consciente de las desigualdades históricas del país. Las entrevistas con docentes muestran entusiasmo por este horizonte pedagógico, aunque también expresan dudas frente a la capacidad institucional de respaldar su implementación en contextos de sobrecarga curricular y escasez de recursos.

El documento elaborado por la CAEHC declara que “aquella debe ser una labor que involucre de forma participativa a los principales sujetos del sistema educativo” (CAEHC, 2022, p. 10), en oposición a una lógica centralista o autoritaria. Este giro discursivo refuerza

un nuevo referencial global (Muller, 1998) y funciona como un “mito moderno” (Shore, 2010) orientado a la paz, al presentar la enseñanza de la historia como una herramienta de reconciliación y cohesión social. Estas narrativas no solo actúan sobre la memoria colectiva, sino que inciden directamente en la construcción de una memoria histórica institucionalizada, orientada por el Estado hacia marcos interpretativos del conflicto armado que promueven la convivencia y la superación de la violencia.<sup>45</sup>

Desde el enfoque de Goodson (2000), esta reconfiguración curricular responde a un nuevo campo de disputa hegemónica, en el que se confrontan tradiciones patrióticas con propuestas de historia crítica y decolonial. Las entrevistas con miembros de la CAEHC revelan la profundidad de estas tensiones: “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).

Esta narrativa más compleja se refleja en la propia estructura del documento, que no prescribe contenidos cerrados, sino que promueve principios orientadores como el pensamiento histórico, el diálogo intercultural, la construcción de paz y la comprensión de las múltiples memorias del conflicto. Sin embargo, como señalaron algunos miembros de la comisión, esta apertura generó resistencias en sectores sociales y políticos que consideraban el enfoque ideológicamente sesgado o poco operativo: “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:

---

<sup>45</sup> La memoria colectiva alude a los recuerdos compartidos por un grupo social amplio, mientras que la memoria histórica implica una construcción deliberada basada en hechos, interpretaciones y disputas sobre el pasado, usualmente mediada por instituciones como la escuela, los archivos o las comisiones de la verdad. La memoria histórica, por tanto, puede ser una forma específica de orientar la memoria colectiva desde un marco político e institucional.

valoraron la riqueza pedagógica de los principios, pero expresaron dudas sobre su viabilidad en aulas con sobrecarga curricular y escasos recursos.

Así, las narrativas construidas en torno al conflicto armado en los documentos de 2002 y 2022 no solo evidencian cambios discursivos, sino también profundas disputas sobre el sentido de la educación, el papel de la historia escolar y la definición de la ciudadanía en contextos posteriores a la firma del Acuerdo Final de Paz. Estas tensiones también se reflejarían en la implementación parcial de las Recomendaciones a través de la Directiva Ministerial 003 de 2024, que retomó algunos de sus principios sin consolidar una reforma curricular vinculante.

### *3. Tensiones en la formulación e implementación*

Tanto los Lineamientos Curriculares de 2002 como las Recomendaciones de 2022 se enfrentaron a desafíos estructurales y políticos en sus procesos de diseño e implementación. En el caso de 2002, la elaboración se enmarcó en una lógica de eficiencia técnica, impulsada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y respaldada por organismos internacionales como la OEI. El documento reconoce que fue construido mediante talleres, validaciones regionales y asesoría de expertos, pero con un enfoque eminentemente funcionalista: “con sus aportes reafirman y hacen posible que la educación, especialmente en Ciencias Sociales se convierta en un asunto que interese a las y los colombianos” (MEN, 2002, p. 10). La preocupación central era la aplicabilidad en el aula, más que el debate epistemológico o político, lo cual corresponde al referencial global de eficiencia y orden característico de inicios de la década.

Las entrevistas con miembros de la comisión confirman esta orientación. Uno de ellos 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 entrevistado señaló que, aunque existía un interés por recoger aportes regionales, estos no siempre lograron incidir en la versión final: “los talleres regionales y las visitas a instituciones educativas permitieron recoger perspectivas diversas, pero hubo una dificultad significativa para integrar estas visiones en un documento unificado” (Entrevista 4, comunicación personal, 2024). Esta dinámica jerárquica reforzó la distancia entre el currículo prescrito y el currículo vivido, limitando las posibilidades de innovación pedagógica y consolidando un documento más orientado al control y la homogeneización que a la pluralidad.

En contraste, la formulación de las Recomendaciones de 2022 se caracterizó en teoría por un proceso más participativo, impulsado por la CAEHC, cuya conformación fue estipulada por el Decreto 1660 de 2019. Este proceso incluyó talleres regionales, una encuesta nacional, foros académicos y consultas con docentes. No obstante, buena parte de la participación —especialmente la de los maestros— no se limitó a la convocatoria institucional, sino que respondió a sus propias iniciativas por hacerse escuchar y aportar al debate, lo que evidenció el interés del magisterio en disputar los sentidos de la enseñanza de la historia.

A pesar de este carácter inclusivo, los desafíos estructurales persistieron. Como lo 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 puso de relieve que, incluso en procesos diseñados para ampliar la deliberación, las desigualdades territoriales y sociales continuaron restringiendo la representación plena de voces. Desde la perspectiva de Goodson (2000), el proceso confirma

que el currículo es un campo de disputa en el que se confrontan memorias, intereses y proyectos de nación, más que un espacio de consenso armónico.

La resistencia política también fue un factor determinante. Como señalaron varios integrantes de la CAEHC, el debate sobre la incorporación de la memoria histórica evidenció fuertes tensiones ideológicas: “el tema más complejo fue el tema de memoria histórica [...] había tensiones sobre si incluirla en primaria o limitarla a secundaria” (Entrevista CAEHC-5, comunicación personal, 2024). Estas tensiones reflejan lo que Shore (2010) denomina la gubernamentalidad de las políticas: su capacidad para definir lo pensable y lo enseñable, enmarcando los límites del discurso pedagógico dentro de una lógica de gobernabilidad.

Aunque las Recomendaciones de 2022 fueron entregadas públicamente y presentadas en un evento oficial, aún no se ha producido una actualización formal de los Lineamientos Curriculares de 2002. En su lugar, el Ministerio de Educación expidió la Directiva Ministerial 003 del 27 de junio de 2024, que recoge algunas de las orientaciones planteadas por la CAEHC pero sin concretar un nuevo marco curricular vinculante. Esta directiva establece acciones orientadoras para Secretarías de Educación y colegios, promoviendo la enseñanza de la historia como disciplina integrada a las Ciencias Sociales, con énfasis en memoria histórica, pensamiento crítico y formación ciudadana.

Sin embargo, varios miembros de la CAEHC entrevistados coinciden en que no existe voluntad política ni asignación presupuestal suficiente 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). Este escenario evidencia, en términos de Muller (1998), la fragilidad del referencial global que sustenta la política educativa: el intento de giro hacia la paz y la memoria plural convive con inercias institucionales ancladas en los marcos

de 2002. En el plano pedagógico, la Directiva 003 de 2024 enuncia principios generales, pero carece de herramientas y recursos concretos para transformar las prácticas de aula, manteniendo la distancia entre el currículo prescrito y el currículo vivido.

Ambos procesos, aunque diferentes en su orientación y profundidad, muestran cómo las políticas curriculares no son decisiones técnicas, sino construcciones políticas atravesadas por disputas entre visiones de sociedad, memorias del pasado y concepciones de ciudadanía. En palabras de Goodson (2014), estas tensiones evidencian el carácter conflictivo del conocimiento escolar, donde las asignaturas y contenidos se seleccionan no solo por su valor educativo, sino por su capacidad de legitimar determinados proyectos sociales.

#### *4. Disputas en torno al sentido de la enseñanza de la historia*

Uno de los aspectos más debatidos tanto en el proceso de formulación de los Lineamientos Curriculares de 2002 como en las Recomendaciones de 2022 fue el lugar que debe ocupar la enseñanza de la historia en el currículo y su propósito en la formación ciudadana. En 2002, el enfoque funcionalista situó la historia como una herramienta para fortalecer la cohesión nacional, reduciendo su potencial crítico y privilegiando un relato patriótico que, en términos de Hobsbawm & Ranger (1983), operaba como una “invención de la tradición”. En contraste, las Recomendaciones de 2022 plantean una disputa explícita sobre el sentido de la historia escolar: ¿Debe formar patriotas o ciudadanos críticos?

Las entrevistas revelan que, en el currículo vivido, los docentes enfrentaron esta tensión de manera desigual: mientras algunos reprodujeron una narrativa cohesionadora y lineal, otros intentaron abrir espacio a lecturas críticas del pasado reciente. El debate en torno a 2022 mostró con mayor claridad esta polarización, pues la apuesta por una historia crítica y plural encontró resistencias políticas e ideológicas que cuestionaban su legitimidad. De este modo, la enseñanza de la historia en Colombia continúa configurándose como un campo de

disputa hegemónica, en el que se dirime no solo qué pasado recordar, sino qué futuro ciudadano construir.

Como señala Shore (2010), las políticas educativas construyen mitos modernos que articulan narrativas oficiales del pasado y orientan la formación de identidades colectivas. En 2022, las entrevistas con miembros de ambas comisiones muestran que la disputa se desplazó hacia los marcos conceptuales y pedagógicos de la enseñanza histórica: “Hubo debates complejos sobre si trabajar memoria histórica implicaba necesariamente asumir una postura política o si era posible abordarla desde un enfoque pedagógico riguroso e incluyente” (Entrevista CAEHC-6, comunicación personal, 2024). Este debate evidencia la dificultad de institucionalizar un mito moderno —como el de la paz— sin que ello suponga, al mismo tiempo, una redefinición política del conocimiento escolar.

Goodson (2000) advierte que el currículo es un espacio de disputa por el conocimiento legítimo. Esta disputa se manifiesta en la tensión entre quienes defienden una historia centrada en los grandes relatos nacionales y quienes abogan por una historia crítica que problematice el poder y visibilice las voces silenciadas. Las Recomendaciones de 2022, influenciadas por el informe final de la CEV, buscaron incorporar esta segunda visión, pero enfrentaron resistencias institucionales y políticas. Los docentes entrevistados expresaron tanto el valor de abrir el aula a múltiples memorias como la preocupación de que esta tarea los expusiera a acusaciones de adoctrinamiento ideológico. De esta forma, la enseñanza de la historia se configuró como un terreno de disputa no solo normativa, sino también práctica y cotidiana, revelando los límites del tránsito entre el paradigma cohesionador de 2002 y la narrativa plural promovida en 2022.

Las entrevistas muestran que esta disputa también se expresó en el diseño de los objetivos de aprendizaje. Mientras algunos sectores defendían una historia que promoviera

“el sentido de patria y orgullo nacional”, otros propusieron enfoques centrados en el pensamiento histórico, la comprensión de las múltiples causas del conflicto armado y la empatía con las víctimas (Entrevistas a miembros de la CAEHC, comunicación personal, 2024). Esta divergencia no solo impacta en la formulación de los fines de la educación histórica en Colombia, sino también en las metodologías que se privilegian en el aula: enseñar relatos heroicos y lineales frente a trabajar con fuentes, debates y pedagogías críticas orientadas a la memoria plural.

En síntesis, 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 significativa hacia una narrativa más plural y reconciliadora, persisten tensiones que limitan la posibilidad de construir una memoria histórica verdaderamente incluyente desde el sistema educativo colombiano. No obstante, la disputa permanece abierta. Aunque las Recomendaciones de 2022 introdujeron elementos de una pedagogía crítica y memorias diversas, su carácter no vinculante y la falta de una actualización formal de los lineamientos limitan 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 refleja una tensión persistente entre el currículo prescrito y el currículo vivido. En el aula, los docentes enfrentan condiciones materiales y simbólicas que dificultan llevar a cabo el mandato de una memoria plural: presión de pruebas estandarizadas, falta de recursos pedagógicos y temor a ser acusados de politización. Así, el impacto real de las reformas sobre la enseñanza del pasado

reciente en Colombia sigue condicionado por la manera en que los docentes negocian estas tensiones en la práctica.

### **Memoria, ciudadanía y poder: el currículo como campo de batalla simbólico**

Los resultados presentados permiten sostener que los lineamientos curriculares no deben interpretarse únicamente como documentos técnicos, sino como artefactos políticos que reflejan disputas por la memoria, la ciudadanía y la legitimidad del saber escolar. Retomando a Goodson (2014), estos documentos son productos históricos que expresan las tensiones entre grupos con diferentes concepciones de lo que debe enseñarse y cómo debe enseñarse. La persistencia de narrativas funcionales en los Lineamientos curriculares de 2002, frente al intento por incorporar memorias diversas en las Recomendaciones de 2022, revela un campo de batalla simbólico donde se disputa el sentido de nación.

Sin embargo, esta disputa no se expresa solo en los contenidos, sino también en las lógicas que orientan la política curricular. Los Lineamientos de 2002 condensaron una 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 (2016) introdujeron una racionalidad técnica y evaluativa que reforzó la fragmentación del conocimiento social, alineando la enseñanza de la historia con la preparación para pruebas estandarizadas más que con el desarrollo del pensamiento histórico crítico.

En contraste, las Recomendaciones de 2022 no solo representaron un giro discursivo hacia la pluralidad de memorias y la pedagogía de los derechos humanos, sino también una propuesta didáctica que promovía el trabajo con fuentes, la empatía histórica y el aprendizaje basado en problemas como estrategias para articular memoria y ciudadanía crítica en el aula. Como plantea Shore (2010), las políticas educativas moldean subjetividades, y en este caso,

las Recomendaciones buscaban formar ciudadanos críticos mediante el reconocimiento del otro y el cuestionamiento del pasado, en contraposición a los modelos cohesionadores centrados en relatos heroicos.

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

Desde la perspectiva de Muller (1998), se evidencia un cambio en el “referencial global” que orienta las políticas públicas: del énfasis en la seguridad y el orden propio del periodo 2002-2010 al reconocimiento de la diversidad y la reconciliación tras el Acuerdo de Paz firmado en 2016. Sin embargo, este cambio de referencial no se ha traducido en una reforma curricular consolidada. Como lo señalaron los entrevistados de la CAEHC, el gobierno actual de Gustavo Petro no ha dispuesto aún los recursos ni la voluntad política suficiente para garantizar la implementación de las Recomendaciones de 2022, lo que genera un desfase entre el diagnóstico pedagógico y la acción institucional (Entrevistas a miembros de la CAEHC, comunicación personal, 2024). La expedición de la Directiva Ministerial 003 de 2024 confirma esta brecha: reconoce la centralidad de la memoria histórica y del pensamiento crítico, pero carece de fuerza normativa y de recursos asignados para su materialización.

Así, aunque las nociones asociadas a la reconciliación han ganado terreno en los documentos recientes y en el lenguaje institucional del Ministerio de Educación, persisten

contradicciones estructurales que dificultan una transformación efectiva del currículo. El sistema educativo colombiano se encuentra, por tanto, en un punto intermedio: tensionado entre un paradigma nacionalista que no ha sido completamente superado y un paradigma crítico que aún no logra consolidarse. En la práctica, los docentes continúan navegando entre estas racionalidades, reproduciendo simultáneamente elementos de cohesión patriótica y de pedagogía crítica según sus contextos y condiciones de enseñanza. Esta brecha confirma la coexistencia de referenciales globales en tensión (Muller, 1998) y la operación de tecnologías de gubernamentalidad (Shore, 2010) que, lejos de resolverse, configuran un campo educativo atravesado por disputas simbólicas y políticas.<sup>46</sup>

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

Como advierte Ivor Goodson (2000, 2014), el currículo actúa como una “invención de la tradición”, una narrativa construida que adquiere apariencia de neutralidad y continuidad. Esta perspectiva explica por qué, incluso en momentos de apertura política, los marcos curriculares tienden a conservar estructuras heredadas. En el caso colombiano, ello se evidencia en la dificultad para superar la matriz curricular centrada en la historia patria, pese a los esfuerzos por introducir enfoques de pensamiento histórico y memoria crítica.

---

<sup>46</sup> En el marco del Acuerdo Final de Paz (2016) y del trabajo de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV), la noción de reconciliación se convirtió en un eje discursivo central de las políticas de memoria y educación. La CEV propuso entender la reconciliación como un proceso social complejo, orientado al reconocimiento de las víctimas, el esclarecimiento de la verdad y la construcción de una convivencia democrática basada en el respeto por los derechos humanos (CEV, 2022).

La permanencia de contenidos estandarizados, las presiones de las pruebas nacionales y la rigidez de los microcurrículos institucionales han limitado el alcance real de las recomendaciones más transformadoras. Esta persistencia evidencia la fuerza de los referenciales globales (Muller, 1998) y de las tecnologías de gubernamentalidad (Shore, 2010) que continúan definiendo los límites de 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 síntesis, la historia sigue siendo una asignatura cuya función ha estado más vinculada a la legitimación del orden existente que al fomento de una ciudadanía crítica. El desafío pendiente es doble: avanzar en la consolidación de un currículo que articule memoria histórica, pensamiento crítico y pluralidad, y generar condiciones reales en el aula para que estas transformaciones puedan materializarse en la experiencia educativa cotidiana.

Desde el plano pedagógico, las entrevistas también revelan que las disputas en torno al currículo no se resuelven únicamente en los documentos oficiales, sino que se reproducen cotidianamente en las aulas. Como advirtió 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 real de una enseñanza de la historia que promueva el pensamiento crítico requiere procesos de formación docente, condiciones institucionales adecuadas y acompañamiento territorial. La ausencia de estos factores refuerza lo que Goodson (2000) denomina la distancia entre el currículo prescrito y el currículo vivido.

En este sentido, siguiendo a Muller (1998) y Shore (2010), los docentes se sitúan en el punto de fricción entre los referenciales globales que orientan las políticas educativas y las prácticas cotidianas donde esas políticas cobran sentido o se resignifican. Una transformación

efectiva, por tanto, no puede limitarse al nivel ministerial: debe contemplar las prácticas pedagógicas concretas y los escenarios comunitarios en los que 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**

El análisis de los Lineamientos curriculares de 2002 y las Recomendaciones de actualización de 2022 evidencia que el currículo escolar en Colombia no es un instrumento pedagógico neutral, sino un campo de disputa simbólica donde se configuran las narrativas oficiales sobre el conflicto armado y la memoria histórica. Estos documentos operan como dispositivos de gubernamentalidad (Shore, 2010) y tecnologías de poder que moldean las subjetividades escolares, determinando qué memorias son dignas de ser enseñadas, qué formas de ciudadanía se promueven y qué sentidos del pasado se legitiman desde la escuela.

Desde el enfoque teórico de Muller (1998), se identificó un tránsito entre dos referenciales globales: uno centrado en la seguridad, la cohesión nacional y la ciudadanía funcional, dominante en el contexto de 2002, y otro orientado hacia la reconciliación, la diversidad y el reconocimiento de las víctimas, emergente en el periodo posacuerdo de paz de 2016. Sin embargo, este cambio discursivo aún no se traduce plenamente en transformaciones estructurales del currículo, lo que genera una brecha entre el diagnóstico pedagógico y las acciones institucionales.

Al mismo tiempo, como advierte Goodson (2000, 2014), el currículo actúa como una “invención de la tradición”: conserva continuidades bajo la apariencia de neutralidad, lo que explica la persistencia de narrativas patrióticas y de contenidos estandarizados, incluso en momentos de apertura política. Las entrevistas mostraron que esta tensión se expresa también en el currículo vivido, donde los docentes, situados en la primera línea de esta disputa

simbólica, enfrentan limitaciones de recursos, presiones institucionales y riesgos de politización.

En este sentido, una transformación efectiva no puede limitarse al plano ministerial. Supone, además, procesos sostenidos de formación docente, condiciones institucionales adecuadas y acompañamiento territorial que permitan que los principios de una pedagogía crítica y de una memoria plural se materialicen en el aula. Solo en ese nivel es posible disputar el lugar de la historia escolar como herramienta de legitimación del orden existente o como espacio para la construcción de una ciudadanía crítica y plural en el marco de la paz.

Las entrevistas con actores clave y el análisis documental revelaron que ambos procesos enfrentaron tensiones y resistencias. Mientras que en 2002 predominó una lógica técnica de formulación desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en 2022 se avanzó hacia un proceso participativo liderado por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC). No obstante, la falta de voluntad política, la ausencia de una actualización oficial de los Lineamientos curriculares y la emisión de la Directiva Ministerial 003 de 2024 demuestran que el compromiso institucional con una reforma curricular crítica aún es insuficiente.

El estudio también confirma que la enseñanza de la historia en Colombia continúa atravesada por la tensión entre una narrativa patriótica que exalta la unidad nacional y una pedagogía crítica que busca visibilizar memorias subalternas y promover el pensamiento histórico. Como advierte Goodson (2014), el currículo es una construcción política que selecciona y jerarquiza saberes en función de proyectos sociales. En este caso, los resultados permiten concluir que, si bien se han producido avances hacia una narrativa más inclusiva, las resistencias ideológicas e institucionales limitan su implementación efectiva.

Desde la perspectiva de Muller (1998), esta situación refleja la coexistencia de dos referenciales globales —seguridad/cohesión vs. reconciliación/diversidad— que aún no logran articularse en una política curricular consolidada. En términos de Shore (2010), las políticas educativas funcionan como tecnologías de gubernamentalidad que, buscan producir subjetividades, pero al mismo tiempo delimitan lo pensable y lo enseñable bajo el velo de la neutralidad técnica.

Frente a este panorama, se plantea la necesidad de comprender el currículo no solo como una herramienta de planificación educativa, sino como un campo estratégico para la formación ética, política y ciudadana. Promover una enseñanza crítica del conflicto armado implica superar los marcos funcionalistas del pasado y construir una política curricular que articule la memoria histórica con los principios de justicia social, pluralismo y dignidad humana. Para que ello ocurra, es indispensable cerrar la brecha entre el currículo prescrito y el currículo vivido: generar condiciones institucionales, fortalecer la formación docente y garantizar recursos que permitan que la pluralidad de memorias se materialice en la práctica escolar cotidiana.

Finalmente, este artículo invita a avanzar en investigaciones que profundicen en el análisis del currículo en su dimensión práctica. Será clave examinar cómo los docentes interpretan, adaptan o resisten los lineamientos en el aula; cómo las comunidades escolares participan (o son excluidas) de los debates sobre memoria y ciudadanía; y qué mecanismos permiten articular las dimensiones macro, meso y micro del currículo. Desde la perspectiva de Muller (1998), Shore (2010) y Goodson (2014), ello implica comprender cómo los referenciales globales, las tecnologías de gubernamentalidad y las invenciones de la tradición se reconfiguran en la práctica cotidiana. Solo así será posible consolidar una política

educativa comprometida con la verdad, la paz y la transformación democrática de la sociedad colombiana.

## Referencias

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

Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista De Estudios Sociales*, (52), 134–146.

Benítez Arenas, S.L. y Mora Hernández, Y. (comp.). (2021). Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://doi.org/10.19053/22160134.v12.n30.2021.11183>

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

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

De Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía. *Bogotá: 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, D.C.

Goodson, I. F. (2014). *Curriculum, Personal Narrative and the Social Future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203489345>

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

Goodson, I. F. (1995). *The making of the curriculum: Collected essays*. Falmer Press.

Guglielmucci, A., & Rozo, 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., & Ranger, T. (Eds.). (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press.

Ley 1874 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. *Diario Oficial No. 50.452*.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=100186>

Mejía Navarrete, J. (2024). 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](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf)

Muller, P. (1998). Génesis y fundamento del análisis de políticas públicas. *Innovar. Revista de ciencias administrativas y sociales*, 11, 99-109.

- Revista Arcadia. (2018, enero 19). “*La Historia sí debe ser una disciplina obligatoria*”:  
*Viviane Morales*. Revista Semana.  
<https://www.revistaarcadia.com/libros/articulo/la-historia-si-debe-ser-una-disciplina-obligatoria-viviane-morales/67569>
- Rose, N., & Miller, P. (1992). Political power beyond the state: Problematics of government. *The British Journal of Sociology*, 43(2), 173–205. <https://doi.org/10.2307/591464>
- Romo Ordoñez, S. (2014). *Seguridad democrática: Un análisis del discurso político en Colombia durante el mandato presidencial del 2002 al 2006* [Monografía de grado, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario]. Repositorio institucional.
- 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.
- Villa Gómez, J. D., & López Gaviria, C. I. (2024). La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela Aproximación a un estado de la cuestión. *El Ágora USB*, 24(2), 404–431. <https://doi.org/10.21500/16578031.7045>
- Wills Obregón, M. E. (2022). *Memorias para la paz o memorias para la guerra: Las disyuntivas frente al pasado que seremos*. Crítica.

## **ARTÍCULO 2**

### **DISCURSOS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR: ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS LINEAMIENTOS DE 2002 Y LAS RECOMENDACIONES DE 2022**

Este capítulo corresponde al segundo artículo de la tesis doctoral. Su propósito es analizar, desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), las representaciones del conflicto armado en los lineamientos curriculares de 2002 y en las recomendaciones de actualización de 2022. Explora las narrativas, causalidades, responsabilidades y objetivos pedagógicos presentes en ambos documentos, mostrando los cambios discursivos y las tensiones que expresan en torno a la memoria y la enseñanza del pasado reciente.

#### **Resumen**

Este artículo analiza las representaciones discursivas del conflicto armado en Colombia en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002 y en las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia de 2022, desde una perspectiva de Análisis Crítico del Discurso (ACD). A través del enfoque teórico y metodológico de autores como Norman Fairclough, Teun van Dijk y Ruth Wodak, se examinan las narrativas, causalidades, responsabilidades y objetivos pedagógicos presentes en ambos documentos. La metodología incluye el análisis documental comparativo y la triangulación con entrevistas semiestructuradas realizadas a actores vinculados a los procesos de elaboración de cada documento. El estudio considera los contextos sociopolíticos que enmarcan estos documentos, los cuales no fueron formulados en el vacío, sino que reflejan las condiciones

políticas, sociales y culturales de sus respectivos periodos. Los Lineamientos de 2002 emergieron en un contexto marcado por la hegemonía de la seguridad democrática durante el primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez, caracterizado por una narrativa centrada en la cohesión nacional, la estabilidad institucional y la lucha contra el terrorismo interno. En contraste, las Recomendaciones de 2022 se formularon en un momento de transición post-acuerdo, influenciado por la Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras) y el Acuerdo Final de Paz de 2016, que reconocieron el conflicto armado como una realidad estructural y promovieron la inclusión de memorias históricas pluralistas y enfoques de justicia transicional. Asimismo, se señalan tensiones intermedias como los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), que no reflejaron plenamente el giro crítico hacia la memoria, y el debate legislativo que condujo a la Ley 1874 de 2017, en el que se restableció la historia como asignatura independiente. Finalmente, se plantea la necesidad de contrastar estas representaciones discursivas con las condiciones reales de la práctica docente, marcada por limitaciones materiales y pedagógicas, lo que abre una tensión entre las aspiraciones del currículo y su implementación en el aula.

*Palabras clave:* conflicto armado, currículo, análisis crítico del discurso, memoria histórica, educación ciudadana

# **DISCOURSES OF THE ARMED CONFLICT IN COLOMBIA IN THE SCHOOL CURRICULUM: A CRITICAL ANALYSIS OF THE 2002 GUIDELINES AND THE 2022 RECOMMENDATIONS**

## **Abstract**

This article analyzes the discursive representations of the Colombian armed conflict in the 2002 Social Sciences Curriculum Guidelines and the 2022 Recommendations for the Teaching of History, from a Critical Discourse Analysis (CDA) perspective. Drawing on the theoretical and methodological approaches of Norman Fairclough, Teun van Dijk, and Ruth Wodak, the study examines the narratives, causalities, responsibilities, and pedagogical objectives articulated in both documents. The methodology combines comparative documentary analysis with semi-structured interviews conducted with actors involved in the drafting processes of each text.

The study considers the sociopolitical contexts that frame these documents, which were not produced in a vacuum but rather reflect the political, social, and cultural conditions of their respective periods. The 2002 Guidelines emerged in a context marked by the hegemony of “Democratic Security” during the first administration of Álvaro Uribe Vélez, characterized by a narrative centered on national cohesion, institutional stability, and the fight against internal terrorism. In contrast, the 2022 Recommendations were formulated in a post-peace agreement period, influenced by Law 1448 of 2011 (Victims and Land Restitution Law) and the 2016 Final Peace Agreement, both of which recognized the armed conflict as a structural reality and promoted the inclusion of plural historical memories and transitional justice approaches.

The article also identifies intermediate tensions, such as those reflected in the 2016 Basic Learning Rights, which did not fully embody the critical turn toward memory, and the legislative debate that led to Law 1874 of 2017, which reinstated history as an independent subject. Finally, the study highlights the need to contrast these discursive representations with the actual conditions of teaching practice, which remain constrained by material and pedagogical limitations—revealing the persistent tension between the aspirations of the curriculum and its implementation in the classroom.

*Keywords:* armed conflict, curriculum, critical discourse analysis, historical memory, citizenship education.

## **Introducción**

La enseñanza del conflicto armado en Colombia en el sistema educativo ha sido un tema de creciente interés académico y político, particularmente en el contexto posterior a la firma del Acuerdo de Paz en 2016 entre el Estado colombiano y la guerrilla Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP). No obstante, es importante recordar que Colombia no ha salido completamente del conflicto armado: persisten dinámicas de violencia, disputas territoriales y enfrentamientos entre actores armados legales e ilegales, lo que mantiene vigente la necesidad de una educación comprometida con la comprensión crítica del pasado reciente y la transformación del presente.

La manera en que el conflicto armado en Colombia es representado en los documentos curriculares oficiales tiene implicaciones directas en la formación de la memoria histórica colectiva y en la configuración de subjetividades ciudadanas. En este contexto, la memoria histórica colectiva se entiende como un proceso socialmente construido a través del cual las comunidades interpretan, recuerdan y dan sentido a los eventos del pasado, integrando tanto narrativas dominantes como voces marginadas (Jelin, 2003; Assmann, 2011). Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 2002 y las Recomendaciones de actualización propuestas en 2022 por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC) constituyen fuentes fundamentales para analizar cómo se construye discursivamente el pasado reciente del país. Estos documentos no solo reflejan perspectivas institucionales, sino que también actúan como mecanismos discursivos que configuran la memoria colectiva del conflicto, influyendo en cómo las nuevas generaciones entienden y se relacionan con la historia nacional en el ámbito educativo.

Entre ambos momentos se ubican documentos intermedios como los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), que, pese a ser publicados tras la aprobación de la Ley de Víctimas (2011), mantuvieron un enfoque tradicional y generalista en el tratamiento de la violencia, sin reconocer explícitamente el conflicto armado ni incorporar la pedagogía de la memoria. Esta omisión introduce tensiones en la narrativa lineal de evolución curricular y muestra la persistencia de resistencias institucionales a una incorporación crítica del pasado reciente.

Desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), y en diálogo con autores como Fairclough (1995), van Dijk (2003, 2009) y Wodak (2001, 2013), los textos institucionales deben entenderse como prácticas sociales que reproducen, disputan o transforman relaciones de poder. Estos autores coinciden en que el lenguaje es una forma de acción social y que los discursos, lejos de ser neutrales, participan activamente en la construcción de la realidad. En este marco, el discurso curricular opera como un mecanismo de gubernamentalidad, como plantea Shore (2010), al delimitar lo decible y naturalizar determinadas representaciones históricas.

El currículo escolar, en tanto política pública, refleja disputas ideológicas sobre el sentido de la historia, la ciudadanía y el papel de la escuela. Como advierte Goodson (1995), el currículo no es una entidad técnica, sino un campo de conflicto simbólico en el que se legitiman ciertos saberes mientras otros son marginados. En este sentido, analizar los Lineamientos Curriculares de 2002 y las Recomendaciones de 2022 implica no solo identificar sus contenidos explícitos, sino también los silencios, omisiones y supuestos que subyacen a su formulación. Este debate se vincula, además, con la discusión legislativa que condujo a la Ley 1874 de 2017, mediante la cual se restableció la enseñanza de la historia como asignatura independiente. El trasfondo político de esta decisión fue precisamente la

crítica a los Lineamientos de 2002 por diluir la historia en el área de Ciencias Sociales integradas, lo que, según sus opositores, favorecía una “amnesia histórica” en detrimento de la memoria nacional.

Estos documentos contribuyen a la construcción de narrativas institucionales sobre el conflicto armado, que, en mayor o menor medida, influyen en cómo las nuevas generaciones comprenden el pasado reciente del país. Más que constituir una única memoria oficial, estos textos proporcionan marcos interpretativos que reflejan las luchas políticas y culturales en torno a la representación de la historia y la formación de identidades ciudadanas.

Con base en tales antecedentes, este artículo tiene como objetivo caracterizar la construcción discursiva del conflicto armado en los documentos curriculares de 2002 y 2022, atendiendo a las narrativas predominantes, las causalidades esgrimidas, las responsabilidades asignadas y los fines pedagógicos explícitos o implícitos. El análisis se sustenta en una metodología cualitativa de revisión documental, complementada con entrevistas a miembros de las comisiones responsables y guiada por categorías de análisis propias del ACD: actores, causalidades, responsabilidades y objetivos pedagógicos. El enfoque de análisis considera, además, la evolución histórica y sociopolítica entre ambos momentos, así como los referentes teóricos que permiten comprender los cambios y continuidades discursivas.

Se sostiene que, mientras los Lineamientos Curriculares de 2002 proponen una narrativa funcional centrada en la cohesión nacional y la ciudadanía abstracta, las Recomendaciones de 2022 promueven una lectura crítica del conflicto desde la pedagogía de la memoria, los derechos humanos y la justicia transicional. Este tránsito responde a un cambio en los referenciales globales que orientan las políticas públicas (Muller, 1998) y refleja, al mismo tiempo, una disputa en torno al tipo de ciudadanía que se busca formar: una

ciudadanía obediente y cohesionada o una ciudadanía crítica, plural y comprometida con la transformación social.

Finalmente, este estudio reconoce que el tránsito de lo “decible” en las políticas curriculares a lo “posible” en las aulas depende de las condiciones reales de la práctica docente. Factores como la falta de recursos, el tiempo limitado, la presión de las pruebas estandarizadas y el temor de los maestros a abordar temas sensibles constituyen obstáculos significativos para implementar las propuestas de memoria crítica que impulsan las recomendaciones de 2022.

Este estudio se inscribe así en la reflexión sobre el papel del sistema educativo en contextos de transición, entendidos —siguiendo a Teitel (2000)— como periodos de transformación política y moral en los que las sociedades buscan reconstruir sus instituciones, elaborar los legados de la violencia y consolidar nuevas formas de convivencia democrática. En este marco, la enseñanza del pasado reciente no solo constituye un deber pedagógico, sino también un desafío ético y político. Comprender cómo se construyen discursivamente las representaciones del conflicto armado en los documentos oficiales permite avanzar hacia un currículo más incluyente, que reconozca las múltiples memorias del país y promueva una cultura de paz. En este contexto, una cultura de paz se entiende como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia, promueven la justicia social y fomentan la resolución de conflictos a través del diálogo, la empatía y el respeto a los derechos humanos (UNESCO, 1999). Este enfoque busca transformar las condiciones estructurales que generan violencia, fomentando la cohesión social y el reconocimiento mutuo como bases para una paz duradera.

## **Estrategia metodológica**

Este estudio adopta un enfoque cualitativo interpretativo, guiado por el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como perspectiva teórico-metodológica. Desde esta mirada, el discurso no se entiende únicamente como texto, sino como práctica social que participa en la producción y reproducción de relaciones de poder (Fairclough, 1995; van Dijk, 2009; Wodak, 2001).

El corpus de análisis está conformado por dos documentos clave: los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002, expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia de 2022, elaboradas por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC). Estos textos fueron seleccionados por su carácter normativo y orientador en el ámbito curricular, así como por su papel en la construcción institucional de representaciones oficiales sobre el conflicto armado. Los documentos curriculares reflejan luchas ideológicas más amplias y relaciones de poder, en línea con Apple (2004), al moldear las formas en que las sociedades construyen su pasado colectivo y definen los horizontes de ciudadanía. En el contexto colombiano, Vargas (2013) enfatiza que el currículo es un espacio de disputa simbólica donde se negocian y redefinen las narrativas del pasado, reflejando las luchas sociales más amplias sobre la memoria y la identidad.

Si bien el análisis comparativo se centra en los textos de 2002 y 2022, se incorporaron también documentos y debates intermedios —en particular, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de 2016 y la Ley 1874 de 2017 que restableció la historia como asignatura independiente— como marcos de contraste que permiten complejizar la narrativa de evolución curricular y evidenciar tensiones persistentes en el tratamiento del conflicto armado. Estos insumos no constituyen el corpus central, pero sí enriquecen el análisis al

mostrar que la política educativa no ha sido lineal ni coherente en la incorporación de la memoria histórica.

La estrategia metodológica incluyó tres técnicas principales: análisis documental de los textos normativos; codificación temática a partir de categorías del ACD —actores, causalidades, responsabilidades y objetivos pedagógicos—; y triangulación con entrevistas semiestructuradas realizadas a miembros de las comisiones responsables de ambos documentos (Ver anexos 3, 5 y 6). Los entrevistados fueron seleccionados con base en su participación directa en la elaboración de los documentos curriculares, su diversidad disciplinar (historia, educación, ciencias políticas y sociología) y sus roles institucionales, que incluyen funcionarios del ministerio, diseñadores curriculares, profesores universitarios e investigadores educativos. Este grupo diverso proporcionó una amplia gama de perspectivas sobre las consideraciones políticas, pedagógicas e históricas que influyeron en la formulación de los lineamientos, reflejando la naturaleza compleja y disputada del desarrollo curricular en Colombia.

Finalmente, aunque este estudio se centra en el análisis discursivo de los documentos oficiales, se reconoció la necesidad de dialogar con la praxis docente. Por ello, las entrevistas incluyeron preguntas sobre las condiciones materiales y pedagógicas que enfrentan los maestros —tiempo, recursos, presiones evaluativas— con el fin de situar los objetivos curriculares en el horizonte de lo posible y no solo de lo decible.

Las categorías de análisis permitieron descomponer los documentos en sus dimensiones semánticas, pragmáticas y sociopolíticas, siguiendo la propuesta del Análisis Histórico Discursivo (Wodak, 2001), como se muestra en la Figura 1.

**Figura 1**

*Principios metodológicos del Análisis Histórico Discursivo (AHD)<sup>47</sup>*



Nota. Adaptado de Wodak (2001, 2013).

Se prestó especial atención a los silencios, ambigüedades y desplazamientos discursivos, así como a los referentes culturales y políticos que enmarcan las representaciones del conflicto, como se muestra en la siguiente Figura 2. Dicha figura presenta las categorías temáticas utilizadas para analizar los documentos curriculares, organizadas según el enfoque

<sup>47</sup> Esta figura sintetiza los componentes clave del enfoque AHD, incluyendo su integración contextual, el análisis multinivel, la intertextualidad, la orientación crítica y la triangulación metodológica.

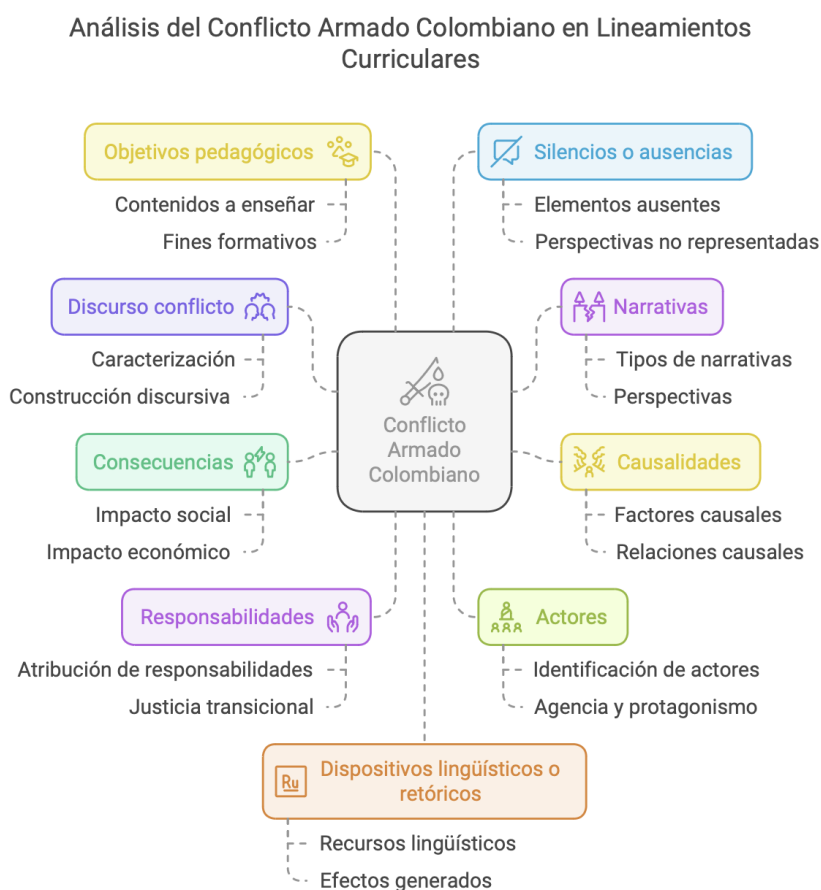
del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Incluye dimensiones como actores, causalidades, responsabilidades, objetivos pedagógicos, recursos retóricos y silencios discursivos.

El análisis fue guiado por el enfoque del ACD y apoyado técnicamente en el software *Atlas.ti*, que permitió organizar, codificar y visualizar las relaciones entre los datos de forma sistemática. A partir de la lectura exploratoria del corpus, se definieron ocho categorías analíticas orientadas por la perspectiva del ACD: actores, causalidades, responsabilidades, consecuencias, objetivos pedagógicos, silencios o ausencias, dispositivos lingüísticos o retóricos y narrativas. Cada categoría fue operacionalizada mediante una pregunta central de investigación, lo que facilitó la codificación temática tanto de los documentos normativos como de las entrevistas.

De manera complementaria, estas categorías también se aplicaron a los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) y a los debates legislativos de la Ley 1874 de 2017, en tanto insumos que permiten matizar el análisis central de los documentos de 2002 y 2022. Asimismo, las entrevistas incluyeron preguntas orientadas a explorar las condiciones de la praxis docente —recursos, tiempos, resistencias— con el fin de situar los hallazgos en la tensión entre la formulación curricular y su implementación en el aula.

**Figura 2**

*Categorías y preguntas de análisis del discurso*<sup>48</sup>



Nota. Elaboración propia.

La triangulación de fuentes buscó contrastar las versiones institucionales con los relatos de los actores involucrados en su formulación, identificando tensiones, omisiones y disputas. Este enfoque permitió construir una lectura crítica sobre cómo se producen las representaciones oficiales del conflicto armado en el currículo escolar colombiano y cuáles son sus implicaciones en la formación ciudadana y en la construcción de memoria histórica

<sup>48</sup> La figura presenta las categorías analíticas utilizadas en el estudio para examinar los documentos curriculares y las entrevistas. Estas categorías incluyen: actores, causalidades, responsabilidades, consecuencias, objetivos pedagógicos, silencios o ausencias, dispositivos lingüísticos o retóricos y narrativas. Cada categoría se operacionalizó mediante una pregunta orientadora que permitió identificar las representaciones discursivas del conflicto armado, las relaciones de poder implícitas y los fines pedagógicos presentes en los textos.

colectiva. En este contexto, la memoria histórica colectiva no se entiende como un relato fijo o monolítico, sino como un proceso dinámico y disputado a través del cual las sociedades interpretan su pasado, negocian significados y construyen narrativas que moldean las identidades colectivas (Assmann, 2011; Jelin, 2003).

Para el proceso de codificación temática, se utilizó una combinación de análisis manual y asistido por tecnologías. En la fase inicial, se empleó el software *Atlas.ti* para organizar y sistematizar los fragmentos relevantes de los documentos y entrevistas, lo que permitió realizar una codificación axial y temática orientada por las categorías analíticas propuestas desde el ACD. Estas herramientas digitales se usaron como apoyo metodológico para optimizar la organización de la información y facilitar la identificación de patrones emergentes, sin reemplazar el análisis interpretativo riguroso de la investigadora. Se garantizó la transparencia del proceso mediante protocolos de codificación revisables, lo que aseguró la coherencia interna del análisis cualitativo.

La triangulación incluyó, además, documentos intermedios como los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) y el debate legislativo de la Ley 1874 de 2017, que sirvieron como marcos de contraste para complejizar la narrativa entre 2002 y 2022. Del mismo modo, las entrevistas permitieron explorar no solo las intenciones de política curricular, sino también las condiciones de implementación señaladas por los docentes, como la falta de recursos, las limitaciones de tiempo y la presión de las pruebas estandarizadas. Este contraste entre lo decible (el currículo prescrito) y lo posible (la práctica escolar) fue fundamental para sostener la mirada crítica del análisis.

## **Desplazamientos discursivos y narrativas institucionales en las representaciones curriculares del conflicto armado en Colombia**

Los documentos analizados —los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002 y las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia de 2022— constituyen dispositivos discursivos clave en la configuración de la memoria histórica y la educación ciudadana en Colombia. En ellos se proyectan concepciones distintas del conflicto armado, de la función de la enseñanza de la historia en el aula y del tipo de ciudadanía que se busca formar.

Los hallazgos presentados a continuación dan cuenta de una evolución en las representaciones oficiales del conflicto armado, desde una narrativa cohesionadora y funcional en 2002, hasta una propuesta crítica e inclusiva en 2022. Sin embargo, este tránsito no debe leerse como una progresión lineal. En el camino se produjeron tensiones y retrocesos, como lo evidencian los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de 2016, que, a pesar de surgir en un contexto posterior a la Ley de Víctimas de 2011, no incorporaron de manera explícita el conflicto armado y mantuvieron un enfoque generalista en torno a la violencia y los procesos sociales. Este hecho muestra que, incluso en el periodo post-acuerdo, persistían resistencias institucionales frente a la inclusión crítica de la memoria histórica en el currículo.

Asimismo, el debate legislativo que dio lugar a la Ley 1874 de 2017, con la cual se restableció la enseñanza de la historia como asignatura independiente, marcó un giro institucional que acompañó la transición discursiva. Esta medida respondió a críticas dirigidas a los Lineamientos de 2002 por “diluir” la historia en el área de Ciencias Sociales integradas, lo que, según los proponentes de la ley, contribuía a una forma de amnesia

histórica. La discusión sobre la ubicación curricular de la historia, por tanto, también incidió en la posibilidad de abrir espacio a las memorias del conflicto.

Esta transformación, lejos de ser lineal o armónica, refleja disputas por el sentido del pasado, por los actores legitimados como sujetos históricos y por los límites de lo enseñable en el currículo escolar. Como se sintetiza a continuación, en la Figura 3, los lineamientos de 2002 presentan una narrativa cohesionadora, institucional y abstracta, mientras que las recomendaciones de 2022 configuran una discursividad crítica, situada y orientada a la justicia histórica y la inclusión de memorias silenciadas.

### Figura 3

*Comparación discursiva entre los lineamientos curriculares de 2002 y las recomendaciones de 2022 sobre el conflicto armado en Colombia*



Nota. Elaboración propia con base en el análisis crítico del discurso de los documentos del MEN (2002, 2022) y entrevistas realizadas a miembros de las comisiones.

Cada subapartado desarrolla los resultados con base en las categorías analíticas empleadas, integrando el análisis documental de los textos oficiales y los aportes de las entrevistas a miembros de las comisiones. Esta aproximación se enriquece con los aportes teóricos del Análisis Crítico del Discurso (ACD), que permite desentrañar no solo el contenido explícito de los documentos, sino también sus silencios, estrategias retóricas y efectos ideológicos.

Adicionalmente, se incorporan como marcos de contraste los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) y el debate legislativo de la Ley 1874 de 2017, en tanto evidencian tensiones intermedias en el tratamiento curricular de la historia y del conflicto armado. De igual forma, las entrevistas con actores institucionales y expertos permitieron recuperar las percepciones docentes sobre las condiciones reales de implementación —recursos, tiempos, presiones evaluativas—, lo que enriquece el análisis de cada categoría al situar la distancia entre la política curricular y la praxis educativa.

### *1. Discurso sobre el conflicto*

El análisis del discurso del conflicto armado en los documentos curriculares revela diferencias significativas entre 2002 y 2022 en términos de visibilidad, marco interpretativo y posicionamiento ético.

En los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002, el conflicto armado no aparece como un eje temático explícito. La alusión más cercana se encuentra en referencias generales a las “problemáticas sociales” y a la necesidad de que los estudiantes comprendan “la complejidad del mundo y su transformación” (MEN, 2002, p. 5). Desde el

enfoque del Análisis Crítico del Discurso (ACD), esto puede entenderse como una estrategia de invisibilización discursiva, una forma de silenciamiento que, como advierte van Dijk (2009), contribuye a la reproducción de estructuras de poder mediante la omisión de ciertos temas en el discurso oficial. Fairclough (1995) subraya que el poder discursivo radica tanto en lo que se dice como en lo que se excluye.

En este caso, la ausencia de referencias explícitas al conflicto armado puede interpretarse como un esfuerzo por despolitizar el currículo, evitando temas potencialmente controvertidos y manteniendo una narrativa de estabilidad institucional.

Esta omisión fue corroborada por entrevistas a miembros de las comisiones de la época. Según un entrevistado del periodo 2002, “los lineamientos partían de una teoría crítica, pero la palabra conflicto estaba estigmatizada; por eso no se abordaba directamente, aunque se reconocía la existencia de condiciones estructurales de violencia” (Entrevista 3, comunicación personal, 2024). Esta declaración sugiere que, incluso cuando existía conciencia sobre el conflicto, hubo decisiones políticas y técnicas que limitaron su presencia explícita en el texto.

Esta tendencia al silenciamiento persistió en los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), publicados ya en el marco de la Ley de Víctimas (2011). Aunque se esperaba una apertura hacia una narrativa más crítica, los DBA tampoco nombran explícitamente el conflicto armado, limitándose a referencias generales a “violencia” o “conflictos” de carácter global. En este sentido, los DBA representaron una continuidad de la omisión curricular, mostrando que el tránsito hacia una pedagogía de la memoria no fue lineal, sino disputado y fragmentado.

En contraste, las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia de 2022 presentan el conflicto armado como un tema central del discurso curricular. El documento

denuncia el “silencio curricular frente al conflicto armado en muchas escuelas” como una forma de normalización de la violencia (MEN, 2022, p. 15) y propone una pedagogía que permita a los estudiantes “comprender, sentir y cuestionar el pasado reciente, violento y excluyente” (MEN, 2022, p. 16). Desde la perspectiva de Wodak (2001), este giro discursivo representa un cambio en la narrativa dominante, que busca resignificar el pasado como parte de una memoria histórica activa y transformadora.

Las entrevistas a miembros de la CAEHC refuerzan esta visión. Una integrante señaló: “la enseñanza de la historia debe interpelar directamente el conflicto, no desde la exaltación del sufrimiento, sino desde una ética de la memoria que promueva la no repetición” (Entrevista 4, comunicación personal, 2024). Esta afirmación concuerda con los principios del Análisis Histórico Discursivo (AHD) propuesto por Wodak (2001), que enfatiza el rol del discurso en la gestión de pasados difíciles.

En suma, el discurso sobre el conflicto en los documentos analizados refleja un tránsito de la ambigüedad y el silenciamiento institucional en 2002 hacia un posicionamiento explícito y ético en 2022. El paso por los DBA de 2016 muestra que esta transformación no fue un proceso lineal, sino una lucha entre silencios persistentes y aperturas discursivas, lo que confirma el carácter disputado de la política curricular. Esta transformación discursiva implica no solo un cambio de contenido, sino también un cambio de paradigma: de un currículo que evitaba el conflicto a uno que lo asume como parte fundamental del proyecto pedagógico y político del país.

## *2. Narrativas y causalidades del conflicto*

Las narrativas sobre el conflicto armado en Colombia y las causalidades que las sustentan revelan una importante evolución entre los documentos de 2002 y 2022. En los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002, el conflicto aparece enunciado

como parte de “los grandes problemas de la sociedad contemporánea” que deben ser enfrentados por ciudadanos formados en el análisis y la comprensión crítica del mundo (MEN, 2002, p. 6).

No obstante, el análisis detallado muestra una narrativa lineal y explicativa, sin aludir directamente a las múltiples dimensiones del conflicto armado en Colombia ni a sus causas estructurales. Desde la perspectiva de van Dijk (2009), esta omisión discursiva de causalidades profundas —como las desigualdades históricas, la exclusión política o el papel del Estado— constituye un mecanismo de reproducción ideológica, en el que el currículo refuerza una visión neutralizada del conflicto. Una entrevista a una persona que participó en la elaboración de los documentos sugiere que “no era posible entrar en los temas duros del conflicto porque el país no estaba preparado para ese tipo de enseñanza” (Entrevista 5, comunicación personal, 2024). Esta limitación se traduce en una narrativa que, aunque promueve la ciudadanía crítica, evade los temas más controversiales.

Esta continuidad de silencios se observa también en los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), donde las referencias a la violencia aparecen de manera general y desligadas del conflicto armado colombiano. En lugar de proponer una narrativa que indague por las causas históricas del conflicto, los DBA refuerzan un enfoque centrado en contenidos tradicionales —cambios sociales, organización política y relaciones económicas—, lo cual muestra que la incorporación de causalidades críticas fue resistida incluso en un contexto posterior a la Ley de Víctimas.

En cambio, las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia de 2022 introducen una ruptura discursiva al proponer narrativas complejas, plurales y críticas. El documento hace referencia a “las violencias de larga duración” (MEN, 2022, p. 11), a las “exclusiones históricas” y a la necesidad de “desnaturalizar la violencia” mediante una pedagogía que

articule memoria, verdad y justicia (MEN, 2022, p. 17). Estas formulaciones responden a lo que Wodak (2001) denomina recontextualización discursiva: la incorporación de nuevas voces y marcos de interpretación que reconfiguran los significados históricos compartidos.

Además, se observa un giro hacia la multicausalidad. El conflicto armado es presentado no solo como una disputa militar o política, sino como la expresión de tensiones sociales profundas. En palabras de una persona integrante de la CAEHC: “el desafío era construir una narrativa que no fuera solo de víctimas o de buenos y malos, sino que permitiera entender por qué el conflicto fue posible” (Entrevista 6, comunicación personal, 2024). Esta intención se refleja en el énfasis del documento en explicar las causas estructurales, las responsabilidades históricas y los impactos diferenciados por género, etnia y territorio.

Sin embargo, entrevistas con docentes señalan que estas narrativas críticas enfrentan obstáculos para su implementación: limitaciones de tiempo, falta de materiales didácticos y presión por cumplir con contenidos evaluados en pruebas estandarizadas. Esto sugiere que, aunque el discurso de 2022 plantea una ruptura, su traducción a la práctica pedagógica enfrenta resistencias y condiciones restrictivas.

El uso de expresiones como “espirales de violencia”, “verdad histórica” y “derecho a la memoria” configura una narrativa que no solo informa, sino que interpela ética y políticamente al sujeto educativo. Fairclough (1995) sostiene que estas elecciones discursivas no son neutras, sino que constituyen una práctica social orientada a moldear identidades y posicionamientos. En este sentido, las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia de 2022 proponen una narrativa que habilita una ciudadanía deliberativa, reflexiva y empática.

Así, el contraste entre 2002 y 2022 no solo radica en el grado de explicitación del conflicto, sino también en el tipo de relato construido: mientras los Lineamientos

Curriculares de Ciencias Sociales ofrecen una visión funcional y formativa centrada en la estabilidad, los DBA de 2016 mantienen un silencio estructural sobre las causalidades del conflicto, y las Recomendaciones de 2022 abogan por una narrativa transformadora que reconoce el conflicto como parte constitutiva de la historia reciente del país.

### *3. Responsabilidades y atribución de agencia<sup>49</sup>*

Una de las dimensiones más reveladoras del análisis crítico del discurso es la atribución de responsabilidades. Esta categoría permite indagar cómo los documentos curriculares representan a los agentes del conflicto armado en Colombia, qué actores son nombrados y qué omisiones discursivas delimitan los márgenes del relato oficial. Desde la perspectiva de van Dijk (2009), las estrategias de exclusión o de asignación difusa de responsabilidad constituyen mecanismos de control ideológico que refuerzan el statu quo y dificultan la transformación social.

En los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2002), las responsabilidades aparecen mencionadas de forma puntual, pero sin un desarrollo crítico. El documento propone, por ejemplo, que los estudiantes “analicen el periodo conocido como la Violencia y establezcan relaciones con las formas actuales de violencia” y que “expliquen el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia” (MEN, 2002, p. 18). Sin embargo, estas formulaciones se presentan como objetivos de aprendizaje aislados, sin problematizar las responsabilidades institucionales o los impactos sociales diferenciados. Desde la perspectiva del ACD, esto refleja una estrategia discursiva de impersonalización: se nombran fenómenos clave, pero sin interpelar de manera directa a los actores involucrados ni

---

<sup>49</sup> La elección de "Responsabilidades y Atribución de Agencia" refleja un enfoque analítico más amplio que considera no solo a los perpetradores directos de la violencia, sino también a los múltiples actores y estructuras que contribuyen a las dinámicas del conflicto. Esta perspectiva se alinea con el enfoque de la Comisión de la Verdad en Colombia, que enfatiza la importancia de reconocer tanto las formas directas como indirectas de responsabilidad en contextos de violencia histórica. Este enfoque permite una comprensión más matizada de cómo los documentos curriculares representan las relaciones de poder, la agencia y la compleja interacción de actores en la construcción de la memoria colectiva.

al Estado como parte del conflicto. Como lo reconoció una integrante del equipo de 2002 en entrevista: “había temor de ponerle nombres al conflicto... se prefería hablar de valores y ciudadanía sin entrar en los temas que podían generar controversia” (Entrevista 6, comunicación personal, 2024).

En los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) se observan referencias más directas al conflicto armado y a los actores que lo protagonizan. El documento plantea, por ejemplo, que los estudiantes “evalúen las causas y consecuencias de la violencia en la segunda mitad del siglo XX en Colombia y su incidencia en los ámbitos social, político, económico y cultural”; que “comparen los diferentes tipos de violencia (directa, estructural y cultural) que generan los actores armados y sus repercusiones en la vida nacional”; y que “expliquen las características de la violencia ejercida en el contexto del conflicto armado en Colombia y cómo afecta la vida social y cultural” (MEN, 2016, p. 12). También se proponen evidencias de aprendizaje orientadas a establecer semejanzas y diferencias entre conflictos de distinto alcance y a diseñar estrategias de resolución a través del diálogo.

No obstante, estas formulaciones, aunque más explícitas que las de 2002, mantienen un tratamiento descriptivo y pedagógicamente funcional: reconocen la existencia de actores armados, pero sin problematizar las responsabilidades institucionales del Estado ni los dilemas éticos asociados a la memoria y la justicia. En este sentido, los DBA representan un avance en términos de nombrar el conflicto, pero aún conservan un lenguaje técnico y normativo que evita vincular la enseñanza con debates más amplios sobre verdad, reparación y no repetición.

Por el contrario, las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia (MEN, 2022) hacen un esfuerzo explícito por visibilizar la complejidad de las responsabilidades en el conflicto. Si bien no nombran culpables individuales, sí articulan la necesidad de que los

estudiantes comprendan “la responsabilidad colectiva e institucional en los hechos de violencia, tanto del Estado como de los grupos armados” (MEN, 2022, p. 12). Esta formulación se alinea con los principios de la justicia transicional y el derecho a la verdad, tal como lo propone la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) y otros organismos internacionales.

Además, se enfatiza el papel del magisterio como agente ético: “los docentes deben asumirse como actores clave en la construcción de la verdad histórica y la memoria pedagógica del conflicto” (MEN, 2022, p. 18). Esta declaración introduce una dimensión performativa en el discurso: el currículo no solo representa la realidad, sino que convoca a la acción ética desde el aula. En este sentido, se observa una estrategia discursiva que, en palabras de Fairclough (1995), busca reorganizar las prácticas sociales mediante la interpelación directa de los sujetos.

Una persona integrante de la CAEHC expresó: “No queríamos una historia con héroes y villanos, sino una que permitiera reconocer responsabilidades sin caer en el maniqueísmo. Eso implicó muchas tensiones” (Entrevista 5, comunicación personal, 2024). Este testimonio refleja los dilemas que atravesaron el proceso de formulación del documento, así como la búsqueda de un equilibrio entre el deber de memoria, entendido como la responsabilidad ética de recordar las experiencias traumáticas del pasado para evitar su repetición (Vinyes, 2009), y una pedagogía de la reconciliación, que busca promover el reconocimiento mutuo y la reconstrucción de vínculos sociales en contextos de posconflicto.

Las entrevistas con docentes, sin embargo, advierten que este mandato ético enfrenta obstáculos en la práctica: limitaciones de tiempo, presiones de las pruebas estandarizadas y temor a la confrontación política en el aula. Así, la interpelación al magisterio como agente

de memoria corre el riesgo de desbordar las condiciones reales de enseñanza, revelando la distancia entre lo prescrito y lo posible.

Por otro lado, la inclusión de enfoques diferenciales —de género, étnico y territorial— en las recomendaciones también implica una ampliación del concepto de responsabilidad. Se reconoce que el conflicto no afectó a todos por igual y que ciertos grupos han sido sistemáticamente invisibilizados o victimizados. Este tipo de representación discursiva se alinea con los planteamientos de van Dijk (2009) sobre la redistribución simbólica del poder, entendida como el esfuerzo por reequilibrar las narrativas dominantes mediante el reconocimiento de los sectores históricamente excluidos.

En esta línea, la reflexión sobre la responsabilidad adquiere un sentido particular en el marco de la justicia transicional. Tal como plantea Camila de Gamboa Tapias (2023) en *Transición a la paz y responsabilidades de un pasado violento*, reconocer las múltiples formas de afectación y los distintos grados de responsabilidad es condición necesaria para la construcción de paz y la reparación simbólica de las víctimas. En el contexto colombiano, esta revalorización discursiva apunta a fortalecer la memoria histórica desde la vida cotidiana, articulando la redistribución simbólica con prácticas concretas de reconocimiento y responsabilidad frente a un pasado violento.

En resumen, mientras los Lineamientos de 2002 adoptan una estrategia de neutralidad que diluye las responsabilidades del conflicto, los DBA de 2016 prolongan ese silencio y las Recomendaciones de 2022 avanzan hacia una narrativa crítica que reivindica el derecho a la verdad y propone una pedagogía del reconocimiento. Esta diferencia evidencia un cambio ideológico profundo en el discurso curricular colombiano y en su manera de concebir la enseñanza de la historia como práctica ética, política y transformadora.

#### 4. *Actores y sujetos históricos*

La representación de los actores del conflicto armado y su papel en las narrativas curriculares constituye una dimensión clave del análisis crítico del discurso. De acuerdo con van Dijk (2009), la visibilidad o invisibilidad de ciertos grupos sociales en el discurso contribuye a su legitimación o marginación simbólica. Asimismo, Wodak (2001) sostiene que los discursos oficiales desempeñan un papel activo en la construcción de identidades colectivas, al moldear quiénes son reconocidos como sujetos históricos y quiénes quedan fuera del relato.

En los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002, los actores del conflicto no son identificados explícitamente, salvo alguna alusión a las guerrillas y grupos paramilitares. Se hace referencia a una ciudadanía abstracta, universal, que debe ser formada para afrontar “los desafíos de una sociedad globalizada” (MEN, 2002, p. 7), pero sin aludir a sujetos concretos involucrados en la violencia sociopolítica del país. Esta estrategia discursiva responde, en términos del ACD, a una operación de generalización que diluye las diferencias históricas y políticas entre los actores sociales. Como señaló una persona integrante del equipo redactor: “La idea era construir ciudadanía sin polarizar. No era momento para poner etiquetas de responsables o víctimas” (Entrevista 7, comunicación personal, 2024). Esta decisión refleja un enfoque pedagógico centrado en la cohesión nacional, pero al costo de invisibilizar a las comunidades más afectadas por el conflicto.

El análisis documental muestra que los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales mencionan de manera tangencial a “pueblos indígenas” o “grupos afrodescendientes”, pero sin una integración real en la narrativa del conflicto. Estos colectivos aparecen como referencias culturales, no como sujetos históricos activos. Esta omisión se alinea con lo que Wodak (2001) denomina exclusión discursiva: una estrategia

mediante la cual ciertos grupos son nombrados, pero no representados como agentes de transformación.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) mantuvieron esta tendencia a la generalización y al silenciamiento. Aunque aluden a categorías amplias como “grupos sociales” o “dinámicas de cambio”, no reconocen explícitamente a las víctimas ni a los actores del conflicto armado colombiano. Esta continuidad evidencia la persistencia de un discurso que evita situar nombres y responsabilidades, incluso en un contexto posterior a la Ley de Víctimas.

En contraste, las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia de 2022 hacen un esfuerzo explícito por reconocer a múltiples actores como protagonistas del conflicto y de la resistencia. El documento subraya la importancia de incorporar “las memorias de mujeres, pueblos indígenas, comunidades negras, personas LGBTI, víctimas del conflicto armado y organizaciones sociales” (MEN, 2022, p. 14) como parte del relato histórico. Este gesto discursivo busca revertir siglos de exclusión simbólica y pedagógica, reconfigurando el canon de lo enseñable.

Las entrevistas con personas integrantes de la CAEHC evidencian la intención de construir una narrativa plural. Una de ellas explicó: “no queríamos una historia oficial que siguiera glorificando a los próceres y a los vencedores, sino una que mostrara la agencia de quienes han sido históricamente marginados” (Entrevista 7, comunicación personal, 2024). Esta apuesta se refleja en la inclusión de enfoques diferenciales —étnico, de género, territorial— que reconocen la diversidad de memorias, resistencias y formas de narrar el pasado.

Desde la perspectiva de Fairclough (1995), esta configuración discursiva permite reestructurar los posicionamientos identitarios dentro del aula: no solo se enseña sobre los

otros, sino desde sus voces. En este sentido, las recomendaciones no solo amplían el repertorio de actores reconocidos, sino que transforman el lugar del estudiante como sujeto activo pedagógico. Se le invita a verse reflejado en la historia, a cuestionar su lugar en ella y a asumir un rol activo en su resignificación.

Finalmente, el cambio más relevante en este apartado es el reconocimiento del Estado como actor involucrado en el conflicto, aunque no siempre nombrado directamente. Mientras que en 2002 se evita cualquier referencia a la responsabilidad institucional, en 2022 se plantea que “la enseñanza de la historia debe incluir el análisis de las acciones del Estado, de los actores armados y de la sociedad civil” (MEN, 2022, p. 15), una formulación que complejiza el relato histórico y lo acerca a los principios de justicia transicional, orientados a abordar los legados de violaciones a los derechos humanos y establecer un relato más comprensivo de los conflictos pasados (Teitel, 2000).

Las entrevistas con docentes, no obstante, advierten que, aunque el discurso curricular de 2022 amplía la lista de actores reconocidos, llevar esta pluralidad al aula enfrenta obstáculos prácticos: falta de materiales, desconocimiento de enfoques diferenciales y presión de tiempos escolares. Esto genera el riesgo de que la inclusión discursiva no siempre se traduzca en inclusión pedagógica.

En conclusión, el paso de una ciudadanía abstracta y deshistorizada en 2002, la continuidad del silencio en los DBA de 2016 y la apuesta por una ciudadanía plural, situada y comprometida en 2022 marcan un viraje significativo en el discurso curricular colombiano. Esta transformación discursiva evidencia una apertura hacia un currículo más democrático, orientado al reconocimiento de la diversidad de voces y memorias en la construcción del relato nacional.

##### 5. *Objetivos pedagógicos: entre la formación funcional y la conciencia crítica*

Los objetivos pedagógicos que orientan la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la historia revelan cómo el currículo actúa como una tecnología de poder que produce subjetividades ciudadanas específicas. En términos del Análisis Crítico del Discurso, estos objetivos forman parte de un entramado ideológico que define qué tipo de sujeto se espera formar y qué tipo de relación se debe establecer con el pasado, el presente y la comunidad política (Fairclough, 1995; Shore, 2010).

En los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002, se prioriza la formación de ciudadanos capaces de comprender la complejidad del mundo social y de intervenir en él de manera crítica y propositiva. Se plantea que las Ciencias Sociales deben permitir “coadyuvar a formar hombres y mujeres que, de una manera crítica, propositiva y adecuada, afronten la problemática de la sociedad local, nacional y global” (MEN, 2002, p. 8). Aunque el documento destaca la importancia del pensamiento crítico, este se presenta en términos abstractos, sin una conexión directa con el análisis del conflicto armado ni con el desarrollo de una conciencia histórica situada.

Desde la óptica del ACD, esta formulación puede leerse como una propuesta pedagógica funcional: busca preparar ciudadanos democráticos y responsables, pero evita confrontar al estudiante con las tensiones del pasado reciente. Las entrevistas con miembros del equipo redactor confirman esta orientación: “Se hablaba de ciudadanía, pero más como una actitud cívica y participativa; no se abordaban explícitamente temas como la memoria, la verdad o la justicia” (Entrevista 4, comunicación personal, 2024).

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) refuerzan esta lógica funcional. Sus objetivos están centrados en la comprensión de procesos sociales, políticos y económicos, pero no abordan el conflicto armado ni plantean la necesidad de desarrollar una conciencia

histórica crítica. En este sentido, los DBA constituyen un eslabón intermedio que mantiene la distancia con la pedagogía de la memoria, evidenciando que la transición hacia un currículo crítico fue más tardía y disputada de lo que sugiere el contraste 2002–2022.

En contraste, las Recomendaciones de 2022 formulan objetivos pedagógicos orientados a una transformación profunda de la relación entre educación, historia y ciudadanía. Se plantea que la enseñanza debe “posibilitar, fomentar, desarrollar y fortalecer el pensamiento histórico, historiográfico y crítico”, promoviendo “la apropiación compleja y crítica del pasado” y una “conciencia histórica de las violencias” (MEN, 2022, pp. 16–17). Esta formulación representa un giro hacia lo que Wodak (2001) denomina un enfoque discursivo emancipador, que no solo informa, sino que busca transformar los marcos interpretativos del estudiantado.

En esta misma línea, las entrevistas evidencian una voluntad política clara de utilizar la historia como herramienta para la reconciliación: “Queríamos que el aprendizaje de la historia fuera también un proceso de duelo, de verdad y de compromiso con el futuro. Por eso hablamos de pedagogía de la memoria” (Entrevista CAEHC-7, comunicación personal, 2024). Este objetivo pedagógico responde a un nuevo referencial global en el sentido de Muller (1998), donde valores como la justicia restaurativa, la dignidad de las víctimas y la no repetición se convierten en principios rectores del quehacer educativo.

Otra diferencia clave radica en la agencia del sujeto educativo. Mientras en 2002 el estudiante aparece como alguien que debe adaptarse a las condiciones de su entorno para transformarlo, en 2022 se le presenta como un sujeto histórico activo, capaz de cuestionar las narrativas dominantes y de reconstruir el sentido del pasado a partir de su experiencia y la de su comunidad. En este sentido, la educación deja de concebirse únicamente como un

instrumento para el desarrollo personal o social y se configura como un espacio de disputa simbólica por la verdad, la memoria y la justicia.

Finalmente, las recomendaciones de 2022 amplían el horizonte pedagógico al vincular los objetivos curriculares con el derecho a la verdad como bien público y con la necesidad de enseñar el conflicto armado como parte integral del proceso de construcción de paz. Esta propuesta rompe con la lógica tradicional del currículo como vehículo de neutralidad ideológica y lo transforma en un escenario deliberativo, ético y político.

Las entrevistas con docentes, sin embargo, advierten que estos objetivos críticos enfrentan serias dificultades de implementación: la falta de tiempo en los planes de estudio, la presión de las pruebas estandarizadas y la ausencia de recursos didácticos específicos limitan la posibilidad de materializar en el aula el enfoque transformador propuesto en 2022. Así, los objetivos pedagógicos se sitúan en la tensión entre su formulación ideal y su viabilidad práctica.

En suma, el contraste entre ambos documentos permite observar un tránsito desde un modelo pedagógico centrado en la funcionalidad ciudadana, reforzado por los DBA de 2016, hacia una propuesta de educación histórica crítica que busca formar sujetos capaces de interpretar, resignificar y transformar su realidad social. Este cambio de objetivos pedagógicos es, a la vez, una expresión y una condición de posibilidad para una sociedad en transición. Este enfoque refleja los principios emancipatorios discutidos por Rancière (1987) en *El maestro ignorante*, donde el objetivo de la educación no es solo la transmisión de conocimientos predefinidos, sino el desarrollo de pensadores autónomos y críticos capaces de cuestionar las narrativas y estructuras establecidas.

## 6. *Silencios o ausencias: lo que no se nombra también se convierte en una narrativa*

Otro de los hallazgos más relevantes del análisis comparativo entre los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002 y las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia de 2022 es la identificación de silencios significativos que configuran lo que Wodak (2001) denomina dimensiones discursivas opacas: lo no dicho, lo implícito, lo evitado o lo excluido de la construcción oficial del saber.

En los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002, el conflicto armado en Colombia aparece atenuado o difuminado dentro de una narrativa general sobre problemáticas sociales. No hay menciones específicas a actores como paramilitares, guerrillas, Estado o víctimas, ni referencias directas a las causas históricas de la violencia. Esta omisión fue reconocida por varios de los entrevistados que participaron en su elaboración: “Había una intención de no confrontar... el país no tenía el consenso para hablar abiertamente del conflicto” (Entrevista 4, comunicación personal, 2024). Otro integrante señaló: “Se evitó hablar de paramilitares o de crímenes de Estado... no se podía incluir eso en un documento oficial sin tensar el sistema educativo” (Entrevista 7, comunicación personal, 2024).

Estos silencios se mantuvieron en los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016). Aunque fueron elaborados en un escenario posterior a la Ley de Víctimas (2011), tampoco nombran directamente el conflicto armado ni a sus actores. La violencia aparece de manera abstracta, como un fenómeno general o global, lo que evidencia la persistencia de resistencias institucionales a legitimar pedagógicamente la memoria del conflicto en la escuela.

Desde el enfoque de van Dijk (2009), esta omisión forma parte de lo que él denomina control de la agenda discursiva: cuando las élites dominantes —en este caso, el Estado— determinan qué temas entran al discurso público y cuáles son relegados al silencio. En

términos pedagógicos, estos silencios estructuran una forma particular de memoria histórica que, al evitar ciertas menciones, también contribuye a normalizar la violencia y a neutralizar la conflictividad social.

Las recomendaciones de 2022, por el contrario, abordan estos vacíos de manera directa. El documento denuncia el “silencio curricular frente al conflicto armado en muchas escuelas” (MEN, 2022, p. 15) y subraya que este ha contribuido a la “normalización de la violencia”. La CAEHC advierte sobre las ausencias sistemáticas de narrativas sobre víctimas, pueblos étnicos, mujeres, diversidades sexuales y territorios marginados. Uno de sus integrantes afirmó: “No se trata solo de añadir temas, sino de mostrar quién ha sido silenciado históricamente y por qué” (Entrevista CAEHC-9, comunicación personal, 2024).

Desde la perspectiva del análisis histórico discursivo (Wodak, 2001), esta denuncia no solo visibiliza una ausencia, sino que reconfigura el campo discursivo al reinscribir lo excluido dentro del marco de lo legítimo, lo enseñable y lo reparable. La inclusión de categorías como memoria histórica, derecho a la verdad o pedagogía de la memoria actúa como dispositivo de resistencia a las narrativas hegemónicas y genera, en palabras de Fairclough (1995), una rearticulación discursiva del pasado.

Este contraste también se evidencia en el tipo de documentos de referencia que se sugieren en cada época. Mientras que en 2002 se apelaba a referentes internacionales generalistas, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el documento de 2022 incluye explícitamente al Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH)<sup>50</sup> y a la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad

---

<sup>50</sup> El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) es una entidad pública colombiana creada en 2011 como parte de la Ley 1448 de Víctimas y Restitución de Tierras. Su misión es contribuir al esclarecimiento del conflicto armado, dignificar a las víctimas y promover una cultura de paz a través de la preservación y divulgación de la memoria histórica del país.

(CEV), cuyas narrativas enfrentan directamente la violencia estructural y estatal. Este gesto no es menor: supone un desplazamiento institucional que reconoce el conflicto como un objeto legítimo de enseñanza y como un eje de formación ética.

En conclusión, los silencios y ausencias en los documentos curriculares no son meros vacíos, sino decisiones discursivas cargadas de sentido político. La transición entre 2002 y 2022 muestra un proceso de resignificación de lo silenciado, con un eslabón intermedio en los DBA de 2016 que prolongó la omisión, y permite leer el currículo no solo como una herramienta educativa, sino también como un campo de disputa por la historia, la memoria, la verdad y la justicia.

#### *7. Dispositivos lingüísticos o retóricos: entre la neutralidad aparente y la carga simbólica*

El análisis de los dispositivos lingüísticos presentes en los documentos curriculares permite evidenciar cómo las elecciones de lenguaje contribuyen a construir, o a diluir, sentidos específicos sobre el conflicto armado en Colombia. Desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), el discurso no solo transmite información, sino que encarna posicionamientos ideológicos mediante recursos retóricos, estructuras sintácticas y elecciones léxicas (Fairclough, 1995; Wodak, 2001).

En los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002 se observa un uso recurrente de construcciones en voz pasiva y lenguaje eufemístico. Por ejemplo, se afirma que “la situación actual que vive Colombia implica una gran responsabilidad para las Ciencias Sociales” (MEN, 2002, p. 3), sin explicitar a qué situación se refiere ni quiénes son los responsables. Esta estrategia de generalización y elusión de sujetos activos —lo que van Dijk (2009) denomina borrado de agencia— contribuye a una representación despolitizada del conflicto. La utilización de términos como “problemáticas sociales”, “desafíos del

presente” o “transformaciones del entorno” evita nombrar directamente la violencia armada o las injusticias estructurales.

Además, el documento recurre a modalizadores que suavizan el discurso: se “invita a reflexionar”, se “propone formar”, se “sugiere considerar”, lo cual configura un tono pedagógico despolitizado. Desde la perspectiva del ACD, esto puede interpretarse como una estrategia discursiva para evitar confrontaciones ideológicas en un contexto político polarizado, donde las referencias directas al conflicto armado podían generar resistencias institucionales (van Dijk, 2009). Como lo expresó una persona entrevistada que participó en la elaboración del documento: “Se optó por un lenguaje técnico y abstracto porque nombrar el conflicto directamente generaba resistencias institucionales” (Entrevista 2002-4, comunicación personal, 2024). Este enfoque cauteloso refleja el discurso de seguridad predominante en la época, caracterizado por un énfasis en la cohesión nacional y la estabilidad institucional.<sup>51</sup>

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) mantienen un estilo discursivo similar. Utilizan un lenguaje técnico y normativo que enfatiza competencias generales como la “comprensión de procesos históricos y sociales”, sin nombrar de manera directa el conflicto armado ni a sus responsables. Este uso de un léxico abstracto prolonga la estrategia de neutralización discursiva, evidenciando que la transición hacia un lenguaje comprometido con la memoria fue más tardía y conflictiva.

En contraste, las Recomendaciones de 2022 hacen un uso explícito de un léxico valorativo y comprometido. Expresiones como “desaprender la guerra”, “espirales de violencia”, “verdad histórica” y “derecho a la memoria” no solo nombran el conflicto, sino que lo resignifican desde una perspectiva ética y transformadora (MEN, 2022, pp. 10–17).

---

<sup>51</sup> Los lineamientos de 2002 surgieron en un contexto marcado por la intensificación del conflicto interno y la priorización de la seguridad sobre el disenso político, reflejando el marco ideológico predominante de la época.

Este lenguaje refleja el cambio más amplio en Colombia hacia el reconocimiento de memorias diversas y, a menudo, silenciadas del conflicto, como se evidencia en el Acuerdo Final de Paz de 2016 y en el mandato de la Comisión de la Verdad. Como resalta Wodak (2001), este tipo de lenguaje cargado de emociones puede activar procesos de identificación, fomentar la empatía y movilizar la acción colectiva, creando un sentido de responsabilidad compartida en los procesos de reconciliación.

Las entrevistas a miembros de la CAEHC confirman esta intencionalidad: “No queríamos un lenguaje técnico, sino uno que movilizara conciencia; por eso hablamos de reconciliación, de memorias silenciadas, de no repetición” (Entrevista CAEHC-2, comunicación personal, 2024).

Docentes entrevistados, sin embargo, señalaron que este lenguaje más cargado de simbolismo supone un reto en el aula: algunos lo ven como una oportunidad para abrir espacios de diálogo crítico, mientras que otros sienten temor de usar expresiones como “memoria” o “justicia” por miedo a ser percibidos como militantes o sesgados. Así, la elección retórica de 2022, aunque más transformadora, también exige al profesorado un posicionamiento ético y político frente a su práctica.

Finalmente, puede destacarse la diferencia en el tratamiento de las categorías identitarias. Mientras los lineamientos tienden a hablar de “ciudadanía” en términos abstractos, los DBA de 2016 la mantienen como categoría general, y las recomendaciones introducen categorías concretas como “pueblos afrocolombianos”, “mujeres víctimas del conflicto” y “jóvenes en territorios rurales”, lo que permite una representación más situada y plural de los sujetos históricos. Esta diferencia revela, como sostiene van Dijk (2009), el potencial del discurso para incluir o excluir identidades en la narrativa nacional.

En resumen, los dispositivos lingüísticos utilizados en los documentos no son neutros: construyen sentidos, activan marcos ideológicos y definen los límites de lo decible. Mientras el documento de 2002 y los DBA de 2016 recurren a estrategias de neutralización, generalización y eufemismo, el de 2022 apuesta por una discursividad comprometida, afectiva y situada, que busca romper el silencio institucional y promover una conciencia histórica crítica.

### **Análisis crítico de desplazamientos discursivos y transformaciones pedagógicas**

Los resultados muestran que el discurso curricular en Colombia no constituye una construcción neutra ni meramente técnica, sino una práctica social atravesada por relaciones de poder, disputas ideológicas y contextos históricos específicos. En concordancia con los planteamientos de Wodak (2001) y Fairclough (1995), se reconoce que los textos normativos del currículo operan como tecnologías discursivas que vehiculan proyectos sociales y políticos. En este caso, el análisis comparativo entre los documentos de 2002 y 2022 permite rastrear cómo se han reconfigurado los marcos de interpretación del conflicto armado en Colombia y, con ello, los horizontes formativos de la educación ciudadana.

Los Lineamientos de 2002, aunque inspirados en un enfoque de ciudadanía crítica, adoptan una estrategia discursiva que evita la confrontación directa con el conflicto armado. Esto puede entenderse, desde la perspectiva de van Dijk (2009), como una forma de control ideológico que delimita qué temas son considerados apropiados para la enseñanza. La omisión de actores, causas y consecuencias específicas no es accidental, sino parte de una racionalidad que privilegia la estabilidad, la neutralidad aparente y la formación de ciudadanos funcionales. En este marco, el currículo opera como una narrativa cohesionadora que consolida el orden social sin someterlo a un cuestionamiento profundo.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) muestran que la transición hacia un currículo crítico no fue lineal. A pesar de ser posteriores a la Ley de Víctimas (2011), los DBA mantuvieron un lenguaje abstracto y neutralizado, evitando el reconocimiento explícito del conflicto armado. Este eslabón intermedio complejiza la idea de una evolución progresiva, al mostrar que los silencios y las ausencias persistieron incluso en un contexto institucional que comenzaba a hablar de memoria, justicia y reparación.

En contraste, las Recomendaciones de 2022 se inscriben en un nuevo referencial vinculado a los debates sobre verdad, justicia y reparación en el marco del posconflicto (Muller, 1998). En este contexto, el discurso pedagógico adquiere una dimensión ética y política más explícita, al interpelar directamente el conflicto armado en Colombia como un problema histórico, estructural y cultural. El uso de expresiones como “memoria silenciada”, “reconocimiento de víctimas” o “verdad histórica” refleja un cambio en la orientación discursiva: el currículo deja de concebirse únicamente como instrumento de cohesión institucional para convertirse en un medio de reparación simbólica y de construcción de paz. Este desplazamiento se alinea con una reconfiguración de la gubernamentalidad educativa (Shore, 2010), en la que el currículo asume un papel central en la formación de subjetividades críticas y comprometidas con la transformación social.

Adicionalmente, el análisis de las entrevistas revela que esta transformación discursiva no fue espontánea, sino el resultado de disputas, negociaciones y tensiones entre actores institucionales, académicos y sociales que se materializaron en políticas públicas diferenciadas. La voz de las comisiones de trabajo evidencia que la inclusión de nuevas categorías analíticas —como los enfoques de género, étnico y territorial— constituyó un proceso deliberado que enfrentó resistencias, tanto al interior del Ministerio como en el ámbito político más amplio. Desde la perspectiva del ACD, esto confirma que los textos

curriculares funcionan como sedimentaciones de prácticas sociales que condensan luchas por el significado y por el poder.

Las entrevistas con docentes, además, advierten que la distancia entre lo “decible” en los documentos y lo “posible” en las aulas sigue siendo amplia. Factores como la presión de las pruebas estandarizadas, la falta de materiales didácticos y el temor a la confrontación política limitan la implementación efectiva de un currículo crítico. Así, el tránsito discursivo hacia una pedagogía de la memoria se enfrenta a condiciones estructurales que pueden obstaculizar su realización práctica.

En suma, este análisis revela que los lineamientos de Ciencias Sociales en Colombia no son únicamente instrumentos técnicos, sino documentos políticos que participan activamente en la producción de memorias, identidades y formas de ciudadanía. El uso del término *memorias* es intencional, pues reconoce la diversidad de experiencias, narrativas y perspectivas sobre el pasado, en contraste con las historias oficiales que suelen reflejar versiones institucionales unificadas y excluyentes. La evolución discursiva entre 2002 y 2022 refleja no solo un cambio de lenguaje, sino también una transformación profunda en los referentes sociales que estructuran lo enseñable y lo aprendible en torno al conflicto armado en Colombia. Esta transformación supone un reconocimiento más amplio de las voces previamente silenciadas y una apertura hacia narrativas más críticas y plurales, alineadas con los principios de justicia transicional y de reparación histórica.

## **Conclusiones**

Los hallazgos de esta investigación permiten comprender que los lineamientos curriculares no son únicamente instrumentos técnicos de regulación educativa, sino dispositivos discursivos que condensan relaciones de poder, disputas ideológicas y proyectos de sociedad. La comparación entre los documentos de 2002 y 2022 evidencia una evolución

significativa en las representaciones del conflicto armado en Colombia, que transita de una narrativa cohesionadora y funcional hacia una discursividad crítica, inclusiva y orientada a la memoria, la justicia y la no repetición.

El análisis de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) muestra, sin embargo, que esta transición no fue lineal. A pesar de estar ubicados en un contexto posterior a la Ley de Víctimas (2011), los DBA mantuvieron un discurso abstracto y neutralizado, prolongando los silencios en torno al conflicto armado. Este eslabón intermedio refleja que la transformación discursiva estuvo marcada por tensiones y resistencias institucionales, lo cual complejiza la narrativa de un cambio progresivo entre 2002 y 2022.

Desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, esta transformación se vincula con una reconfiguración de los marcos interpretativos sobre el pasado reciente del país. Mientras los documentos de 2002 buscaban formar ciudadanos críticos dentro de un marco institucional estable, los de 2022 asumen el desafío de formar sujetos históricos capaces de cuestionar el orden establecido, reconocer la diversidad de memorias y participar activamente en la construcción de una paz duradera. Este giro discursivo implica un cambio en la gubernamentalidad educativa (Shore, 2010) y en los referentes simbólicos del currículo (Muller, 1998), transformando las formas en que se configuran las identidades sociales y políticas desde la escuela (Wodak, 2001).

Asimismo, esta investigación revela la importancia de analizar no solo los contenidos explícitos del currículo, sino también sus silencios, ausencias y dispositivos retóricos. Como plantean van Dijk (2009) y Fairclough (1995), el poder discursivo reside tanto en lo que se dice como en lo que se omite, y en cómo se estructura el lenguaje para modelar la comprensión del mundo. En este sentido, el análisis de los documentos curriculares y de las

entrevistas a actores clave permite visibilizar las tensiones, negociaciones y disputas que atraviesan la formulación de las políticas educativas en Colombia.

Finalmente, los hallazgos señalan la necesidad de seguir explorando cómo estas representaciones discursivas se traducen en la práctica docente. Las entrevistas con profesores muestran que, aunque las recomendaciones de 2022 proponen una pedagogía crítica y de la memoria, su implementación enfrenta obstáculos como la falta de recursos, el temor a la confrontación política y la presión de las evaluaciones estandarizadas. Estudiar la dimensión micro del currículo, en articulación con las dimensiones meso y macro, permitirá comprender con mayor profundidad el papel de la educación en la construcción de memorias colectivas y en la formación de ciudadanías comprometidas con la transformación social.

## Referencias

Apple, M. W. (2004). *Ideología y currículo* (2.ª ed.). Akal.

Assmann, J. (2011). *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge University Press.

De Gamboa Tapias, C. (2023). *Transición a la paz y responsabilidades de un pasado violento* (1.ª ed.). Editorial Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/urosario9789587386462>

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.

Goodson, I. F. (1995). *The making of the curriculum: Collected essays*. Falmer Press.

Jelin, E. (2003). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.

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

Muller, P. (1998). Génesis y fundamento del análisis de políticas públicas. *Innovar. Revista de ciencias administrativas y sociales*, 11, 99-109.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.

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.

Teitel, R. G. (2000). *Transitional justice*. Oxford University Press.

UNESCO. (1999). *Declaration and programme of action on a culture of peace*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116775>

Van Dijk, T. A. (2003). *Racismo y discurso de las élites* (M. Basté, Trad.). Gedisa. (Obra original publicada en 1993)

Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder: Contribuciones a los Estudios Críticos del Discurso*. Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2009). *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge University Press.

Vargas Álvarez, S. (2017). *Historia, memoria, pedagogía: Una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la historia*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

[https://www.academia.edu/3702874/Historia\\_memoria\\_pedagog%C3%ADa\\_Una\\_propuesta\\_alternativa\\_de\\_ense%C3%B1anza\\_aprendizaje\\_de\\_la\\_historia](https://www.academia.edu/3702874/Historia_memoria_pedagog%C3%ADa_Una_propuesta_alternativa_de_ense%C3%B1anza_aprendizaje_de_la_historia)

Vinyes Ribas, R. (2009). *El estado y la memoria: Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*. RBA Libros.

Wodak, R. (2001). The discourse-historical approach. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 63–94). Sage.

Wodak, R. (2013). *Critical discourse analysis*. SAGE Publications.

## **ARTÍCULO 3**

### **DESAFÍOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS Y RECOMENDACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN BOGOTÁ**

Este capítulo corresponde al tercer artículo de la tesis doctoral. Desde una perspectiva etnográfica ampliada, examina cómo docentes de colegios públicos y privados de Bogotá implementan, negocian y transforman los lineamientos curriculares y las recomendaciones sobre la enseñanza del conflicto armado. El análisis enfatiza las mediaciones institucionales, las sensibilidades emocionales y las prácticas pedagógicas situadas, mostrando la forma en que la enseñanza de este tema en Colombia se configura como un campo de disputa entre memorias, poder y pedagogía.

#### **Resumen**

Este artículo analiza la implementación de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002 y las recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (2022), a la luz de la Directiva Ministerial 003, en colegios públicos y privados de Bogotá. La investigación, de enfoque cualitativo con perspectiva etnográfica, se basó en entrevistas a docentes de grado noveno y en la revisión de planeaciones de aula, con el fin de describir las controversias e implicaciones pedagógicas que emergen en torno a la enseñanza del conflicto armado colombiano. Los hallazgos muestran que los lineamientos de 2002 siguen siendo el referente dominante, mientras que las recomendaciones de 2022 circulan de forma parcial y poco sistemática, lo que genera una brecha entre el plano normativo y las

prácticas pedagógicas. Asimismo, se evidencia que la enseñanza del conflicto armado está atravesada por la dimensión emocional, por tensiones entre memorias colectivas, censuras familiares e institucionales y por la diversidad de enfoques pedagógicos en contextos públicos y privados. El análisis confirma que los docentes no aplican mecánicamente las políticas educativas, sino que las reconfiguran desde sus trayectorias biográficas, convicciones ideológicas y marcos institucionales. En consecuencia, la implementación curricular constituye un proceso de mediación política y cultural, en el que se disputan significados, se negocian memorias y se forman ciudadanías críticas y reflexivas.

*Palabras clave:* Conflicto armado colombiano; enseñanza de la historia reciente; implementación curricular; etnografía escolar; memoria histórica; política pública educativa.

**CHALLENGES FOR THE IMPLEMENTATION OF THE GUIDELINES AND  
RECOMMENDATIONS ON THE TEACHING OF THE COLOMBIAN ARMED  
CONFLICT IN TEACHING PRACTICE IN BOGOTÁ**

**Abstract**

This article analyzes the implementation of the 2002 Social Sciences Curriculum Guidelines and the 2022 recommendations of the Advisory Commission for the Teaching of History, in light of Ministerial Directive 003, in public and private schools in Bogotá. The research, based on a qualitative approach with an ethnographic perspective, drew on interviews with ninth-grade teachers and the review of lesson plans to examine the controversies and pedagogical implications surrounding the teaching of the Colombian armed conflict. The findings reveal that the 2002 guidelines remain the dominant reference, while the 2022 recommendations circulate only partially and in a fragmented way, generating a gap between the normative framework and everyday pedagogical practices. Moreover, the teaching of the armed conflict is shaped by emotions, tensions between collective memories, family and institutional censorship, and diverse pedagogical approaches across public and private contexts. The analysis confirms that teachers do not mechanically apply educational policies but reconfigure them according to their biographical trajectories, ideological convictions, and institutional frameworks. Consequently, curriculum implementation emerges as a political and cultural mediation process in which meanings are disputed, memories are negotiated, and critical and reflective citizenships are formed.

*Keywords:* Colombian armed conflict; teaching recent history; curriculum implementation; teaching practices; historical memory; educational public policy.

## Introducción

La enseñanza del conflicto armado en Colombia constituye uno de los mayores retos para la escuela colombiana contemporánea. En un país marcado por más de seis décadas de violencia, abordar críticamente este pasado en las aulas implica enfrentarse a memorias en disputa, dilemas éticos y tensiones políticas. En este artículo, la memoria histórica se entiende no como un relato único y acabado, sino como una construcción social y política en permanente negociación entre múltiples actores y contextos, lo que condiciona tanto los contenidos curriculares como las interpretaciones colectivas de la historia reciente. Esta definición se vincula con la noción de currículo como campo de disputa, en el que se confrontan visiones de sociedad, proyectos de ciudadanía y relatos de memoria (Apple, 2004).

En este marco, los documentos oficiales —Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales (2002), Ley 1874 de 2017 y Recomendaciones para la enseñanza de la historia (2022)— han buscado establecer orientaciones para el trabajo docente. De manera más reciente, la Directiva Ministerial 003 de 2024 instó a las instituciones educativas a incorporar las recomendaciones de la Comisión Asesora aun sin una actualización formal de los Lineamientos de 2002, con el propósito de fortalecer el pensamiento histórico y la memoria crítica. Sin embargo, la aplicación en el aula no se produce de manera automática. Entre lo normativo y lo práctico se configura un espacio complejo atravesado por interpretaciones diversas, silencios y resistencias que merece ser explorado.

Al mismo tiempo, el caso colombiano dialoga con experiencias de otros países latinoamericanos, como Argentina y Chile, en los cuales la enseñanza de pasados conflictivos se ha visto igualmente atravesada por disputas de memoria y tensiones curriculares. Este artículo se propone analizar estas dinámicas en colegios públicos y privados de Bogotá, con

el fin de examinar de qué manera los docentes median, adaptan y resignifican las políticas educativas en sus prácticas cotidianas.

El texto se centra en el escenario de implementación, en el que los docentes de noveno grado en Bogotá se enfrentan a la tarea de enseñar y discutir la historia reciente del país. El noveno grado adquiere particular relevancia porque en él se aborda el siglo XX y lo que va del XXI, etapa en la que se concentran los hitos centrales del conflicto armado: la violencia bipartidista, la emergencia de guerrillas y paramilitares, el narcotráfico, las políticas de seguridad democrática y los procesos de paz más recientes<sup>52</sup>. Analizar cómo estos contenidos llegan al aula permite observar no solo qué se enseña, sino también cómo se narran los hechos, qué voces se incluyen o se excluyen y qué horizontes de ciudadanía crítica se construyen a partir de ellos.

La perspectiva etnográfica adoptada en este trabajo no se apoya en observaciones directas de aula<sup>53</sup>, sino en un ejercicio cualitativo que combina entrevistas semiestructuradas con docentes, análisis de planeaciones y revisión de materiales pedagógicos, y que se articula con mi propia reflexividad como profesora-investigadora. Este trabajo asume la etnografía en un sentido amplio, que reconoce el valor de las narrativas docentes, las mediaciones institucionales y mis experiencias profesionales en colegios de Bogotá<sup>54</sup> como elementos

<sup>52</sup> La política de seguridad democrática fue impulsada durante los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez (2002–2010) con el objetivo de fortalecer la presencia estatal y recuperar el control territorial frente a las guerrillas, especialmente las FARC. Si bien logró reducir secuestros y acciones armadas, también estuvo marcada por violaciones a los derechos humanos, como los denominados “*falsos positivos*” (ejecuciones extrajudiciales). Por su parte, los procesos de paz más recientes incluyen la negociación con las FARC (2012–2016), que culminó con el Acuerdo de La Habana en 2016, y los diálogos actuales con el ELN y otros grupos armados en el marco de la política de “paz total” del gobierno de Gustavo Petro (2022–).

<sup>53</sup> La ausencia de observaciones directas de aula respondió a varias razones: por un lado, las restricciones institucionales y de tiempo que limitaron el acceso prolongado a las clases; por otro, consideraciones éticas relacionadas con la protección de estudiantes en contextos sensibles al tratar el conflicto armado. A esto se suma que la investigación fue desarrollada de manera independiente y sin financiación, lo que condicionó los recursos disponibles para el trabajo de campo. No obstante, las entrevistas semiestructuradas, el análisis de planeaciones y la revisión de materiales pedagógicos ofrecieron insumos suficientes y complementarios para aproximarse a las prácticas docentes y a las formas en que se implementan los lineamientos y recomendaciones en el aula.

<sup>54</sup> Las instituciones educativas participantes corresponden a colegios públicos y privados de Bogotá, distribuidos en diferentes localidades. Entre los públicos, se incluyen instituciones de las localidades de Ciudad Bolívar, Usme y Bosa, caracterizadas por atender población de estratos 1 y 2, con limitaciones de recursos y contextos sociales marcados por desplazamiento forzado y violencia urbana. Entre los privados, se encuentran colegios

fundamentales para comprender las tensiones de la enseñanza del conflicto armado. La implementación curricular, desde esta mirada, no puede entenderse como el cumplimiento literal de un mandato, sino como un proceso de negociación atravesado por presiones institucionales, recursos limitados, emociones, memorias personales y apuestas pedagógicas.

En este marco, los aportes de Shore (2010) sobre las políticas como tecnologías de gobierno, de Muller (1998) sobre los referenciales en disputa y de Apple (2004) sobre los campos de poder son fundamentales para comprender cómo las políticas educativas atraviesan la vida escolar. Igualmente, estudios latinoamericanos sobre memoria y escuela (Rockwell, 2009; Jelin, 2002; Wills, 2012; Gómez-Gómez, 2024) han mostrado que la enseñanza del pasado reciente constituye un terreno de disputas sociales dentro del espacio pedagógico. En este sentido, mi trabajo cotidiano como profesora en colegios de Bogotá dialoga con esta literatura y ofrece un estudio de caso situado, al nutrir la investigación con experiencias directas que evidencian las tensiones de la enseñanza del conflicto armado en el aula. Estas vivencias revelan, por un lado, cómo ciertas instituciones restringen explícitamente el tratamiento de algunos temas y, por otro, cómo pueden abrirse espacios de memoria que movilizan emociones profundas en los estudiantes.

Ampliar la mirada sobre la implementación supone también considerar las diferencias estructurales entre colegios públicos y privados, marcadas por los recursos disponibles, las presiones institucionales y las expectativas familiares. En ciertos contextos privados, la discusión del conflicto tiende a restringirse con el fin de evitar lo que se percibe como “temas sensibles”, mientras que en instituciones públicas, aun en condiciones de precariedad, emergen prácticas que abren mayores espacios de reflexión crítica. Esta diversidad confirma

---

ubicados en localidades como Chapinero, Usaquén y Suba, con población de estratos 4, 5 y 6, con mayor disponibilidad de infraestructura y recursos pedagógicos. Esta diversidad institucional permite contrastar cómo las condiciones socioeconómicas y de gestión influyen en la implementación curricular y en las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza del conflicto armado.

que la escuela constituye un escenario atravesado por desigualdades que modelan la circulación de memorias y la construcción de relatos sobre la nación.

Asimismo, la enseñanza del conflicto armado se inscribe en debates más amplios sobre el papel de la educación en la construcción de paz. La Ley 1874 de 2017, que estableció la enseñanza obligatoria de la historia dentro del área de Ciencias Sociales, y los trabajos de la Comisión de la Verdad evidencian los esfuerzos estatales por articular políticas educativas con políticas de memoria. Sin embargo, dicha articulación no siempre se traduce en prácticas concretas en el aula, donde el profesorado debe mediar entre orientaciones oficiales, demandas institucionales y sensibilidades estudiantiles. Este desfase confirma que la implementación curricular constituye, en sí misma, un campo de disputa política.

De esta manera, la introducción plantea la siguiente pregunta central: ¿Cómo se implementan en la práctica escolar los marcos curriculares sobre el conflicto armado colombiano? En la respuesta a este cuestionamiento se ponen en juego, no solo la eficacia de las políticas educativas, sino también la posibilidad de que la escuela se constituya en un espacio de memoria y de ciudadanía crítica, entendida como la capacidad de los estudiantes para interrogar el pasado, reconocer la pluralidad de memorias y asumir una postura ética y democrática frente a los conflictos sociales, en línea con Jelin (2002). Este artículo propone, entonces, una lectura situada de las mediaciones que realizan los docentes de noveno grado en Bogotá, en diálogo con experiencias latinoamericanas sobre la enseñanza de pasados conflictivos, con el propósito de aportar a la reflexión académica, al debate sobre políticas educativas y al diseño de orientaciones pedagógicas sensibles a las realidades del aula.

## **Estrategia metodológica**

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo desde una perspectiva etnográfica ampliada, orientada a indagar en los significados y prácticas de la enseñanza del conflicto armado a partir de narrativas docentes, planeaciones y materiales pedagógicos. Esta estrategia metodológica permitió concentrar el análisis en fuentes diversas —las voces de los docentes, los documentos curriculares y la experiencia reflexiva de la investigadora— que proporcionan una mirada situada y coherente sobre la implementación de los Lineamientos y las Recomendaciones en el contexto escolar de Bogotá.

En este sentido, se concibió la etnografía de manera amplia, reconociendo el valor de las narrativas docentes, las mediaciones institucionales y mi propia experiencia profesional en colegios de Bogotá como elementos fundamentales para comprender las tensiones de la enseñanza del conflicto armado. Desde esta perspectiva, la implementación curricular no se entiende como el cumplimiento literal de un mandato, sino como un proceso de negociación atravesado por presiones institucionales, recursos limitados, emociones, memorias personales y apuestas pedagógicas.

Las técnicas incluyeron entrevistas semiestructuradas a docentes (Ver anexos 2, 4 y 6), el análisis documental de planeaciones y materiales pedagógicos, y la elaboración de un diario de campo fundamentado en mi reflexividad como investigadora-docente. El trabajo se realizó con profesorado de grado noveno, asegurando en todos los casos el consentimiento informado y la confidencialidad mediante el uso de seudónimos (véase *Figura 1*).

**Figura 1**

*Proceso de entrevistas realizadas a docentes de noveno grado en Bogotá<sup>55</sup>*



*Nota.* Elaboración propia.

En coherencia con la perspectiva etnográfica ampliada, la metodología no se concibió como un protocolo técnico, sino como una práctica situada y reflexiva. Las voces de los docentes, junto con mi propia experiencia, constituyen parte del análisis y permiten comprender las mediaciones que atraviesan la implementación curricular. De este modo, el método se convierte en una vía para visibilizar cómo los Lineamientos de 2002 y las Recomendaciones de 2022 son apropiados, resistidos y transformados en la cotidianidad escolar.

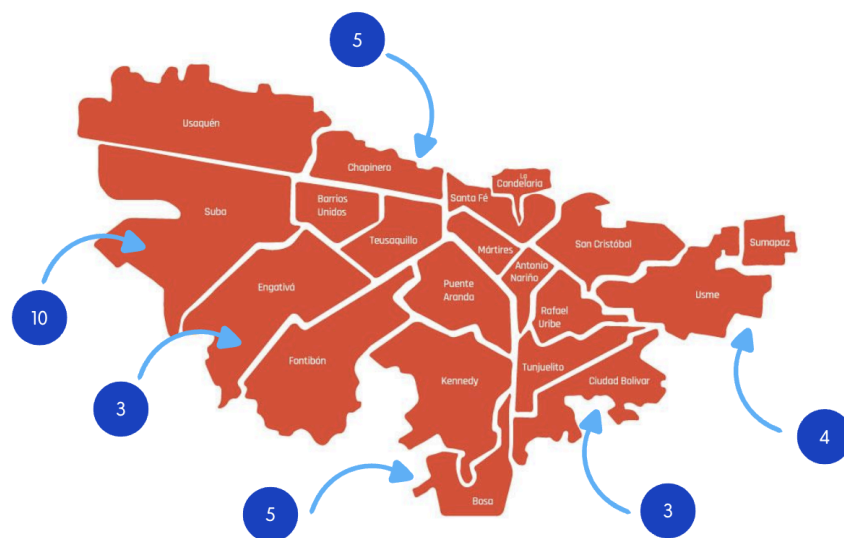
La elección de Bogotá como escenario de investigación implica reconocer límites y potencialidades que, más que condiciones externas, forman parte del análisis mismo. Entre

<sup>55</sup> La figura 1 representa las fases de preparación, contacto, realización y análisis de entrevistas semiestructuradas, mostrando el flujo seguido para garantizar consistencia, ética y profundidad en la recolección de información.

los límites identifiqué la distancia respecto de los territorios más afectados por el conflicto, lo cual introduce una perspectiva centralizada y un posible sesgo urbano que puede desdibujar la diversidad de experiencias regionales. Este límite se relaciona con las advertencias de Apple (2004) y Jelin (2002) sobre los riesgos de homogeneizar experiencias sociales desde centros urbanos privilegiados. Al mismo tiempo, encontré en Bogotá potencialidades significativas: es centro de formulación de políticas, concentra una diversidad de actores y perspectivas, facilita el acceso a las instituciones y posee un impacto nacional que le otorga relevancia comparativa, como muestra la Figura 2 expuesta a continuación. Esta dualidad conecta con la idea de Shore (2010) de que las políticas deben estudiarse no solo en su diseño, sino también en los espacios donde son apropiadas y transformadas, así como con lo que Muller (1998) denomina la constante redefinición de los referenciales.

**Figura 2**

Distribución geográfica de las instituciones educativas participantes en Bogotá<sup>56</sup>



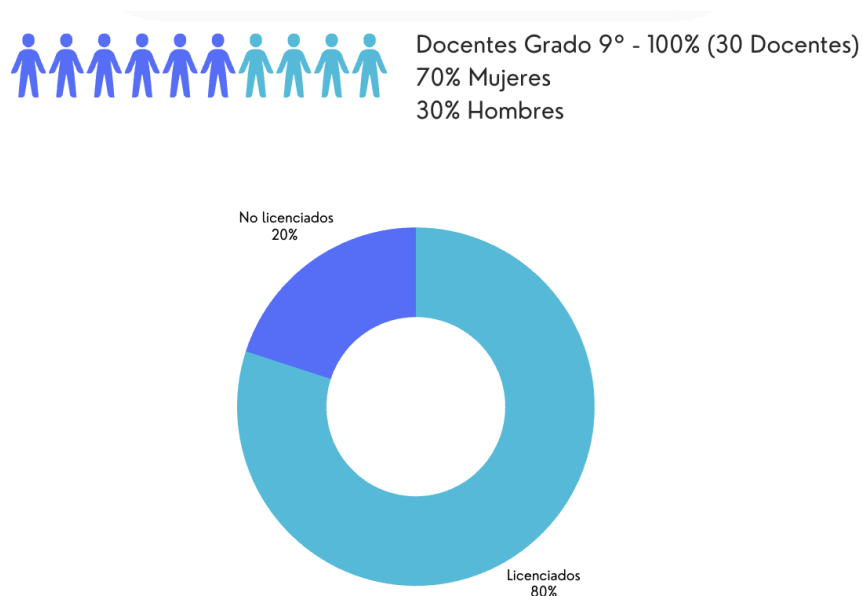
Nota. Elaboración propia.

<sup>56</sup> El mapa indica la localización de los colegios públicos y privados a los que están adscritos los docentes participantes, lo cual permite evidenciar la diversidad territorial y socioeconómica de los contextos escolares en los que desarrollan su labor.

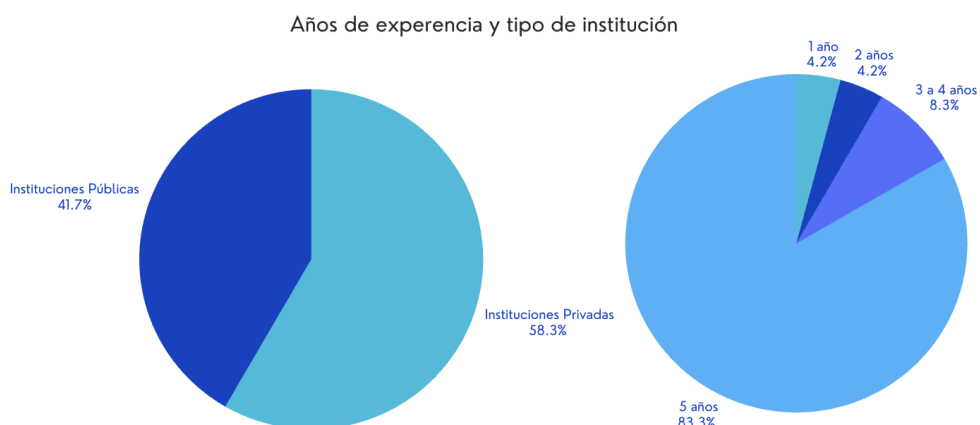
La selección de docentes de noveno grado respondió a la necesidad de situar el análisis en un momento del currículo en el que se abordan los procesos históricos del siglo XX y XXI, etapa en la que se concentran los hitos fundamentales del conflicto armado en Colombia. Este curso constituye un espacio privilegiado para observar cómo los Lineamientos de 2002 continúan siendo el marco dominante y cómo, en algunos colegios, se entrecruzan con orientaciones internacionales como las del Bachillerato Internacional. Este cruce permite evidenciar el carácter disputado del currículo, en el sentido planteado por Apple (2004), y mostrar cómo los docentes negocian las tensiones entre lo nacional y lo global en sus prácticas pedagógicas. La decisión de focalizar exclusivamente en este grado también respondió al propósito de reconocer a los profesores como actores centrales en la producción de significados, evitando dispersar el análisis hacia otros niveles o actores institucionales, como muestra la Figura 3.

### Figura 3

#### *Caracterización de los docentes participantes<sup>57</sup>*



<sup>57</sup> Presenta variables sociodemográficas y profesionales de los docentes entrevistados (formación, experiencia, tipo de institución), con el fin de contextualizar sus perspectivas sobre la enseñanza del conflicto armado.



Nota. Elaboración propia.

El análisis de planeaciones de aula fue una fuente clave porque ofrece registros escritos de la planificación, sin interferir en la dinámica escolar y respetando los límites éticos de la investigación. Sin embargo, también presentó limitaciones: no existe un formato único, muchas planeaciones omiten el tema del conflicto, otras carecen de alineación con los Lineamientos de 2002 o con las Recomendaciones de 2022, y persiste una brecha entre el currículo escrito y el enseñado. Esta tensión se relaciona con lo que Apple (2004) denomina currículo en disputa, en el cual las decisiones docentes reflejan vacíos institucionales y luchas por el sentido de lo enseñado.

Justificar el enfoque etnográfico ampliado es fundamental en contraste con otros métodos. Mientras estudios normativos se concentran en el plano de la política y en el carácter prescriptivo de los documentos oficiales (Aguilera Morales, 2017; Rodríguez Ávila, 2012; Páez Robayo, 2019), en este estudio se privilegió el análisis de las narrativas docentes, las cuales permiten evidenciar cómo los Lineamientos y las Recomendaciones se convierten en materia viva dentro de la práctica pedagógica. La etnografía, en este sentido, amplía el campo al incluir las emociones, dilemas éticos y memorias personales como componentes

analíticos, subrayando que la implementación curricular no constituye un ejercicio meramente técnico, sino una práctica atravesada por disputas y mediaciones.

El trabajo de campo se desarrolló a lo largo de más de tres semestres académicos —segundo semestre de 2023, y primero y segundo semestres de 2024—, extendiéndose parcialmente al primer semestre de 2025 e incluyó entrevistas y análisis documental. Identifiqué experiencias que incluyeron recursos audiovisuales, debates guiados, actividades de lectura crítica y clases magistrales. Mi reflexividad, en el rol de profesora-investigadora, se constituyó en un recurso metodológico para captar tensiones institucionales, resistencias y aperturas pedagógicas que de otro modo habrían quedado invisibilizadas. Esta perspectiva se sustenta en la tradición antropológica que entiende la reflexividad como una exigencia epistemológica (Bourdieu y Wacquant, 1992), como práctica constitutiva de la etnografía (Clifford y Marcus, 1986; Rockwell, 2009) y como reconocimiento del papel de la experiencia y las emociones del investigador en la producción de conocimiento (Rosaldo, 1991).

De este modo, las aclaraciones metodológicas no se presentan como limitaciones externas, sino como parte del análisis mismo. Los problemas detectados en las planeaciones, la centralidad de Bogotá y la elección del noveno grado se convierten en hallazgos que muestran cómo la implementación curricular está atravesada por condiciones estructurales y disputas políticas. Así, la metodología se consolida como una vía para evidenciar que la enseñanza del conflicto armado se define no solo en el plano normativo, sino también en las prácticas cotidianas, las mediaciones pedagógicas y las disputas por el sentido que configuran la experiencia escolar.

Los resultados de la investigación se organizan en ejes temáticos que permiten analizar las formas en que los docentes de noveno grado interpretan, negocian y transforman los marcos curriculares sobre el conflicto armado.

### **Trayectorias docentes, planeaciones curriculares y la construcción discursiva del conflicto armado**

Las entrevistas muestran que los docentes configuran su enseñanza del conflicto armado a partir de experiencias personales, trayectorias escolares y convicciones ideológicas que se entrelazan con los marcos curriculares oficiales. La enseñanza, por tanto, no es una aplicación mecánica de los Lineamientos, sino un proceso atravesado por memorias, valores y contextos, lo que confirma el postulado de Apple (2004) de que el currículo es un campo de disputa en el que se definen proyectos sociales y políticos, entre ellos la memoria del conflicto armado.

Una docente joven (entre 24 y 25 años), formada en un colegio público, recordó las limitaciones de su formación secundaria: “Cuando estudiaba el bachillerato en un colegio público, los profesores no nos exigían mucho y se perdía mucho tiempo” (Entrevista Docente 1, comunicación personal, 2024). A su vez, otra docente (entre 24 y 25 años) con un recorrido similar agregó: “De mi paso por el colegio, recuerdo a una maestra que solo le interesaba la reproducción del texto, nos ponía a leer y luego a transcribir casi textualmente” (Entrevista Docente 2, comunicación personal, 2024). Estos testimonios evidencian que muchos de los actuales docentes de Ciencias Sociales fueron socializados en modelos pedagógicos tradicionales, centrados en la transmisión mecánica de contenidos. Siguiendo a Bourdieu (1990), estas experiencias tempranas conforman un *habitus* escolar que moldea las disposiciones docentes hacia la enseñanza, reproduciendo en el aula formas de transmisión acrítica del conocimiento. Sin embargo, lejos de constituir un determinismo, estos recuerdos

operan también como un factor de reflexión y autocrítica: al objetivar esas prácticas, los docentes reconocen sus limitaciones y, en algunos casos, toman distancia de ellas para explorar formas más críticas y participativas de enseñar el conflicto armado en el aula.

En contraste, otras trayectorias evidencian la influencia de marcos religiosos y morales en la construcción de sentidos sobre el conflicto. Una docente de 57 años, egresada de un colegio confesional, afirmó: “Soy muy religiosa y me preocupo porque en la educación existan valores; el conflicto es una total falta de valores en nuestra sociedad colombiana” (Entrevista Docente 3, comunicación personal, 2024). En este caso, el conflicto no se interpreta desde categorías políticas o sociales, sino desde un horizonte ético-religioso que orienta su comprensión del pasado reciente. Este posicionamiento puede comprenderse como una forma de capital simbólico (Bourdieu, 1992), en la que la legitimidad docente se ancla en valores morales que definen qué es apropiado enseñar y cómo transmitirlo. Las políticas públicas —en este caso, los Lineamientos curriculares— no son apropiadas de manera homogénea, sino resignificadas a partir de creencias y biografías personales (Shore, 2010).

En Argentina y Chile también se ha documentado la influencia de marcos éticos y morales en la enseñanza del pasado reciente. En el caso argentino, los organismos de derechos humanos denunciaron cómo, durante los primeros años de la transición democrática, algunas instituciones educativas, especialmente las confesionales, tendían a presentar la dictadura como una “crisis de valores”, en lugar de abordarla como un problema político e institucional (Arias Gómez et al., 2022). De modo similar, en Chile, Rubio (citado en Arias Gómez et al., 2022) identifica cómo ciertos discursos escolares sobre la dictadura se apoyan en nociones morales de orden y disciplina, desplazando el análisis de las responsabilidades políticas. Estos paralelos permiten comprender que, al igual que en Colombia, las trayectorias biográficas y los marcos religiosos de los docentes inciden en la

forma en que se narran los conflictos, mostrando que la memoria escolar en América Latina no se limita a categorías políticas, sino que también se configura desde horizontes éticos y religiosos.

Asimismo, en las entrevistas surgió la preocupación por el contexto socioeconómico de los estudiantes y su impacto en la forma en que reciben y procesan la enseñanza del conflicto armado: “Si te encuentras en una institución donde los niños tienen buenos recursos económicos, tienes que cuidar todo lo que dices, pues lo que aprenden lo contrastan con la información de casa, porque sus padres son profesionales y leen” (Entrevista Docente 4, comunicación personal, 2024). Este testimonio ilustra la noción de Bourdieu (1992) del campo educativo como un espacio de tensiones, donde los capitales —económico, cultural y simbólico— median la legitimidad de los discursos sobre el pasado. En colegios privados, el capital cultural de las familias otorga a los estudiantes herramientas para cuestionar la versión docente, lo que obliga a los profesores a matizar su discurso; en contraste, en instituciones públicas, el menor acceso a dichos capitales propicia una transmisión más vertical, donde la narrativa del profesor adquiere mayor peso.

Una preocupación similar ha sido documentada en otros países de la región. En Argentina, las investigaciones muestran que las narrativas escolares sobre la dictadura y la violencia política reciente están condicionadas por las desigualdades de clase: mientras en instituciones privadas los estudiantes cuestionan activamente los relatos docentes a partir del capital cultural de sus familias, en sectores populares tienden a predominar estrategias más verticales de transmisión (González, citado en Arias Gómez et al., 2022). En Chile, Rubio (citado en Arias Gómez et al., 2022) destaca cómo las diferencias socioeconómicas condicionan la forma en que los jóvenes se aproximan a las memorias del pasado reciente, generando contrastes entre escuelas de élite y establecimientos públicos. Estos hallazgos, en

diálogo con el caso colombiano, evidencian que la enseñanza del pasado conflictivo en América Latina está atravesada no solo por disputas políticas, sino también por las desigualdades sociales que median la circulación de las memorias en el aula.

Desde mi experiencia como profesora-investigadora en colegios privados de Bogotá, pude constatar cómo estas tensiones se materializan en la práctica escolar. En el marco de un ejercicio pedagógico con estudiantes de secundaria, realizamos una visita a la exposición *Huellas de la Desaparición*, de la Comisión de la Verdad y Forensic Architecture<sup>58</sup> como se muestra en la figura 4, cuyo propósito fue articular arte, memoria y pedagogía a través de narrativas visuales y sonoras que interpelaban las emociones de los jóvenes. La reacción del grupo fue heterogénea: algunos estudiantes vincularon los testimonios de las víctimas con debates sobre derechos humanos y democracia, mientras que otros manifestaron incomodidad y resistencia, llegando a cuestionar si los relatos eran “parciales” o “demasiado duros”. Esta experiencia evidenció la potencia del arte como dispositivo pedagógico y, al mismo tiempo, las tensiones que emergen cuando la memoria del conflicto interpela sensibilidades, creencias y posiciones políticas en el aula.

---

<sup>58</sup> Huellas de la desaparición. Los casos de Urabá, Palacio de Justicia y territorio Nukak fue una exposición presentada en el Museo de Arte Miguel Urrutia (MAMU) del Banco de la República entre el 10 de diciembre de 2021 y el 25 de abril de 2022. El proyecto fue desarrollado por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición y la agencia Forensic Architecture (Goldsmiths, University of London) como una alianza pionera en el ámbito internacional, que articuló herramientas tecnológicas, modelos espaciales, animaciones 3D y testimonios de comunidades afectadas por la violencia. La exposición interpelaba las diversas formas de violencia ocurridas en el marco del conflicto armado colombiano —incluidas aquellas cometidas por distintos actores, entre ellos el Estado—, y se centraba especialmente en la retoma del Palacio de Justicia (1985), abordada como un caso emblemático de desaparición forzada y negación de la verdad. A través de narrativas visuales y sonoras, la muestra buscó articular arte, memoria y pedagogía para propiciar la reflexión pública sobre las huellas materiales y simbólicas de la desaparición en Colombia.

## Figura 4

*Visita con estudiantes a la exposición Huellas de la desaparición (Comisión de la Verdad y Forensic Architecture, Bogotá).*



Nota. Fotografías tomadas por la autora (2022).

Estas experiencias etnográficas muestran que la enseñanza del conflicto enfrenta no solo barreras institucionales, sino también sensibilidades personales y familiares que presionan a los docentes a regular lo que se puede problematizar en el aula. Los referenciales de política educativa se transforman en la práctica, redefinidos por mediaciones sociales y culturales propias del contexto escolar (Muller, 1998).

En suma, las trayectorias docentes y las experiencias etnográficas muestran que la enseñanza del conflicto armado en Bogotá no constituye un proceso uniforme, sino un entramado de memorias personales y afectivas, *habitus* heredados, capitales en disputa y presiones institucionales. Las voces de los docentes evidencian la coexistencia de narrativas que van desde la reproducción acrítica de contenidos y la moralización religiosa del conflicto, hasta la búsqueda deliberada de prácticas pedagógicas más críticas y reflexivas.

Este panorama confirma lo señalado por Bourdieu (1997) sobre el *habitus*, concebido como un conjunto de disposiciones incorporadas que orientan las prácticas sin necesidad de reflexión consciente. Las experiencias escolares pasadas de los docentes se reactivan como esquemas que orientan la manera en que diseñan y median la enseñanza del conflicto armado. Así, las biografías personales no son un trasfondo anecdótico, sino un componente constitutivo en la construcción y transmisión de narrativas escolares sobre el pasado reciente.

Estas trayectorias docentes se entrelazan con un marco curricular que, a pesar de los intentos recientes de actualización —como las Recomendaciones de 2022 o la Directiva Ministerial 003 de 2024—, permanece anclado en los Lineamientos de 2002. Esta tensión se profundiza en el análisis de planeaciones y materiales pedagógicos que se desarrolla en el siguiente apartado.

### **Planeaciones y materiales pedagógicos: entre la normatividad y la práctica situada**

Las planeaciones de aula revisadas muestran que, en la práctica, la enseñanza del conflicto armado continúa estructurada a partir de los marcos de los Lineamientos curriculares de 2002, con escasa incorporación de las Recomendaciones de 2022 o de la Directiva Ministerial 003 de 2024. En varios casos, el conflicto se reduce a un “tema” dentro de la historia contemporánea, sin consolidarse como un eje transversal que articule debates éticos, políticos y ciudadanos. Como señaló un docente: “Yo sigo trabajando con lo que plantean los Lineamientos de 2002, porque los materiales, los libros, todo lo que tenemos está hecho con base en eso. De las recomendaciones nuevas, poco o nada hemos recibido en el colegio” (Entrevista Docente 4, comunicación personal, 2024).

En una planeación de 2023, por ejemplo, el conflicto armado aparece inscrito en un bloque denominado “*Historia de Colombia contemporánea*”, restringido a tres sesiones dedicadas a la violencia bipartidista, el surgimiento de las guerrillas y el narcotráfico. Esta estructura refleja un enfoque cronológico y acumulativo, cuyo objetivo central se formula como “conocer los principales hechos de violencia en Colombia durante el siglo XX”. Esta lógica reproduce un modelo de enseñanza factual que privilegia la transmisión de datos por encima de la problematización crítica (Apple, 2004) y se distancia de la apertura a memorias plurales (Jelin, 2002).

Los docentes reconocen estas limitaciones. Una profesora comentó: “Uno quisiera ir más allá, pero la planeación que nos piden entregar es muy rígida, casi que una tabla de contenidos” (Entrevista Docente 5, comunicación personal, 2024). Otro docente señaló: “Cuando intenté proponer un debate sobre el proceso de paz, la coordinación me dijo que no era un tema para ese curso, que mejor me ciñera al libro” (Entrevista Docente 6, comunicación personal, 2024). Estos testimonios muestran que la planeación de aula no

constituye un reflejo neutro de la intención pedagógica, sino un espacio atravesado por restricciones institucionales, presiones administrativas y políticas de control curricular.

Al mismo tiempo, las planeaciones evidencian contradicciones que revelan tensiones entre el currículo escrito y el currículo enseñado. En algunos casos, el conflicto armado no aparece en la planeación formal, aunque emerge en las prácticas de clase a través de debates espontáneos, análisis de noticias o actividades propuestas por los estudiantes. Esta brecha confirma la noción de Rockwell (2009) sobre el “currículo vivo”, aquel que se construye en el día a día de la interacción pedagógica, más allá de lo consignado en documentos oficiales. Una docente relató: “Aunque no está en la planeación, yo aprovecho cuando los estudiantes preguntan sobre las masacres o los acuerdos de paz, y ahí abrimos espacios de conversación” (Entrevista Docente 7, comunicación personal, 2024).

La reflexión etnográfica sobre mi experiencia personal como profesora-investigadora en colegios privados de Bogotá confirma este hallazgo. En varias ocasiones, las planeaciones institucionales presentadas ante la coordinación académica seguían un formato estándar que invisibilizaba los debates sobre el conflicto armado, limitándolo a una mención secundaria dentro de los bloques de historia contemporánea. Sin embargo, en el aula surgían discusiones vivas, provocadas por las preguntas de los estudiantes, por coyunturas políticas o por recursos externos que yo misma incorporaba, como la exposición Huellas de la desaparición. Esta disonancia evidenció que las planeaciones funcionan más como documentos administrativos que como reflejo de la práctica pedagógica, reproduciendo lo que Apple (2004) denomina la tensión entre “currículo oficial” y “currículo en acción”.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> Michael Apple (2004) distingue entre el *currículo oficial* —expresado en lineamientos, planes de estudio y documentos normativos— y el *currículo en acción*, que remite a lo que efectivamente sucede en la práctica pedagógica cotidiana. Esta tensión resulta clave para analizar cómo las planeaciones institucionales pueden funcionar más como instrumentos administrativos que como reflejo del trabajo docente en el aula.

En este sentido, la experiencia docente confirma que las planeaciones constituyen un terreno de disputa: en el papel, los marcos oficiales se imponen con rigidez, pero en la práctica pedagógica se abren resquicios para la introducción de memorias plurales y perspectivas críticas. La persistencia de los Lineamientos de 2002, pese a las Recomendaciones de 2022 y a la Directiva Ministerial 003 de 2024, da cuenta de la inercia institucional y de la ausencia de actualización de los recursos, pero también de la capacidad del profesorado para resistir, reinterpretar y generar espacios de diálogo. Las planeaciones funcionan como documentos administrativos que reproducen la tensión entre el “currículo oficial” y el “currículo en acción” (Apple, 2004), y confirman que las políticas se reconfiguran en contextos locales, atravesadas por las biografías, valores y resistencias de quienes las ponen en práctica (Shore, 2010).

En síntesis, el análisis de las planeaciones de aula evidencia una paradoja fundamental: mientras los documentos escritos permanecen anclados a los Lineamientos de 2002 y responden más a lógicas administrativas que pedagógicas, en el aula surgen espacios de improvisación y diálogo que, aunque frágiles, generan posibilidades para una enseñanza crítica del conflicto armado. Esta tensión confirma que la implementación curricular no constituye un traslado lineal de las orientaciones normativas, sino un proceso vivo, atravesado por contradicciones entre lo formal y lo real, lo escrito y lo enseñado, lo prohibido y lo posible. A partir de aquí, resulta clave examinar cómo estas tensiones se expresan en formas de resistencia, silenciamiento o negociación institucional, para comprender con mayor profundidad la dimensión política que atraviesa la enseñanza del conflicto armado en Bogotá.

### **Resistencias y silenciamientos en la enseñanza del conflicto armado**

Las entrevistas evidencian que la enseñanza del conflicto armado trasciende la mera transmisión de hechos y constituye un terreno donde confluyen memorias en disputa,

posiciones ideológicas y condicionamientos institucionales. Un docente de colegio público señaló: “El tema del conflicto no aparece de manera clara en las planeaciones; los libros siguen atados a los Lineamientos de 2002, y de las Recomendaciones de 2022 casi nadie habla” (Entrevista Docente 5, comunicación personal, 2024). Esta afirmación evidencia la desconexión entre las orientaciones recientes del Ministerio y la práctica escolar cotidiana, en la que prevalecen materiales anclados en marcos curriculares antiguos. Otro docente, de una institución privada, complementó: “Se nos pide hablar de memoria y de paz, pero en el día a día seguimos usando el mismo texto de hace diez años” (Entrevista Docente 6, comunicación personal, 2024). Esta referencia remite a manuales escolares de historia ampliamente utilizados en Colombia —por ejemplo, los publicados por editoriales como Santillana o Norma—, que han mantenido esquemas cronológicos y narrativas tradicionales con escasa actualización frente a los debates recientes sobre memoria y conflicto armado (Palacios Mena, 2019; González, 2014). En ambos casos, se observa que las políticas recientes apenas circulan entre los docentes y que la enseñanza del conflicto armado se sigue configurando a partir de inercias curriculares y materiales desactualizados que limitan la actualización pedagógica.

Este desfase conecta con lo que Shore (2010) denomina “espacios intermedios de implementación”, en los que las políticas no se implementan de manera lineal, sino que son mediadas por resistencias institucionales, rutinas escolares y condiciones materiales. Asimismo, confirma lo señalado por Apple (2004) sobre el currículo como campo de disputa, en el que los actores seleccionan, silencian o transforman contenidos según sus contextos y convicciones. Las entrevistas muestran que algunos docentes evaden el tema para evitar conflictos con directivos o familias, mientras que otros lo abordan desde un enfoque ético o moralizante, lo que genera interpretaciones parciales y fragmentadas del pasado reciente.

En mi experiencia docente en el ámbito privado, he podido constatar estas tensiones al trabajar materiales que interpelan directamente la sensibilidad de los estudiantes. Durante una actividad en el aula a partir de la visita a la exposición Huellas de la desaparición de la Comisión de la Verdad y Forensic Architecture que ya se han mencionado, los estudiantes reaccionaron con conmoción ante las imágenes y relatos, y varios manifestaron incomodidad, señalando que “era demasiado fuerte para una clase”. Esta situación evidenció la necesidad de diseñar estrategias de mediación pedagógica que no atenúen la crudeza del conflicto, pero que al mismo tiempo reconozcan los límites emocionales del alumnado. De este modo, la enseñanza del conflicto armado no consiste solo en transmitir información, sino en acompañar procesos de memoria que movilizan emociones, plantean dilemas éticos y generan posicionamientos políticos.

El contraste entre lo narrado por los docentes entrevistados y mi propia experiencia refuerza que la implementación de los marcos curriculares no debe entenderse como un cumplimiento meramente técnico, sino como un campo de negociación donde se entrecruzan políticas públicas, trayectorias profesionales y sensibilidades escolares. Tal como plantea Bourdieu (1997), el *habitus* docente estructura las prácticas de enseñanza a partir de disposiciones adquiridas en contextos sociales e institucionales específicos; en este caso, las memorias personales de los docentes, junto con las condiciones materiales de sus instituciones, orientan qué aspectos del conflicto se visibilizan y cuáles se silencian. Esta perspectiva conecta con la noción de Apple (2004) del currículo como campo de disputa, donde la selección de contenidos, el modo de narrarlos y las decisiones sobre lo omitido constituyen expresiones de luchas políticas y simbólicas que atraviesan la escuela.

De igual manera, la distancia entre la existencia formal de las Recomendaciones de 2022 y su débil circulación en las aulas remite a lo señalado por Shore (2010) sobre las

políticas como “tecnologías de gobierno” que, lejos de aplicarse de manera lineal, son reinterpretadas por actores locales, generando brechas entre lo normativo y lo pedagógico. Este desfase también se explica, en términos de Muller (1998), por la existencia de referenciales en disputa: mientras el marco oficial busca introducir un nuevo horizonte para la enseñanza de la historia reciente, en la práctica escolar siguen predominando los Lineamientos de 2002, que operan como referente estabilizador en medio de las tensiones.

Este panorama puede comprenderse a la luz de la perspectiva analítica de Jelin (2002), para quien el conflicto armado constituye un “terreno de disputa social” que confronta a los actores educativos con dilemas éticos, políticos y emocionales. La enseñanza del conflicto en la escuela no se limita a la transmisión de conocimientos históricos, sino que implica un proceso de construcción de memorias en pugna. En este sentido, tanto los testimonios de los docentes como mi experiencia muestran que la implementación curricular es también un espacio de producción de ciudadanía: un lugar donde se fomenta la capacidad de los estudiantes para interrogar el pasado, reconocer la pluralidad de voces y situarse frente a los conflictos sociales desde horizontes democráticos y críticos.

### **Materiales pedagógicos y anclajes curriculares**

Las entrevistas y el análisis documental evidencian que la selección de materiales pedagógicos se configura como un campo de tensiones en la enseñanza del conflicto armado. A pesar de la existencia de las Recomendaciones de 2022 y del llamado explícito de la Directiva Ministerial 003 de 2024, la mayoría de los docentes admite que sus recursos principales —textos escolares, guías institucionales y presentaciones estandarizadas— continúan anclados a los Lineamientos curriculares de 2002. Como expresó un docente: “Los libros que usamos todavía trabajan con las temáticas de hace veinte años, no incluyen referencias a los acuerdos de paz ni a las discusiones recientes” (Entrevista Docente 7,

comunicación personal, 2024). Otro añadió: “No hemos recibido orientación clara sobre cómo usar las recomendaciones de la Comisión Asesora; en la práctica seguimos recurriendo a lo que ya estaba institucionalizado” (Entrevista Docente 4, comunicación personal, 2024). Esta persistencia se conecta con lo ya señalado respecto al uso de manuales escolares tradicionales, que han mantenido narrativas cronológicas, con escasa actualización frente a los debates recientes.

El análisis de planeaciones evidencia esta problemática. En varios documentos revisados, los apartados dedicados al conflicto armado aparecen reducidos casi exclusivamente a una cronología de hechos violentos y actores armados, con apenas algunas menciones a procesos de memoria, a las víctimas o a iniciativas de paz. En un plan de clase de 2024, por ejemplo, se formulaba como objetivo: “Reconocer las causas y consecuencias del conflicto armado en Colombia”, pero el desarrollo metodológico se limitaba a la lectura de un manual escolar de 2010, sin incorporar los debates introducidos por los informes de la Comisión de la Verdad. Esta brecha entre lo normativo y lo aplicado muestra cómo la política educativa, aunque orientada formalmente a una enseñanza crítica y plural, tiende a diluirse en la práctica cotidiana debido a la inercia en el uso de materiales desactualizados.

La reflexión sobre mi propia experiencia docente en instituciones privadas confirma dicho desfase. En varias ocasiones, al revisar los textos oficiales de uso frecuente en Colombia —particularmente manuales de editoriales como Santillana y Norma— observé que las narrativas sobre el conflicto omitían sistemáticamente las voces de las víctimas, reduciendo la enseñanza de la historia reciente a una secuencia de enfrentamientos armados. Un caso ilustrativo ocurrió durante una actividad en la que los alumnos debían analizar un capítulo de un manual de historia contemporánea: en contraste con las más de cinco páginas dedicadas a las estrategias militares de la seguridad democrática, apenas se destinaban dos

párrafos al Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, firmado en La Habana en 2016, entre el Gobierno de Colombia encabezado por el entonces presidente Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP). Ante esta desproporción, se hizo necesario incorporar recursos externos —como fragmentos del informe de la Comisión de la Verdad o materiales audiovisuales— para equilibrar la discusión y ampliar el horizonte de memoria que los estudiantes podían reconocer.

Esta situación confirma la hegemonía del conocimiento escolar (Apple, 2004), en la que ciertos contenidos y narrativas se consolidan en los materiales pedagógicos, reproduciendo formas culturales que excluyen alternativas críticas. Al mismo tiempo, evidencia la sedimentación de los referenciales de política pública (Muller, 1998) y muestra cómo las políticas se materializan en dispositivos concretos —como los manuales escolares— donde el discurso oficial se transforma en práctica cotidiana (Shore, 2010).

Ahora bien, este panorama plantea una paradoja relevante: Colombia dispone actualmente de múltiples materiales producidos en clave de memoria —como el informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* del Grupo de Memoria Histórica (2013)<sup>60</sup>, los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y la plataforma del *Informe Final de la Comisión de la Verdad* (2022)—, todos ellos de acceso público y gratuito. No obstante, su circulación en las aulas es limitada y desigual. Varios docentes señalaron que estos recursos rara vez se utilizan, ya sea porque no se incluyen en las

---

<sup>60</sup> El informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, publicado por el Grupo de Memoria Histórica en 2013, constituye uno de los esfuerzos más importantes del Estado colombiano por documentar los impactos del conflicto armado sobre la población civil. Sin embargo, su difusión enfrentó controversias políticas y episodios de censura durante el gobierno de Iván Duque (2018–2022), particularmente tras el relevo en la dirección del CNMH y la negación del carácter político del conflicto. En el ámbito educativo, la circulación de este informe y de otros materiales del CNMH ha sido irregular, pues su inclusión depende en gran medida de la iniciativa de los docentes y de la autonomía curricular de cada institución. María Emma Wills (2015), quien participó en el CNMH, ha advertido que estos materiales enfrentan resistencias institucionales y limitaciones estructurales para integrarse en la enseñanza escolar, pese a su potencial formativo en torno a la memoria, la empatía y la ciudadanía democrática.

bibliotecas escolares, porque no existe formación suficiente para integrarlos en la enseñanza, o porque las instituciones optan por manuales tradicionales de circulación comercial.

La inclusión de estos materiales, lejos de constituir un asunto meramente técnico, se configura en sí misma como un campo de disputa. Por un lado, las instituciones y algunos docentes restringen su uso por temor a controversias derivadas de la pluralidad de narrativas y de las tensiones en torno a la verdad histórica. Por otro lado, entidades como el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y la Comisión de la Verdad (CEV) han desarrollado talleres, programas de formación y donaciones de materiales pedagógicos dirigidos a maestros y colegios, con el propósito de acercar estos recursos al aula. Sin embargo, las barreras institucionales, ideológicas y logísticas han impedido que estos insumos se conviertan en parte cotidiana del trabajo docente. Así, la brecha entre disponibilidad y uso confirma que la enseñanza del conflicto armado no depende solo de la oferta de políticas y materiales, sino también de las disputas que atraviesan su apropiación.

### **Emociones, sensibilidades y mediaciones en la enseñanza del conflicto armado**

Las entrevistas realizadas muestran que abordar el conflicto armado en el aula no constituye únicamente un ejercicio cognitivo, sino un proceso profundamente emocional que interpela tanto a docentes como a estudiantes. Una profesora relató: “Cuando hablamos de masacres o de desplazamiento, noto que los estudiantes se incomodan, algunos evitan el contacto visual o incluso solicitan cambiar de tema” (Entrevista Docente 8, comunicación personal, 2024). Otro docente, en un colegio privado, expresó: “A veces los padres nos piden que no hablemos de esos temas porque, según ellos, traumatizamos a los estudiantes, pero yo pienso que el silencio es peor” (Entrevista Docente 6, comunicación personal, 2024). Estas voces evidencian que la enseñanza del pasado reciente está atravesada por dilemas éticos y presiones familiares e institucionales que tensionan la labor pedagógica y obligan al

profesorado a negociar permanentemente qué contar, cómo narrarlo y hasta dónde es posible llegar en el aula.

En otros casos, los docentes reconocieron abiertamente sus propios dilemas. Una profesora de Ciencias Sociales comentó: “Yo misma siento miedo de que los estudiantes me pregunten por las víctimas, porque no siempre sé cómo acompañar esas emociones” (Entrevista Docente 4, comunicación personal, 2024). Este testimonio evidencia que la dimensión afectiva no se limita a los estudiantes, sino que también atraviesa al profesorado, que debe mediar entre sus vivencias personales y las exigencias curriculares. Tal situación coincide con lo planteado por Kleinman (1995), quien advierte que enseñar sobre violencia y sufrimiento humano activa procesos morales y afectivos que desbordan el plano meramente informativo, colocando a los docentes en un lugar de vulnerabilidad, pero también de potencialidad pedagógica.

En mi experiencia al asistir a la exposición Huellas de la desaparición (Comisión de la Verdad y Forensic Architecture) con un grupo de estudiantes de noveno grado, pude constatar esta complejidad de manera directa. Tras la proyección de fragmentos, algunos estudiantes expresaron sentimientos de angustia y rabia, señalando que nunca habían escuchado sobre las desapariciones forzadas de una manera tan directa. Otros mostraron resistencia, alegando que esos hechos “perteneían al pasado” y que no era necesario revivirlos. Estas reacciones muestran que el conflicto, más que un tema del currículo, se vive en el aula como una experiencia emocional que reactiva memorias sociales en disputa. En este sentido, la escuela se convierte en un escenario donde se actualizan, en clave generacional, los dilemas de la memoria colectiva (Jelin, 2002).

Las planeaciones revisadas también evidencian la conciencia del profesorado frente a estas sensibilidades. En un plan de clase de 2023 se anotó: “Es probable que algunos

estudiantes se muestren reacios a hablar de la violencia; se debe generar un ambiente de confianza y respeto”. En otra planeación, un profesor incluyó como objetivo transversal: “Fomentar la empatía hacia las víctimas del conflicto, evitando la indiferencia”. Estas anotaciones, aunque breves, resultan significativas porque revelan que el profesorado anticipa las dificultades de abordar el tema y propone estrategias preventivas y de acompañamiento, como debates guiados, círculos de palabra o ejercicios de escritura reflexiva.

El análisis teórico permite comprender que la gestión de las emociones en el aula no constituye un aspecto accesorio, sino un componente estructural de la enseñanza del conflicto armado. Veena Das (2008) plantea que la violencia extrema se inscribe en la vida cotidiana y genera formas de sufrimiento difícilmente narrables. La escuela, en tanto espacio de socialización, se convierte en un escenario donde ese sufrimiento se reactualiza de manera indirecta, a través de silencios, incomodidades o resistencias. Rockwell (2009), desde la etnografía escolar, recuerda que lo cotidiano —miradas, gestos, silencios— tiene densidad analítica al permitir reconocer cómo las memorias y sensibilidades colectivas se encarnan en las prácticas escolares. En este marco, la gestión de emociones se alinea con los hallazgos de Zembylas (2007, 2014) sobre la dimensión afectiva de las pedagogías críticas de la memoria, y se hace evidente la disputa del currículo como campo donde los docentes, al decidir qué emociones permitir o qué relatos omitir, reproducen o desafían las hegemonías institucionales (Apple, 2004).

Asimismo, la transmisión de memorias ocurre en un espacio intersubjetivo donde los silencios son tan significativos como los relatos explícitos (Jelin, 2002). Esto se refleja en testimonios como el de un docente, quien afirmó: “Hay cosas que prefiero no decir, porque temo que se malinterpreten o que los padres reclamen” (Entrevista Docente 7, comunicación personal, 2024). En este caso, el silencio funciona como estrategia de autoprotección, pero

también como una práctica pedagógica que restringe el acceso de los estudiantes a memorias más plurales y críticas.

De este modo, la enseñanza del conflicto armado se ubica en una encrucijada pedagógica y política: entre la necesidad de narrar la violencia y el riesgo de producir dolor; entre el mandato curricular orientado a la formación de una ciudadanía crítica y las demandas sociales de resguardar sensibilidades familiares e institucionales. Este hallazgo se articula con lo planteado por Shore (2010), quien entiende las políticas educativas como “tecnologías de gobierno” que solo adquieren sentido en los espacios de apropiación local. En el aula, dichas políticas se encarnan en cuerpos y emociones, reconfiguradas según las sensibilidades colectivas de cada institución. En esta línea, Zembylas (2014) advierte que el trabajo con memorias dolorosas debe evitar tanto la trivialización como la patologización del sufrimiento, proponiendo enfoques pedagógicos que reconozcan la carga emocional sin neutralizarla, integrándola en pedagogías críticas de la memoria.

Ignorar esta dimensión afectiva implicaría desconocer que las políticas no se aplican en un vacío meramente técnico, sino en escenarios atravesados por memorias, emociones y disputas éticas. La escuela, en este sentido, es a la vez un espacio de producción de conocimiento y un escenario de negociación moral y política, donde enseñar el conflicto armado supone simultáneamente una acción pedagógica y un acto de mediación social y cargado de emociones.

### **Presiones institucionales y silenciamientos en la enseñanza del conflicto armado**

Las entrevistas muestran que la enseñanza del conflicto armado en Bogotá se encuentra condicionada no solo por los marcos curriculares, sino también por presiones institucionales y familiares que restringen la autonomía docente. Una profesora de colegio privado comentó: “A veces los directivos nos sugieren que tratemos el conflicto de manera

superficial, porque consideran que son temas que incomodan a los padres” (Entrevista Docente 6, comunicación personal, 2024). Un docente de colegio público añadió: “Hay aspectos que optamos por no abordar, porque sabemos que pueden generar problemas con los acudientes o con la rectoría” (Entrevista Docente 7, comunicación personal, 2024). Estos testimonios muestran que el silencio y la omisión no son simples decisiones individuales, sino prácticas pedagógicas condicionadas por presiones institucionales que buscan evitar tensiones con familias y comunidades escolares, configurando así límites explícitos y tácitos a lo que puede narrarse en el aula.

Las planeaciones revisadas también reflejan este fenómeno. En varios documentos, el conflicto armado se menciona de manera superficial, reducido a enunciados generales como “violencia en Colombia” o “actores armados ilegales”, sin abordar temas sensibles como desapariciones forzadas, paramilitarismo o responsabilidades estatales. En una planeación de 2024, por ejemplo, se formulaba como objetivo: “Reconocer los principales actores de la violencia en Colombia” (Planeación Docente 4, comunicación personal, 2024), sin problematizar las implicaciones éticas o políticas asociadas a esos actores. Estas omisiones muestran cómo el currículo enseñado tiende a acomodarse a presiones externas que privilegian una enseñanza despolitizada y fragmentaria de la historia reciente.

Desde mi experiencia etnográfica, he podido constatar que estos silenciamientos tienen lugar no solo en el aula, sino también en espacios de planeación y encuentros pedagógicos. En varias reuniones, los equipos directivos recomendaron “no entrar en detalles sensibles” al abordar episodios del conflicto. En un colegio privado, durante una reunión académica, un coordinador señaló: “Es mejor centrarnos en hechos más generales, porque hablar de responsabilidades políticas o militares puede generar conflictos con las familias”. Esta escena muestra que el silenciamiento no es únicamente una práctica individual, sino

parte de un entramado institucional que regula qué memorias pueden circular en la escuela y cuáles quedan marginadas o silenciadas.

Mi experiencia con la visita a la exposición *Huellas de la desaparición* con estudiantes de un colegio privado estuvo igualmente atravesada por estas tensiones. Tras la actividad, algunos padres de familia enviaron comentarios a la dirección en los que cuestionaban la pertinencia de exponer a los estudiantes a imágenes y relatos tan crudos. La directiva académica me solicitó justificar su uso pedagógico y recomendó moderar el enfoque en futuras propuestas. Este episodio evidencia que la escuela, lejos de ser un espacio neutral, funciona como un campo de disputa donde se negocia permanentemente qué narrativas pueden circular, cuáles deben atenuarse y cuáles terminan siendo contenidas o directamente evitadas.

El análisis teórico ayuda a comprender este fenómeno. Jelin (2002) ha mostrado que las memorias colectivas se configuran tanto por lo que se recuerda como por lo que se calla. En la escuela, los silencios no constituyen vacíos inocuos, sino prácticas activas que modelan la transmisión del pasado. En términos de Apple (2004), este proceso puede interpretarse como una manifestación del currículo oculto, en el que las decisiones institucionales sobre qué no enseñar resultan tan formativas como los contenidos explícitos. Rockwell (2009), desde la etnografía escolar, subraya que los gestos, las omisiones y las rutinas cotidianas poseen densidad analítica, pues permiten reconocer cómo opera el poder en los espacios educativos. En esta línea, Zembylas (2014) advierte que las políticas escolares sobre temas dolorosos suelen regular no solo los contenidos, sino también las emociones permitidas en el aula, configurando un régimen de sensibilidad que delimita qué se considera pedagógicamente aceptable y qué queda fuera del horizonte escolar.

Asimismo, el silencio forma parte de la manera en que las políticas educativas se traducen en “tecnologías de gobierno” que adquieren sentido en su apropiación local (Shore, 2010). En este caso, la tensión entre los Lineamientos, las recomendaciones ministeriales y las presiones familiares muestra cómo las orientaciones nacionales se transforman en la práctica institucional, produciendo formas de censura y autocensura que reconfiguran la enseñanza del conflicto armado.

En suma, este apartado evidencia que la implementación curricular no tiene lugar en un vacío, sino en un entramado de presiones institucionales y familiares que delimita los márgenes de lo enseñable. Los silenciamientos en torno al conflicto armado no constituyen simples fallas pedagógicas, sino prácticas políticas que revelan cómo la memoria histórica se negocia, se filtra y, en ocasiones, se restringe dentro del espacio escolar.

### **Estrategias docentes frente a las tensiones de la enseñanza del conflicto armado**

Aunque los silenciamientos y las presiones institucionales imponen límites claros a la enseñanza del conflicto armado, los docentes no se limitan únicamente a la restricción. Las entrevistas muestran que, en muchos casos, despliegan estrategias pedagógicas para sortear esos condicionamientos y propiciar en los estudiantes un acercamiento crítico a la historia reciente del país. Un profesor de un colegio privado con varios años de experiencia explicó: “Yo sé que hay cosas que incomodan, pero busco otras formas de trabajarlas, por ejemplo a través del cine o de novelas gráficas, porque así los estudiantes se interesan sin percibirlo como un sermón” (Entrevista Docente 9, comunicación personal, 2024). Otro añadió: “En vez de centrarme en los actores, lo que hago es hablar de las consecuencias humanas, porque de ese modo nadie puede afirmar que estoy inculcando ideologías” (Entrevista Docente 5, comunicación personal, 2024).

Estas voces evidencian que el profesorado despliega estrategias de mediación didáctica que oscilan entre la creatividad y la autocensura, en un esfuerzo por equilibrar el cumplimiento curricular con la prevención de tensiones con directivos o familias. Emilio Tenti Fanfani (2007) advierte que la profesionalización docente está estrechamente ligada al control de la autonomía en el trabajo educativo: el oficio del maestro no se reduce al cumplimiento técnico de normas, sino que se construye cotidianamente a través de la experiencia, en medio de tensiones institucionales y contradicciones estructurales. Desde esta perspectiva, los educadores actúan como sujetos que negocian entre las exigencias del funcionario y la responsabilidad del actor autónomo, creativo y reflexivo.

De manera complementaria, Stephen Ball (1994, 2012) plantea que las políticas no son simplemente “implementadas”, sino puestas en acto (enacted), lo que implica que los actores locales desarrollan lecturas, traducciones y recreaciones situadas de los textos normativos. Así, los docentes encarnan la micropolítica de la educación: oscilan entre la acción creativa y la subordinación al materializar las políticas, moldeados por las condiciones materiales, organizativas y culturales que definen sus contextos de actuación.

Las planeaciones de clase también reflejan este esfuerzo por construir pedagogías alternativas. En un plan de 2023 se proponía la actividad: “Comparar relatos oficiales con testimonios de víctimas para identificar diferentes perspectivas del conflicto” (Planeación Docente 3, comunicación personal, 2024). Otro documento incluía la instrucción: “Realizar un círculo de palabra para que los estudiantes expresen cómo entienden la palabra memoria” (Planeación Docente 5, comunicación personal, 2024). Estas propuestas evidencian un esfuerzo explícito por orientar la enseñanza del conflicto armado más allá de los contenidos factuales, hacia la construcción de memorias plurales y el reconocimiento de las experiencias de las víctimas. En esta misma línea, Gómez-Gómez (2024) ha mostrado que las y los

docentes en Colombia desarrollan prácticas innovadoras que, pese a las restricciones institucionales, abren espacios de diálogo y reflexión crítica sobre el pasado reciente.

En mi experiencia etnográfica observé estas estrategias en acción. En un colegio privado, una docente trabajó el tema del desplazamiento forzado a partir de un cuento infantil sobre la pérdida del hogar de un niño campesino. La actividad generó un debate espontáneo: algunos estudiantes lo conectaron con las noticias actuales sobre la migración venezolana, mientras otros lo vincularon con experiencias familiares de violencia. Esta mediación pedagógica abrió la discusión sin recurrir a un lenguaje excesivamente técnico o confrontativo, mostrando cómo los relatos literarios pueden funcionar como dispositivos de memoria en el aula.

En otro caso, en un colegio con currículo internacional, un profesor empleó la metodología del role play para que los estudiantes asumieran el rol de distintos actores sociales —víctimas, campesinos, empresarios y militares— y discutieran los impactos del conflicto armado. La actividad no solo dinamizó la clase, sino que también visibilizó la pluralidad de memorias en disputa, confirmando que las estrategias didácticas creativas permiten sortear silenciamientos institucionales y abrir espacios de reflexión crítica en torno al pasado reciente.

El análisis teórico permite comprender estas prácticas como parte de lo que Rockwell (2009) denomina la “vida cotidiana escolar”, en la cual los docentes reinterpretan permanentemente los lineamientos oficiales y las recomendaciones ministeriales según los contextos donde enseñan. Shore (2010) subraya que las políticas públicas no se implementan de manera lineal, sino que son apropiadas y resignificadas en escenarios locales. Desde esta perspectiva, las estrategias docentes evidencian que el currículo funciona como un espacio de

traducción política y cultural, donde las disposiciones normativas se entrecruzan con las sensibilidades, trayectorias y creatividades del profesorado.

Por otro lado, Jelin (2002) recuerda que la transmisión de memorias ocurre siempre en clave de disputa y negociación. Al implementar actividades como círculos de palabra, debates o dramatizaciones, los docentes se sitúan en ese espacio de mediación entre narrativas oficiales y experiencias vividas. Su labor, en consecuencia, no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica crear condiciones pedagógicas para que los estudiantes construyan sentidos propios frente al pasado violento del país, reconociéndose como actores en la producción de memorias colectivas.

En suma, este apartado muestra que los docentes, lejos de ser simples ejecutores de los lineamientos de 2002 o de las recomendaciones ministeriales, actúan como mediadores activos que diseñan estrategias creativas para enfrentar las tensiones de enseñar el conflicto armado. Estas prácticas, aunque a menudo sutiles o fragmentarias, constituyen formas de resistencia pedagógica que amplían los márgenes de lo posible dentro de las instituciones educativas. En esta línea, Gómez-Gómez (2024) ha documentado cómo los profesores en Colombia desarrollan pedagogías críticas de la memoria que, pese a los límites institucionales, buscan abrir espacios de diálogo y reflexión plural sobre el conflicto armado.

### **Diferencias y matices en la implementación entre colegios públicos y privados**

El análisis de las entrevistas y de las planeaciones de clase muestra que la implementación de los lineamientos de 2002 y de las recomendaciones más recientes no es homogénea, sino que adquiere matices diferenciados en colegios públicos y privados. Más que una oposición tajante entre ambos escenarios, lo que emerge son tensiones comunes que se reconfiguran según las condiciones institucionales, las expectativas familiares y las trayectorias profesionales de los docentes.

En el caso de los colegios públicos, algunos profesores destacaron las dificultades para abordar el conflicto armado debido a la falta de recursos y a la sobrecarga administrativa. Un docente comentó: “Con el número de estudiantes que tengo y con tan pocas horas de clase, a veces lo único que alcanzo es a mencionar algunos hechos, sin poder profundizar en las memorias de las víctimas” (Entrevista Docente 10, 2023). No obstante, también se observan intentos de abrir espacios de discusión crítica: “Los estudiantes traen sus experiencias, algunos han sido desplazados o tienen familiares víctimas. Eso hace que la clase sea más real, aunque también más difícil de manejar” (Entrevista Docente 12, 2024). Este doble registro muestra que lo público no garantiza automáticamente un abordaje más crítico, sino que constituye un escenario en el que se entrecruzan precariedades materiales y la presencia vivencial del conflicto.

En los colegios privados, los relatos enfatizan la tensión con las familias y los directivos. Un profesor expresó: “Hay padres que se quejan si tocamos temas de violencia; creen que no es apropiado para la edad de sus hijos” (Entrevista Docente 11, 2024). Otro relató: “Prefiero trabajar el conflicto desde temas transversales como la migración o los derechos humanos, porque eso no genera tanta resistencia” (Entrevista Docente 14, 2025). Aun así, estas limitaciones no impiden la innovación pedagógica: en las planeaciones revisadas se incluyen propuestas de debates comparativos entre el conflicto colombiano y otros conflictos internacionales, así como el uso de recursos audiovisuales —cortometrajes, documentales y exposiciones artísticas— que buscan fomentar la reflexión crítica desde lenguajes alternativos.

Mi experiencia etnográfica en un colegio privado de currículo internacional confirma que estas tensiones se viven de manera ambivalente. En la jornada del Día de la Memoria del 9 de abril, por ejemplo, se desarrolló una actividad transversal en la que estudiantes de

distintos grados reflexionaron sobre los movimientos sociales victimizados en el conflicto armado y sus procesos de reparación colectiva. Mientras algunos mostraron entusiasmo por indagar en el papel de las comunidades en la defensa de la memoria, otros se incomodaron y preguntaron por qué la escuela debía ocuparse de “temas de dolor” que, en sus palabras, correspondían más “a los historiadores o a las víctimas”. Estas reacciones muestran que, incluso en escenarios con amplios recursos pedagógicos y un marco internacional de formación ciudadana, la enseñanza del conflicto armado sigue atravesada por sensibilidades divergentes, negociaciones con las familias y una constante necesidad de justificar el lugar de la memoria en el currículo escolar.

Este episodio evidencia que la enseñanza en contextos privados no puede reducirse a un terreno de silencios impuestos, sino que constituye un espacio de negociación pedagógica y política. En él, los docentes despliegan formas creativas de introducir la memoria histórica al tiempo que gestionan las resistencias institucionales y familiares que condicionan su labor.

Desde una perspectiva teórica, estas diferencias pueden leerse a la luz de Shore (2010), quien subraya que las políticas públicas son apropiadas de manera diferencial según los contextos locales, y de Apple (2004), para quien el currículo no constituye un conjunto neutro de contenidos, sino un campo de disputa donde confluyen intereses económicos, culturales y políticos. En lo público, las tensiones se expresan en la precariedad material y en la proximidad vivencial al conflicto; en lo privado, en el contraste entre mayores recursos pedagógicos y mayores resistencias familiares o institucionales.

La comparación entre colegios públicos y privados muestra, así, que la implementación de los lineamientos y recomendaciones se configura como un entramado de restricciones y posibilidades. No existe un escenario “más crítico” y otro “más cerrado”, sino múltiples formas de traducir, negociar y resignificar las políticas educativas en función de

condiciones específicas. Esto ratifica que la enseñanza del conflicto armado no puede entenderse como una aplicación mecánica de los lineamientos, sino como un proceso situado, atravesado por memorias, sensibilidades y disputas institucionales.

### **Innovaciones pedagógicas en la enseñanza del conflicto armado**

A pesar de las tensiones y resistencias que atraviesan la implementación curricular, las entrevistas y planeaciones revisadas muestran que algunos docentes han diseñado alternativas pedagógicas para enseñar el conflicto armado, generando espacios que trascienden la simple transmisión de contenidos. Estas propuestas se configuran como prácticas que disputan el lugar del currículo oficial, reconfigurándolo en clave de memoria, ciudadanía crítica y reconocimiento de las víctimas.

En el sector público, un docente relató: “Yo intento que los estudiantes no se queden solo con la cronología de la violencia, sino que piensen en las personas que han vivido esas experiencias. Les pido que entrevisten a un familiar o vecino sobre cómo vivió el conflicto” (Entrevista Docente 9, 2024). Este tipo de práctica conecta lo curricular con la memoria familiar y barrial, mostrando a los estudiantes que el conflicto no es un fenómeno distante, sino parte de sus propias historias. De manera complementaria, otro profesor incluyó en su planeación la actividad: “Realizar un mural colectivo donde se representen las experiencias de desplazamiento y resistencia en Colombia” (Planeación Docente 6, comunicación personal, 2024). Estas iniciativas se aproximan a lo que Gómez (2024) denomina pedagogías de la memoria, en las que la enseñanza del pasado reciente se construye a partir de experiencias vividas, voces silenciadas y prácticas colectivas de resignificación.

En el sector privado, las innovaciones suelen estar vinculadas a recursos institucionales específicos y a la articulación con marcos internacionales. En mi experiencia como docente en un colegio con programa de Bachillerato Internacional, la jornada

conmemorativa del 9 de abril —Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas— se convirtió en un espacio interdisciplinar en el que los estudiantes elaboraron piezas artísticas, textos reflexivos y debates públicos sobre la relación entre memoria, ciudadanía y democracia. Aunque algunos mostraron incomodidad al inicio, posteriormente reconocieron que la jornada les permitió comprender el conflicto armado más allá de las narrativas mediáticas, evidenciando el potencial de estos ejercicios para articular formación académica con procesos de memoria crítica.

De manera complementaria, una profesora de colegio privado explicó: “Utilizo comparaciones internacionales, como el caso de la dictadura en Argentina, para que los estudiantes vean que la memoria es un debate global, no solo colombiano” (Entrevista Docente 10, 2025). Estas experiencias muestran que, en contextos privados, la innovación pedagógica se apoya tanto en la disponibilidad de recursos como en la posibilidad de articular la enseñanza con marcos de referencia transnacionales, ampliando el horizonte de reflexión de los estudiantes sobre el lugar de la memoria en las sociedades contemporáneas.

Estas diferencias no dependen únicamente del tipo de institución, sino de los repertorios pedagógicos y de las oportunidades que cada escenario abre para la innovación. En los colegios públicos, el trabajo con memorias familiares y comunitarias vincula el conflicto con experiencias cercanas; en los privados, la comparación internacional y las jornadas conmemorativas amplían los marcos interpretativos de los estudiantes. En ambos casos, los docentes aparecen no como simples ejecutores de los lineamientos de 2002 ni de las recomendaciones de 2022, sino como actores que reinterpretan el currículo desde sus trayectorias, contextos y apuestas pedagógicas.

El currículo constituye un campo de disputa (Apple, 2004) en el que los sentidos del pasado y del presente se negocian en función de intereses sociales y culturales, mientras que

las políticas educativas adquieren significado en los espacios locales de apropiación (Shore, 2010). Bajo esta perspectiva, la innovación pedagógica se convierte en el lugar donde los marcos oficiales se transforman en prácticas vivas, abriendo caminos para una enseñanza del conflicto más crítica, plural y situada.

Desde mi rol etnográfico, esta constatación adquiere un matiz particular: las innovaciones no son excepciones aisladas, sino estrategias de resistencia docente que permiten navegar entre la rigidez de los lineamientos de 2002, la aún incipiente apropiación de las recomendaciones de 2022 y las demandas concretas de estudiantes y familias. Estas experiencias confirman que la escuela es, al mismo tiempo, un escenario de disputa política y un espacio de creatividad pedagógica, donde el conflicto armado se enseña no solo como historia, sino también como memoria viva en construcción.

### **Enseñar el conflicto armado: tensiones y resignificaciones**

Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que la implementación de los lineamientos curriculares de 2002 y de las recomendaciones de 2022 —difundidas a través de la Directiva Ministerial 003 de 2024— no constituye un proceso homogéneo ni lineal en las aulas de Bogotá, sino que se configura como un entramado de apropiaciones parciales, silencios, resistencias e innovaciones. Esto confirma que las políticas educativas no pueden entenderse únicamente como disposiciones normativas, sino como narrativas y tecnologías de gubernamentalidad (Shore, 2010) que adquieren densidad en la práctica cotidiana. En este sentido, lo que se enseña sobre el conflicto armado colombiano en las escuelas capitalinas refleja una tensión permanente entre lo prescrito oficialmente y lo resignificado en el aula.

Un primer aspecto relevante es la persistencia de los lineamientos de 2002 como principal referente pedagógico. A pesar de la promulgación de la Ley 1874 de 2017 y del

llamado gubernamental a incorporar las recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia, la mayoría de los docentes entrevistados reconocieron no estar familiarizados con estas disposiciones. Como señaló un profesor de colegio público: “Yo escuché de esa comisión en una capacitación, pero nunca he visto un documento oficial ni nos han pedido aplicarlo” (Entrevista Docente 5, 2024). Otro, de institución privada, fue aún más explícito: “Aquí seguimos trabajando con lo que hay, básicamente los lineamientos de 2002 y los libros de texto; nada de lo nuevo nos ha llegado” (Entrevista Docente 7, 2023). Estos testimonios evidencian la distancia entre la producción de política educativa y su implementación real, confirmando la inercia institucional que caracteriza al currículo colombiano y la brecha entre el plano normativo y el pedagógico<sup>61</sup>.

La discusión también revela que la enseñanza del conflicto armado colombiano se configura como un campo de disputa que rebasa lo técnico. Los Lineamientos Curriculares actúan como documentos políticos que buscan producir formas de ciudadanía y de memoria, pero su apropiación en las aulas de Bogotá se encuentra atravesada por múltiples mediaciones: experiencias personales de los docentes, presiones institucionales y demandas familiares. Una profesora relató: “Cuando hablo de masacres o desplazamiento noto que los estudiantes bajan la mirada, algunos me dicen que no quieren seguir con el tema” (Entrevista Docente 8, 2024). En contraste, otro docente enfatizó: “Los papás a veces nos dicen que no hablemos de esas cosas porque traumatizamos a los chicos, pero yo pienso que el silencio es peor” (Entrevista Docente 6, 2023). Estas tensiones confirman que el currículo es un terreno de disputa donde los sentidos sobre el pasado y las jerarquías de lo decible e indecible se negocian cotidianamente (Apple, 1997).

---

<sup>61</sup> En las entrevistas, los docentes mencionaron manuales de historia y ciencias sociales publicados por editoriales como Santillana, Norma y Voluntad, utilizados ampliamente en colegios públicos y privados de Bogotá. Estos textos, en su mayoría, reproducen estructuras curriculares derivadas de los lineamientos de 2002 y carecen de actualizaciones sustanciales sobre los acuerdos de paz o los informes de la Comisión de la Verdad.

Desde una perspectiva etnográfica, estos hallazgos permiten problematizar la noción de currículo vivo (Rockwell, 2009), entendida como el conjunto de prácticas e interacciones cotidianas que se producen en la escuela y que resignifican los mandatos oficiales. En esta concepción, lo que se enseña no está determinado únicamente por los documentos normativos, sino que se construye en el día a día de la interacción pedagógica, a través de decisiones, silencios y mediaciones que dotan de sentido al currículo. El conflicto armado, en este marco, no se enseña únicamente como un contenido historiográfico, sino también como una experiencia social que moviliza emociones, memorias y dilemas éticos, convirtiendo al aula en un escenario de disputa y de producción de significados colectivos.

El análisis también permite evidenciar el peso de los sesgos urbanos de Bogotá. Si bien la centralidad política y cultural de la ciudad facilita el acceso a recursos y debates académicos, este contexto tiende a invisibilizar realidades rurales donde el conflicto fue más intenso. Un docente reconoció: “Los chicos me dicen que esto es lejano, que aquí en Bogotá no pasó nada, y es difícil hacerles ver que sí nos afecta” (Entrevista Docente 2, 2025). Esta situación confirma lo planteado por Muller (1998): los referenciales de política se reconfiguran de manera diferenciada según los territorios y actores, de modo que el énfasis urbano puede producir desconexiones con experiencias regionales del conflicto, reproduciendo visiones centralizadas que homogeneizan la diversidad de memorias.

Asimismo, los hallazgos muestran que la implementación curricular en torno al conflicto armado no se limita a reproducir los documentos oficiales, sino que se convierte en un ejercicio de mediación política, ética y emocional. Mi propia experiencia etnográfica lo confirma: al presentar en un colegio privado la exposición Huellas de la desaparición, los estudiantes manifestaron angustia, rabia e incluso rechazo, argumentando que esos hechos pertenecían al pasado. Esta reacción refleja lo que Veena Das (2008) describe como la

dificultad de narrar el sufrimiento extremo en espacios cotidianos. La enseñanza, en consecuencia, se ubica en una encrucijada pedagógica: entre el mandato de formar ciudadanía crítica y las demandas sociales e institucionales de moderar y, en ocasiones, contener la memoria del dolor.

En este sentido, la escuela se convierte en un espacio donde se reactualizan los dilemas de la memoria colectiva (Jelin, 2002) y donde las políticas educativas, entendidas como marcos de posibilidad y de gobierno (Shore, 2010), son apropiadas, resistidas o resignificadas. Como afirmó un docente: “Hay cosas que prefiero no decir, porque temo que se malinterpreten o que los padres reclamen” (Entrevista Docente 9, 2024). Estos testimonios evidencian que las políticas no operan como estructuras cerradas, sino como horizontes dinámicos que, en el aula, se redefinen a partir de memorias, emociones y disputas éticas que determinan, en última instancia, qué sociedad y qué ciudadanía crítica se construyen desde la escuela.

## **Conclusiones**

El análisis etnográfico sobre la implementación de los lineamientos curriculares de 2002 y las recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (2022) en colegios públicos y privados de Bogotá permite afirmar que la enseñanza del conflicto armado colombiano constituye un terreno de disputa atravesado por memorias, sensibilidades, marcos normativos y prácticas pedagógicas situadas. Lejos de configurarse como un proceso lineal de aplicación de políticas, aparece como un espacio de mediación en el que los docentes resignifican, negocian y, en ocasiones, silencian los mandatos oficiales en función de sus trayectorias profesionales, sus contextos institucionales y las demandas de la comunidad educativa.

Las entrevistas y planeaciones revisadas muestran que, aunque los lineamientos de 2002 continúan siendo el referente dominante, los intentos recientes del Estado por actualizar la enseñanza de la historia no han permeado de manera sistemática las prácticas escolares. La Directiva Ministerial 003 de 2024 buscó articular las recomendaciones de la Comisión Asesora al currículo vigente, pero en la práctica estas circulan de manera parcial, fragmentaria y, en muchos casos, desconocida por el profesorado. Esta brecha entre el plano normativo y la práctica pedagógica confirma la vigencia de un *currículo vivo* (Rockwell, 2009), marcado por tensiones entre lo oficial y lo cotidiano, lo prescrito y lo efectivamente enseñado.

Los hallazgos permiten identificar tres implicaciones pedagógicas centrales. En primer lugar, la enseñanza del conflicto armado está atravesada por una fuerte dimensión emocional, tanto en estudiantes como en docentes. La incomodidad, el silencio o la resistencia frente a ciertos relatos no pueden entenderse como obstáculos marginales, sino como elementos constitutivos que deben considerarse en el diseño de políticas, materiales y estrategias pedagógicas.

En segundo lugar, la apropiación de los lineamientos y recomendaciones está profundamente condicionada por los contextos escolares. Mientras en algunos escenarios prevalece la transmisión memorística y acrítica, en otros emergen prácticas innovadoras que integran voces de las víctimas, debates éticos y pedagogías de la memoria. Esta diversidad confirma que la implementación curricular nunca es uniforme, sino que se negocia y reinterpreta en función de las trayectorias profesionales y de los marcos institucionales en los que se inscribe la labor docente.

En tercer lugar, la comparación entre colegios públicos y privados evidencia que, aunque existen diferencias en las presiones familiares e institucionales y en los recursos

pedagógicos disponibles, ambos contextos enfrentan dilemas similares: censuras explícitas o implícitas, ausencia de formación docente específica y dificultad para gestionar las sensibilidades colectivas en torno al pasado reciente. Desde una perspectiva teórica, los resultados confirman lo planteado por Shore (2010) respecto a las políticas como tecnologías de gubernamentalidad que adquieren sentido en su apropiación local, y dialogan con Muller (1998) al mostrar cómo los referenciales de política se actualizan en la práctica mediante interpretaciones diversas y, en ocasiones, contradictorias. Finalmente, la aproximación etnográfica reafirma lo señalado por Rockwell (2009): lo cotidiano, los silencios y las microdecisiones pedagógicas poseen densidad analítica para comprender cómo las políticas se materializan en la vida escolar.

Este estudio aporta, en consecuencia, a la comprensión de la enseñanza del conflicto armado en Colombia como un proceso atravesado por tensiones estructurales entre memoria, poder y pedagogía. Sus hallazgos subrayan la urgencia de fortalecer la formación docente, generar materiales pedagógicos situados y diseñar políticas educativas que reconozcan la centralidad de las emociones y de las memorias colectivas en el aula. Asimismo, abre la puerta a futuras investigaciones comparadas en otras regiones del país, donde las huellas del conflicto armado son más directas y las dinámicas de memoria escolar adquieren matices específicos.

En síntesis, la implementación de los lineamientos y recomendaciones no puede evaluarse únicamente en términos de cumplimiento normativo, sino como un proceso social y cultural en el que se negocian significados, se disputan memorias y se forman ciudadanías democráticas y reflexivas. La escuela, en este sentido, se constituye en un laboratorio privilegiado para observar cómo las políticas educativas se traducen en prácticas vivas, atravesadas por tensiones, resistencias y posibilidades de transformación.

## Referencias

Aguilera Morales, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, (46), 15–27.

Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6296/5228>

Apple, M. (2004). *Ideología y currículo*. Akal.

Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*, (42), 29–41.

Bourdieu, P. (2011). La ilusión Biográfica. *Acta Sociológica*, 1(56), 121–128.

<https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29460>

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.

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

Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. Siglo Veintiuno Editores.

Gómez-Gómez, A. (2024). Pedagogías de la memoria para usos educativos del pasado en Iberoamérica: Estado de la cuestión. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 15(1).

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno Editores.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales: Estándares Básicos de Competencias*.

Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Directiva Ministerial 003 de 2024: Orientaciones para la articulación de la historia y la memoria histórica en las instituciones educativas*.

Muller, P. (1998). Génesis y fundamento del análisis de políticas públicas. *Innovar. Revista de ciencias administrativas y sociales*, 11, 99-109.

Palacios Mena, N. (2019). El aprendizaje de la Historia escolar: un estudio sobre la conciencia histórica en estudiantes de seis colegios de Bogotá (Colombia). En M. J. Barroso Hortas, A. D. D'Almeida, & N. de A. Fernández (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 485–497). Editora CIIDHE.

Páez Robayo, D. E., & Escobar Rincón, L. del P. (2019). Tensiones y retos de la enseñanza de la historia reciente en el contexto investigativo actual. *Cambios Y Permanencias*, 10(1), 540–559. Recuperado a partir de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9717>

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Ruan Sánchez, D. L., & Cordero Arroyo, D. G. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica. *Foro de Educación*, 19(2), 363–386. <https://doi.org/10.14516/fde.779>

Rodríguez Ávila, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 49-72. ISSN 0120-3916

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: Reflexiones sobre la cultura y la gobernanza. *Revista de Antropología Social*, (19), 11–37.

Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335–353.

Vélez Villafañe, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible?. *Revista Colombiana De Educación*, (62), 245-264. <https://doi.org/10.17227/01203916.1638>

Wills Otero, M. E. (2012). Porque la guerra nos importa: Esclarecer desde la escucha y la empatía. *Revista de Estudios Sociales*, (42), 100-107. <https://doi.org/10.7440/res42.2012.15>

Zembylas, M. (2014). The politics of trauma in education: Pedagogical challenges and possibilities. *Educational Theory*, 64(6), 633–651.

## Conclusiones Generales

Las conclusiones de esta investigación integran los hallazgos de los tres artículos en un marco analítico común que permitió comprender cómo los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002) y las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia (2022) han configurado discursos sobre el conflicto armado colombiano y cómo estos marcos normativos son apropiados, negociados y reconfigurados en la práctica pedagógica. A través de una triangulación metodológica que articuló tres niveles de análisis —el diseño de política educativa (nivel macro), los discursos institucionales (nivel meso) y la práctica docente (nivel micro)—, el estudio demuestra que la enseñanza del conflicto armado en Colombia no constituye un proceso lineal ni meramente técnico, sino un campo de disputa simbólica y política atravesado por tensiones ideológicas, institucionales, emocionales y éticas.

La rigurosidad metodológica de esta tesis se sustenta en una triangulación explícita entre tres niveles de análisis que permiten comprender el currículo como un proceso vivo de producción, disputa y transformación de significados. En el nivel macro, el estudio del diseño de la política educativa (Artículo 1) evidenció que los Lineamientos Curriculares de 2002 surgieron bajo la hegemonía de la seguridad democrática, configurando un referencial de cohesión y control que orientó la enseñanza hacia la unidad nacional y la despolitización del conflicto. Aunque las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia de 2022 buscaron reemplazar dicho paradigma con uno centrado en la pluralidad de memorias, la justicia transicional y la ciudadanía para la paz, su impacto ha sido limitado por la persistencia de estructuras institucionales y evaluativas (como los Estándares de 2006 y las pruebas Saber) que reproducen la lógica técnica y la fragmentación del conocimiento.

En el nivel meso, el Análisis Crítico del Discurso (Artículo 2) permitió identificar las continuidades y rupturas entre ambos marcos normativos. Mientras los documentos de 2002

omitieron referencias al conflicto armado y a las responsabilidades estatales —silencios que, siguiendo a van Dijk, constituyen estrategias discursivas de invisibilización—, las Recomendaciones de 2022 introducen un léxico orientado a la reparación, la memoria plural y la reflexión histórica. Sin embargo, la coexistencia de ambos discursos evidencia una transición inconclusa: el referencial de reconciliación aún no desplaza completamente al de seguridad y cohesión que ha dominado el sistema educativo colombiano.

Finalmente, en el nivel micro, la etnografía ampliada (Artículo 3) —basada en entrevistas, análisis de planeaciones y registros de campo reflexivos— reveló cómo estas tensiones se manifiestan en la práctica docente. Los maestros negocian entre marcos contradictorios: por un lado, enfrentan presiones institucionales que perpetúan la neutralidad y la autocensura, y por otro, despliegan estrategias de resignificación y resistencia que incorporan enfoques de memoria, arte y pensamiento crítico. Estas prácticas confirman la noción de Rockwell del currículo como construcción viva y la de Giroux del docente como intelectual transformativo.

La triangulación de estos tres niveles permitió establecer relaciones causales entre las políticas, los discursos y las prácticas: el referencial de seguridad y cohesión que dio origen a los Lineamientos de 2002 (macro) explica el silenciamiento discursivo y la despolitización observada en los textos oficiales (meso), los cuales se materializan en la autocensura y regulación emocional de los docentes (micro). A la vez, las Recomendaciones de 2022, aunque introducen un nuevo horizonte normativo de reconciliación y memoria plural, no logran modificar de manera estructural estas dinámicas debido a la ausencia de condiciones institucionales y presupuestales para su implementación efectiva. De esta manera, el análisis cruzado entre los tres niveles evidencia tanto la persistencia de los mecanismos de poder que

atraviesan el currículo como las grietas pedagógicas desde las cuales emergen resistencias, reinterpretaciones y prácticas de transformación.

La combinación entre análisis histórico-discursivo y exploración etnográfica permitió construir una mirada integral sobre las políticas educativas como procesos sociales complejos, en los que las normas se interpretan, se resisten o se transforman en función de contextos específicos.

### *1. El currículo como tecnología de poder y campo de disputa*

Uno de los aportes centrales de esta investigación consiste en demostrar que los currículos no son simples instrumentos técnicos, sino dispositivos de poder que producen subjetividades y regulan lo decible en el aula. Los Lineamientos de 2002 se consolidaron en el contexto de la hegemonía de la seguridad democrática, operando como una tecnología de gubernamentalidad orientada al control social y a la despolitización de la violencia. La representación del conflicto armado como un fenómeno atemporal, ajeno a responsabilidades estatales o a causas estructurales, configuró un currículo que silenció a las víctimas y desactivó la agencia crítica del sujeto escolar. En contraste, las Recomendaciones de 2022 introducen un nuevo referencial discursivo —centrado en la pluralidad de memorias, la justicia transicional y la ciudadanía para la paz— que busca desplazar la lógica de cohesión y seguridad por una de reconciliación y diversidad.

No obstante, la transición entre ambos marcos no ha logrado consolidarse. Desde la teoría de los referenciales de Muller, se explica que el sistema educativo colombiano se encuentra en un punto intermedio donde coexisten y se enfrentan ambos paradigmas. La inercia institucional, el peso de los materiales pedagógicos elaborados bajo el marco de 2002 y la racionalidad evaluativa derivada de los Estándares de 2006 perpetúan el referencial

anterior. Desde el Análisis Crítico del Discurso (van Dijk), estos silencios no constituyen simples omisiones, sino estrategias de invisibilización que reproducen la ideología dominante, configurando lo que Apple denomina el currículo oculto. En conjunto, estos marcos teóricos permiten entender que las políticas curriculares operan simultáneamente como tecnologías de poder (Shore), dispositivos de control simbólico (Apple) y campos de disputa política (Muller), en los que se define qué pasados son enseñables y qué ciudadanía son posibles.

## *2. La brecha curricular como disputa de la memoria*

El estudio revela que la brecha entre las políticas curriculares y su implementación no es un simple déficit de aplicación, sino una expresión estructural de las tensiones que atraviesan el campo educativo colombiano. El análisis histórico y discursivo mostró que las omisiones presentes en los documentos oficiales —en especial la ausencia de reconocimiento de responsabilidades estatales— son estrategias de silenciamiento que operan como mecanismos de poder simbólico. Esta omisión tiene correlato en la práctica escolar: los docentes reproducen, negocian o desafían dichos silencios según sus condiciones laborales, institucionales y emocionales.

La etnografía ampliada —que incluyó entrevistas, análisis de planeaciones y registros de campo reflexivos— permitió observar que muchos maestros ejercen la autocensura como estrategia de autoprotección frente a presiones institucionales o familiares, especialmente en colegios privados donde el disenso se percibe como amenaza. Este hallazgo confirma que los silencios no son vacíos pedagógicos, sino respuestas éticas ante un entorno político polarizado. Al mismo tiempo, otros docentes resignifican las políticas a través de prácticas creativas, incorporando el arte, la memoria y el debate público como formas de resistencia pedagógica. De este modo, la implementación del currículo se configura como un proceso

situado y relacional, en el que la práctica docente actúa como mediación entre la norma y la experiencia, confirmando la noción de Rockwell del currículo como construcción viva y la propuesta de Giroux del docente como intelectual transformativo.

### *3. La dimensión emocional y ética de la enseñanza*

Una de las contribuciones más originales de esta tesis consiste en visibilizar la dimensión emocional de la enseñanza del conflicto armado. El aula se revela como un espacio donde los estudiantes no solo aprenden hechos históricos, sino que confrontan narrativas de dolor, resistencia y dignidad que impactan su formación moral y política. La enseñanza del conflicto implica gestionar emociones complejas —miedo, incomodidad, empatía, rabia— que atraviesan tanto a los estudiantes como a los docentes. La pedagogía de la memoria, en este sentido, no se limita a transmitir información, sino que convoca procesos de reconocimiento y reflexión ética.

Estos hallazgos dialogan con Jelin, quien sostiene que la memoria es un campo vivo y en permanente disputa. En el contexto colombiano, donde la violencia no está clausurada, esta afirmación adquiere un sentido particular: enseñar el conflicto armado implica enfrentar heridas abiertas y construir sentidos en medio de la incertidumbre. La escuela se convierte en un espacio de negociación moral y política donde las memorias subalternas pueden emerger a pesar de las restricciones institucionales. Este reconocimiento de la emocionalidad como dimensión constitutiva de la práctica docente plantea, además, la necesidad de que la formación de maestros incorpore herramientas de mediación emocional y ética que permitan abordar el conflicto desde perspectivas humanizadoras y no punitivas.

#### *4. Contribuciones y proyecciones*

El conjunto de los tres artículos permite afirmar que el currículo de Ciencias Sociales en Colombia constituye un campo de batalla simbólico en el que se definen los límites de la memoria y la ciudadanía. Desde el análisis de la genealogía política de los lineamientos (Artículo 1), las representaciones discursivas del conflicto (Artículo 2) y las prácticas docentes situadas (Artículo 3), la investigación demuestra que las políticas curriculares actúan como dispositivos de memoria y poder que modelan el pasado y condicionan las posibilidades del presente.

A partir de estos hallazgos, se proponen tres líneas de proyección:

1. Ampliar el alcance territorial de la investigación. Es necesario desarrollar estudios etnográficos en regiones rurales y periféricas, donde el conflicto tuvo mayor intensidad, para superar los sesgos urbanos y centralistas que persisten en la producción curricular.
2. Fortalecer la agencia docente y los procesos de formación. Resulta urgente diseñar políticas educativas que reconozcan al profesorado como actor político y epistémico, generando condiciones institucionales, formativas y materiales que posibiliten la enseñanza crítica del conflicto armado.
3. Profundizar la articulación entre memoria, emociones y ciudadanía. La implementación de una pedagogía de la memoria exige atender las dimensiones afectivas del aprendizaje. Las políticas de formación docente deberían incluir estrategias de mediación emocional que preparen a los maestros para abordar el dolor y la controversia desde una perspectiva ética y humanizadora.

Estas proyecciones derivan directamente de las tensiones identificadas entre los niveles de política, discurso y práctica, y constituyen pasos necesarios para cerrar la brecha entre el currículo prescrito y el currículo vivido.

En conjunto, esta tesis sostiene que el currículo no solo narra el pasado, sino que orienta el horizonte de futuro. La enseñanza del conflicto armado colombiano constituye una práctica pedagógica, ética y política que revela las tensiones entre verdad, poder y educación. Comprender esas tensiones es indispensable para avanzar hacia una pedagogía del nunca más que articule justicia, verdad y memoria en la construcción de una sociedad democrática y en paz. En el ámbito de los estudios sociales de la educación, esta investigación aporta una comprensión compleja del currículo como espacio donde convergen las disputas entre memoria, poder y ciudadanía. Al evidenciar los mecanismos discursivos e institucionales que sostienen la brecha curricular, la tesis contribuye a los debates latinoamericanos sobre educación y memoria en contextos de violencia no clausurada.

## Referencias

- Arias Gómez, D. H. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias Gómez, D. H., Rodríguez Ávila, S. P., González, M. P., & Rubio Soto, G. (2022). *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile*. Editorial Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/urosario9789585000148>
- Carretero, M., & Bermúdez, A. (2012). Constructing histories. En J. Valsiner (Ed.), *Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 625–646). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396430.013.0029>
- Colacrai, P. (2010). Releyendo a Maurice Halbwachs. Una revisión del concepto de memoria colectiva. *La Trama de la Comunicación*, 14, 63–73.
- Franco, M., & Lvovich, D. (2017). Historia reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (47), 190–217.
- Gómez-Gómez, A. (2024). *Pedagogías de la memoria para usos educativos del pasado en Iberoamérica. Estado de la cuestión. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 15(2), 23–43. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.12>
- González Martínez, L. (2006). *La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux*. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 83–87.

Grever, M. (2017). Teaching the war: Reflections on popular uses of difficult heritage. En T. Epstein & C. Peck (Eds.), *Teaching and learning difficult histories in international contexts* (pp. 30–44). Routledge.

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

Ibagón Martín, N. J. (2020). Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes: Revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América. *Revista Guillermo de Ockham*, 18(1), 103–114. <https://doi.org/10.21500/22563202.4404>

López Gaviria, C. I., & Villa Gómez, J. D. (2024). La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. *Ágora U.S.B.*, 24(2). <https://doi.org/10.21500/16578031.7045>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales*.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales*.

Sanhueza Rodríguez, A., Rozas Rozas, L., & Rebolledo-Rebolledo, R. (2025). Enseñanza y aprendizaje de pasados dictatoriales en América Latina: revisión de literatura. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (40), e0059. <https://doi.org/10.14409/cya.2025.40.e0059>

Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 497–514.

Wright, S. (1998). La politización de la “cultura”. *Anthropology Today*, 14(1).

Zembylas, M., & Kambani, F. (2012). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions.

*Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107–133.

<https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>

## **Anexos**

### **Anexo 1. Encuesta inicial aplicada a docentes de Ciencias Sociales (grado noveno, Bogotá)**

#### **Construcción discursiva del Conflicto Armado Colombiano en la enseñanza de las Ciencias Sociales.**

#### **Encuesta dirigida a docentes de Ciencias Sociales de grado noveno en la ciudad de Bogotá.**

En el caso, que desee una descripción con mayor detalle, descargue la hoja de información al participante, en el siguiente link: [Resumen del Proyecto.pdf](#) En ella se hace una descripción más detallada de la investigación.

Investigador principal: Carolina Sierra Rangel

Cargo/profesión: Docente

Correo electrónico: ruby.sierra@urosario.edu.co

#### ***Consentimiento Informado***

Para efectos del proyecto de investigación: “*Construcción discursiva del Conflicto Armado Colombiano en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Estudio de Caso: Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales 2002 - 2022*”, autorizo el uso, tratamiento e interpretación de la información personal a suministrar en la siguiente encuesta.

Nota. Toda la información suministrada por usted es de carácter confidencial. Su nombre o cualquier cosa que pueda revelar su identidad no va a ser usada en el proyecto en aras de mantener y respetar la misma.

Este documento de consentimiento informado está dirigido a docentes activos de Ciencias Sociales en grados novenos de la ciudad de Bogotá. Por favor, lea cuidadosamente la información que a continuación se describe sobre el estudio de investigación. Siéntase en completa libertad de preguntar al personal del estudio todo aquello que no entienda.

Si decide hacerlo, deberá firmar este documento y recibirá una copia. Si decide no participar, su información no será tenida en cuenta para la realización del estudio.

**Recuerde que su participación es voluntaria y en cualquier momento podrá retirarse y retirar sus datos del proyecto si así lo desea.**

*Selecciona todos los que correspondan.*

Si

No

**Nombres y Apellidos**

**Nombre de la institución educativa en la que labora actualmente**

**Tipo de institución**

*Marca solo un óvalo.*

Pública

Privada

**Localidad en la que se encuentra ubicada la Institución Educativa**

*Marca solo un óvalo.*

Usaquén

Chapinero

Santa Fe

San Cristóbal

Usme

Tunjuelito

Bosa

Kennedy

Fontibón

Engativá

Suba

Barrios Unidos

Teusaquillo

Los Mártires

Antonio Nariño

Puente Aranda

La Candelaria

Rafael Uribe

Ciudad Bolívar

Sumapaz

**¿En la actualidad es docente de Ciencias Sociales para el grado 9º?**

*Marca solo un óvalo.*

Si

No

**¿Cuánto tiempo lleva impartiendo clase de ciencias sociales en grado noveno?**

**(Independientemente de la institución)**

*Marca solo un óvalo.*

1 año

2 años

3 años

4 años

más de 5 años

**¿Estaría dispuesto a reunirse con el equipo de investigación y participar en una entrevista a profundidad con el fin de conocer sus opiniones frente a la construcción discursiva del Conflicto Armado Colombiano en la enseñanza de las Ciencias Sociales?**

*Marca solo un óvalo.*

Si

No

**Si, la respuesta anterior fue afirmativa le solicitamos escribir su correo electrónico en este espacio:**

**Si, nos autoriza a contactarlo le solicitamos escribir su número de teléfono celular en este espacio:**

## **Anexo 2. Formato de consentimiento informado – entrevistas a docentes**

### **Aval de consentimiento informado**

Para efectos del trabajo proyecto de investigación “*Construcción discursiva del Conflicto Armado Colombiano en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Estudio de Caso: Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales 2002 - 2022*”, yo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ SÍ \_\_\_ NO \_\_\_ autorizo el uso, tratamiento e interpretación de la información personal a suministrar en la siguiente entrevista.

Nota. Toda la información suministrada por usted es de carácter confidencial. Su nombre o cualquier cosa que pueda revelar su identidad no va a ser usada en el proyecto en aras de mantener y respetar la misma.

Los investigadores tienen como deber dar a conocer los fines y la razón del presente proyecto. Si los investigadores hacen caso omiso de su deber, siéntase libre de abandonar su participación en la entrevista o no responder a ella.

Este documento de consentimiento informado está dirigido a docentes activos de Ciencias Sociales en la ciudad de Bogotá. Por favor, lea cuidadosamente la información que a continuación se describe sobre el estudio de investigación. Siéntase en completa libertad de preguntar al personal del estudio todo aquello que no entienda. Una vez haya comprendido la información, se le preguntará si desea participar del estudio.

Si decide hacerlo, deberá firmar este documento y recibirá una copia. Si decide no participar, su información no será tenida en cuenta para la realización del estudio. Recuerde que su participación es voluntaria y en cualquier momento podrá retirarse y retirar sus datos del proyecto si así lo desea.

### **Descripción General del Proyecto**

El presente estudio busca recabar información sobre la construcción discursiva del conflicto armado colombiano presente en los documentos de política pública para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, considerando el periodo comprendido entre 2002 y 2022. A partir de una metodología de carácter cualitativo, se busca en primer lugar, desarrollar una descripción del proceso de diseño y producción de los lineamientos curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales publicados en el 2002 y compararlo con el proceso de diseño y producción de las recomendaciones para la actualización de dichos lineamientos presentadas en el 2022 por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia.

En segundo lugar, se plantea caracterizar la construcción discursiva del conflicto armado colombiano presente en dichos documentos a partir del análisis de las narrativas, causalidades y responsabilidades identificadas en la historia del pasado reciente.

Finalmente, se pretende describir analíticamente algunas de las principales controversias, debates e implicaciones pedagógicas presentes en la implementación de los lineamientos y la construcción discursiva del conflicto armado colombiano en el ejercicio docente de los profesores de Ciencias Sociales de la ciudad de Bogotá.

### **Objetivo del estudio**

Analizar la construcción discursiva del conflicto armado colombiano en el proceso de diseño, discusión e implementación de los lineamientos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, considerando el periodo comprendido entre 2002 y 2022.

### **¿Por qué fue usted elegido para participar en este estudio?**

De acuerdo con los objetivos de la investigación, usted ha sido elegido para participar en este estudio debido al valioso aporte que sus reflexiones como docente activo de Ciencias Sociales pueden aportar a la discusión e implementación de los lineamientos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, considerando el periodo comprendido entre 2002 y 2022.

### **¿Cómo será su participación en este estudio?**

Usted participará voluntariamente de una entrevista semiestructurada, para la cual se acordará un espacio de encuentro virtual o presencial con la investigadora principal. Si usted lo autoriza se realizará una grabación de voz y una posterior transcripción de la entrevista para que los datos sean analizados y utilizados con fines académicos manteniendo el carácter anónimo de los mismos. Usted podrá solicitar cualquier información sobre el tratamiento y análisis de sus aportes, así mismo se compartirán los resultados de investigación.

### **Beneficios**

Para el desarrollo de la investigación y su participación en el estudio no se otorgará ningún tipo de incentivo, sin embargo, tanto usted como la institución escolar de la que hace parte se pueden beneficiar de los resultados de la investigación. Pues, estos les permitirán reconocer

las características de la enseñanza de las ciencias sociales y los debates sobre la construcción discursiva del conflicto armado colombiano presentes en su ejercicio docente.

### **Riesgos**

Teniendo en cuenta los objetivos de investigación la realización de las entrevistas no representa ningún riesgo para usted.

### **Costos**

Para el desarrollo de la investigación y su participación en el estudio no se otorgará ningún tipo de incentivo económico y tampoco usted incurrirá en ningún tipo de gasto.

### **Manejo de los datos personales y los datos de investigación**

Los datos personales y de investigación serán manejados dando cumplimiento a la Ley 1581 “*Disposiciones Generales para la Protección de Datos Personales*” del 17 de octubre de 2012, igualmente reglamentada por los Decretos 1377 de 2013 y 886 de 2014 (hoy incorporados en el Decreto único 1074 de 2015), entre otros.

La información se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará su nombre o cualquier otra información que pueda identificarlo personalmente. Se mantendrá la anonimización.

Toda la información que se obtenga de este estudio de investigación se utilizará únicamente con el propósito que aquí se comenta. La investigadora principal será la única autorizada para acceder a los datos que usted suministre. Le informaremos de los resultados obtenidos en el estudio.

### **¿Cómo se realizará la divulgación de resultados?**

La divulgación de resultados se entregará a cada uno de los participantes del estudio a través de una copia digital de los resultados y las publicaciones que se desarrollarán del mismo. Se mantendrá la confidencialidad de la información y de los datos de identificación de los participantes.

### **Participación voluntaria**

La participación del estudio es voluntaria y usted podrá retirarse en cualquier momento si así lo desea; sin que se afecte la relación con el equipo investigador. Si usted lo desea sus datos e información suministrada serán eliminados en cualquier fase del proyecto.

### **Aceptación a participar**

Por medio del presente expreso que he leído o me ha sido leído completamente el documento de consentimiento informado, se me han aclarado las dudas y acepto participar voluntariamente en la investigación. Entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que afecte de ninguna manera mi cuidado médico o mi relación con el equipo investigador.

### **Espacio para firmas**

#### **Participante**

**Firma:**

**Nombre:**

**Tipo de documento:** CC ( ) Otro ( ) Cuál: \_\_\_\_\_

**Documento Identidad:**

**Fecha firma (dd/mm/aaaa)**

**Espacio Reservado para el Investigador**

**Como Investigador principal del Proyecto de Investigación:** “*Construcción discursiva del Conflicto Armado Colombiano en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Estudio de Caso: Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales 2002 - 2022*”, **me comprometo a guardar la identidad de** \_\_\_\_\_ **como participante. Acepto su derecho a conocer el resultado de todas las entrevistas o cuestionarios realizados y a retirarse del estudio a su voluntad en cualquier momento.**

**Información de Contacto:**

Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a:

**Investigador principal:** Ruby Carolina Sierra Rangel, **Cargo/profesión:** Docente, **Celular:**

3014939930 **correo electrónico:** ruby.sierra@urosario.edu.co

**Firma**

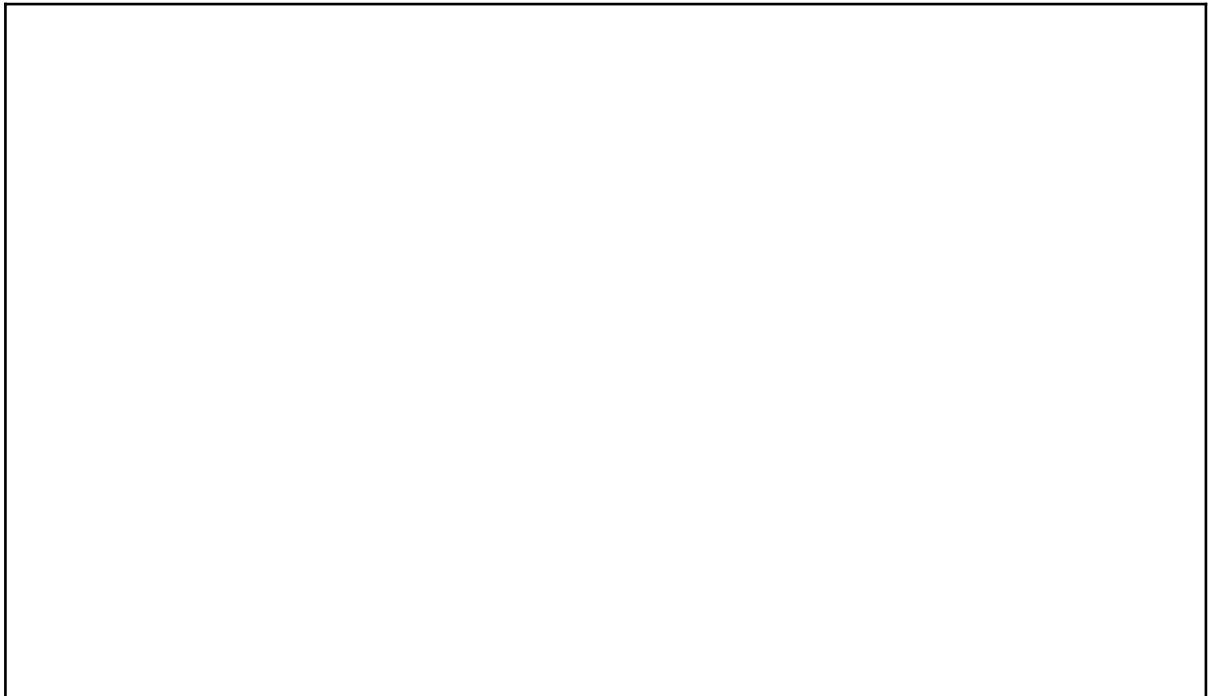
**Nombre:**

**Tipo de documento:** CC ( ) Otro ( ) Cuál: \_\_\_\_\_

**Documento Identidad:**

**Fecha firma (dd/mm/aaaa):**

**ESPACIO RESERVADO PARA FIRMA Y CLICHÉ DEL CEI-UR**

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the upper half of the page. It is intended for a signature and stamp.

**Anexo 3. Formato de consentimiento informado – entrevistas a miembros de la Comisiones Asesoras**

**Aval de consentimiento informado**

Para efectos del trabajo proyecto de investigación “*Construcción discursiva del Conflicto Armado Colombiano en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Estudio de Caso: Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales 2002 - 2022*”, yo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ SÍ  NO  autorizo el uso, tratamiento e interpretación de la información personal a suministrar en la siguiente entrevista.

Nota. Toda la información suministrada por usted es de carácter confidencial. Su nombre o cualquier cosa que pueda revelar su identidad no va a ser usada en el proyecto en aras de mantener y respetar la misma.

Los investigadores tienen como deber dar a conocer los fines y la razón del presente proyecto. Si los investigadores hacen caso omiso de su deber, siéntase libre de abandonar su participación en la entrevista o no responder a ella.

Este documento de consentimiento informado está dirigido a miembros de las comisiones que produjeron los documentos de Lineamientos en Ciencias Sociales y las recomendaciones de actualización de los mismos. Por favor, lea cuidadosamente la información que a continuación se describe sobre el estudio de investigación. Siéntase en completa libertad de

preguntar al personal del estudio todo aquello que no entienda. Una vez haya comprendido la información, se le preguntará si desea participar del estudio.

Si decide hacerlo, deberá firmar este documento y recibirá una copia. Si decide no participar, su información no será tenida en cuenta para la realización del estudio. Recuerde que su participación es voluntaria y en cualquier momento podrá retirarse y retirar sus datos del proyecto si así lo desea.

### **Descripción General del Proyecto**

El presente estudio busca recabar información sobre la construcción discursiva del conflicto armado colombiano presente en los documentos de política pública para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, considerando el periodo comprendido entre 2002 y 2022. A partir de una metodología de carácter cualitativo, se busca en primer lugar, desarrollar una descripción del proceso de diseño y producción de los lineamientos curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales publicados en el 2002 y compararlo con el proceso de diseño y producción de las recomendaciones para la actualización de dichos lineamientos presentadas en el 2022 por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia.

En segundo lugar, se plantea caracterizar la construcción discursiva del conflicto armado colombiano presente en dichos documentos a partir del análisis de las narrativas, causalidades y responsabilidades identificadas en la historia del pasado reciente.

Finalmente, se pretende describir analíticamente algunas de las principales controversias, debates e implicaciones pedagógicas presentes en la implementación de los lineamientos y la

construcción discursiva del conflicto armado colombiano en el ejercicio docente de los profesores de Ciencias Sociales de la ciudad de Bogotá.

### **Objetivo del estudio**

Analizar la construcción discursiva del conflicto armado colombiano en el proceso de diseño, discusión e implementación de los lineamientos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, considerando el periodo comprendido entre 2002 y 2022.

### **¿Por qué fue usted elegido para participar en este estudio?**

De acuerdo con los objetivos de la investigación, usted ha sido elegido para participar en este estudio debido al valioso aporte que sus reflexiones como miembro de las comisiones de diseño y actualización de los lineamientos en Ciencias Sociales pueden aportar al estudio sobre la descripción del proceso de diseño y producción de los lineamientos curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales considerando el periodo comprendido entre 2002 y 2022.

### **¿Cómo será su participación en este estudio?**

Usted participará voluntariamente de una entrevista semiestructurada, para la cual se acordará un espacio de encuentro virtual o presencial con la investigadora principal. Si usted lo autoriza se realizará una grabación de voz y una posterior transcripción de la entrevista para que los datos sean analizados y utilizados con fines académicos manteniendo el carácter anónimo de los mismos. Usted podrá solicitar cualquier información sobre el tratamiento y análisis de sus aportes, así mismo se compartirán los resultados de investigación.

### **Beneficios**

Para el desarrollo de la investigación y su participación en el estudio no se otorgará ningún tipo de incentivo, sin embargo, tanto usted como la institución escolar de la que hace parte se pueden beneficiar de los resultados de la investigación. Pues, estos les permitirán reconocer las características de la enseñanza de las ciencias sociales y los debates sobre la construcción discursiva del conflicto armado colombiano presentes en su ejercicio docente.

### **Riesgos**

Teniendo en cuenta los objetivos de investigación la realización de las entrevistas no representa ningún riesgo para usted.

### **Costos**

Para el desarrollo de la investigación y su participación en el estudio no se otorgará ningún tipo de incentivo económico y tampoco usted incurrirá en ningún tipo de gasto.

### **Manejo de los datos personales y los datos de investigación**

Los datos personales y de investigación serán manejados dando cumplimiento a la Ley 1581 “*Disposiciones Generales para la Protección de Datos Personales*” del 17 de octubre de 2012, igualmente reglamentada por los Decretos 1377 de 2013 y 886 de 2014 (hoy incorporados en el Decreto único 1074 de 2015), entre otros.

La información se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará su nombre o cualquier otra información que pueda identificarlo personalmente. Se mantendrá la anonimización.

Toda la información que se obtenga de este estudio de investigación se utilizará únicamente con el propósito que aquí se comenta. La investigadora principal será la única autorizada para acceder a los datos que usted suministre. Le informaremos de los resultados obtenidos en el estudio.

### **¿Cómo se realizará la divulgación de resultados?**

La divulgación de resultados se entregará a cada uno de los participantes del estudio a través de una copia digital de los resultados y las publicaciones que se desarrollarán del mismo. Se mantendrá la confidencialidad de la información y de los datos de identificación de los participantes.

### **Participación voluntaria**

La participación del estudio es voluntaria y usted podrá retirarse en cualquier momento si así lo desea; sin que se afecte la relación con el equipo investigador. Si usted lo desea sus datos e información suministrada serán eliminados en cualquier fase del proyecto.

### **Aceptación a participar**

Por medio del presente expreso que he leído o me ha sido leído completamente el documento de consentimiento informado, se me han aclarado las dudas y acepto participar voluntariamente en la investigación. Entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que afecte de ninguna manera mi cuidado médico o mi relación con el equipo investigador.

### **Espacio para firmas**

## Participante

**Firma:**

**Nombre:**

**Tipo de documento:** CC ( ) Otro ( ) Cuál: \_\_\_\_\_

**Documento Identidad:**

**Fecha firma (dd/mm/aaaa)**

## Espacio Reservado para el Investigador

**Como Investigador principal del Proyecto de Investigación:** “*Construcción discursiva del Conflicto Armado Colombiano en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Estudio de Caso: Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales 2002 - 2022*”, **me comprometo a guardar la identidad de \_\_\_\_\_ como participante. Acepto su derecho a conocer el resultado de todas las entrevistas o cuestionarios realizados y a retirarse del estudio a su voluntad en cualquier momento.**

## Información de Contacto:

Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a:

**Investigador principal:** Ruby Carolina Sierra Rangel, **Cargo/profesión:** Docente, **Celular:** 3014939930 **correo electrónico:** ruby.sierra@urosario.edu.co

**Firma**

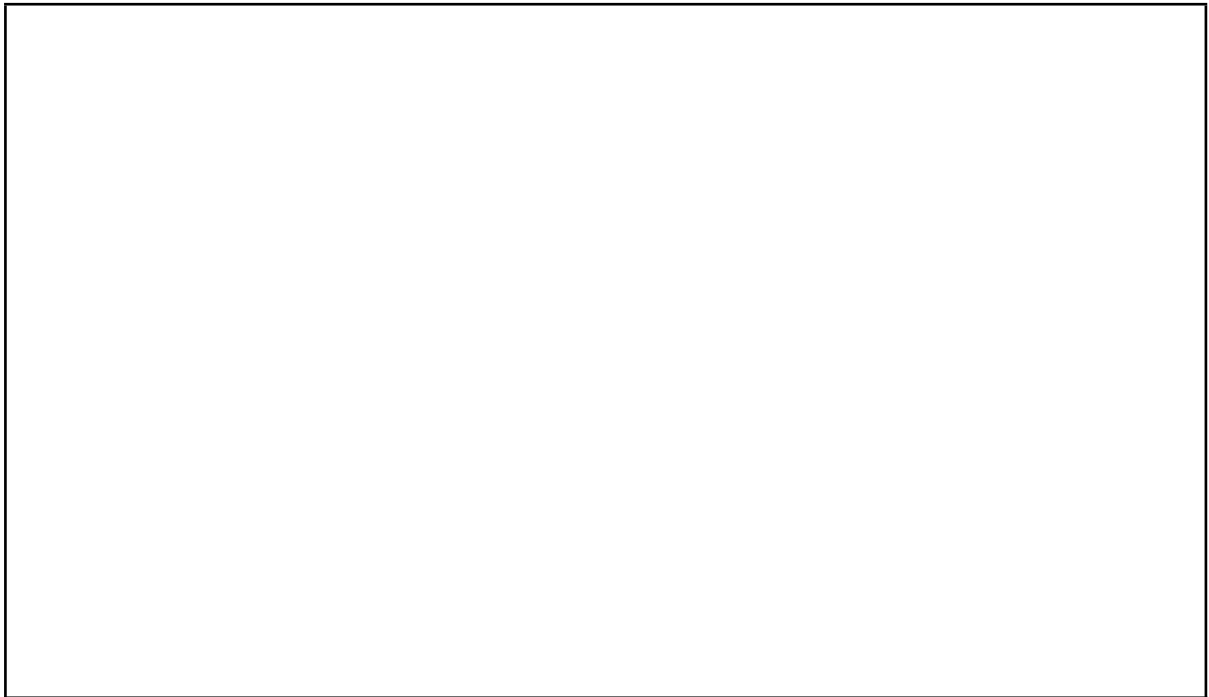
**Nombre:**

**Tipo de documento:** CC ( ) Otro ( ) Cuál: \_\_\_\_\_

**Documento Identidad:**

**Fecha firma (dd/mm/aaaa):**

**ESPACIO RESERVADO PARA FIRMA Y CLICHÉ DEL CEI-UR**

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the central portion of the page. It is intended for a signature and stamp, as indicated by the text above it.

## **Anexo 4. Guión de entrevista semiestructurada para docentes**

### **Entrevista Semiestructurada Docentes Ciencias Sociales**

#### **Entrevista:**

Datos personales

¿Cuál es su nombre?

¿Qué edad tiene?

¿Actualmente con quién vive?

Hablemos de su familia ¿De dónde es tu familia?

¿A qué se dedican sus padres?

¿Tiene hermanos?

¿Hace cuánto vive en Bogotá?

Formación académica y experiencia laboral

¿En donde estudió la secundaria?

¿Cómo era su colegio? Me puede contar algunas de sus experiencias como estudiante

¿Qué estudio?

¿En qué universidad?

¿Completó su formación del pregrado con algún posgrado?

¿Cómo ha sido su experiencia profesional?

¿En qué lugares ha trabajado?

¿Cómo ha sido su experiencia en estos lugares?

¿Cómo llegó a la institución educativa en la que trabaja actualmente?

¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta institución?

¿Cómo ha sido su experiencia en este lugar de trabajo?

#### Prácticas pedagógicas

¿Cómo podría definir su ejercicio como Docente?

¿Qué lo caracteriza como docente en su práctica pedagógica?

¿Qué tipos de metodologías utiliza con sus estudiantes y en sus clases?

¿Qué tipos de materiales bibliográficos utiliza en el colegio para desarrollar sus clases?

¿Qué tipos de materiales y recursos pedagógicos utiliza?

¿Qué criterio utiliza para la escogencia de estos recursos?

#### Construcción Discursiva del Conflicto

¿El tema del conflicto armado está incluido en su ejercicio de enseñanza?

¿Por qué se incluye este tema?

¿En qué grados se incluye?

¿Qué recursos y materiales pedagógicos utiliza para el tema sobre conflicto armado?

Me podría contar a partir de su experiencia algunas actividades pedagógicas que se hayan desarrollado en la institución en relación con este tema y con estos materiales.

¿En su experiencia la introducción de la temática del conflicto como tema de clase es relevante y de dónde surge esa relevancia?

¿Ha tenido alguna experiencia directa o indirecta en relación con el conflicto armado?

¿Siente que eso ha afectado o influenciado la manera en como percibe ahora el conflicto?

En relación con la enseñanza del conflicto armado, ¿ha tenido alguna experiencia, alguna anécdota para contar dentro de sus clases? Por ejemplo, que algún niño haya tenido alguna experiencia con el conflicto armado y la haya compartido.

¿Qué sucedió cuando usted o, algún estudiante, compartió experiencias personales en el marco del conflicto armado en clase?

¿Dentro de su experiencia docente, la problemática del conflicto le interesa o no a los estudiantes? Es decir, ¿preguntan o solicitan que se trabaje este tema en clase?

Desde la presentación del informe de la Comisión de la Verdad ¿cómo ha cambiado su práctica pedagógica en relación con la enseñanza del conflicto?

¿Ha incluido fragmentos de los informes o recursos de la plataforma multimedia en alguna de sus clases o herramientas pedagógicas?

## Lineamientos en Ciencias Sociales

¿Conoce los Lineamientos en Ciencias Sociales, los documentos asociados y las recomendaciones presentadas por la Comisión para la enseñanza de la historia para la actualización de los mismos?

¿Sabe cuáles fueron los cambios propuestos por la Comisión de Historia para la actualización de los Lineamientos en Ciencias Sociales?

¿Cree que la enseñanza del conflicto se incorporará en las aulas de manera más profunda gracias a estos cambios?

¿Estos cambios están influyendo en su práctica docente?

¿Qué piensa sobre estos cambios y su relación con la enseñanza del conflicto armado?

### **Agradecimiento**

Quiero agradecerles por haber dispuesto parte de su tiempo en la entrevista. La información proporcionada, que estoy segura será de gran utilidad, me ayudará enormemente en mi proyecto de investigación.

**Anexo 5. Guión de entrevista semiestructurada para miembros de las Comisiones de  
2002 y 2022**

**Entrevista Semiestructurada  
Miembros Comisiones**

Entrevista:

Área personal

¿Cuál es su nombre?

¿Qué edad tiene?

¿Actualmente con quién vive?

Hablemos de su familia ¿De dónde es tu familia?

¿A qué se dedican sus padres?

¿Tiene hermanos?

¿Hace cuanto vive en Bogotá?

Formación académica y experiencia laboral

¿En donde estudió la secundaria?

¿Qué estudio?

¿En qué universidad?

¿Completó su formación del pregrado con algún posgrado?

¿Cómo ha sido su experiencia profesional?

¿En qué lugares ha trabajado?

¿Cómo ha sido su experiencia en estos lugares?

¿Cómo llegó a hacer parte de la Comisión para la creación o actualización de los lineamientos?

¿Cuánto tiempo trabajó con la comisión?

¿Cómo fue su experiencia en este trabajo?

#### Participación en la Comisión

¿Cómo podría definir la estructura de la comisión?

¿Qué función desempeñaba en la comisión?

¿Cómo se desarrolló el trabajo de la comisión?

¿En qué lugares del país se desarrolló el trabajo de la comisión?

¿Qué tipos de metodologías utilizaron en cada una de las fases de trabajo de la comisión?

¿Qué tipo de enfoques bibliográficos y teóricos se utilizaron para la creación de los lineamientos?

¿Qué tipos de materiales y recursos pedagógicos se utilizaron para la creación de los lineamientos?

¿Qué criterios utilizaron para la escogencia de estos recursos?

¿Qué reflexiones generales puede hacer de su trabajo en la comisión y los resultados de la misma?

## Construcción Discursiva del Conflicto

¿Cuáles son los principales cambios que plantea la propuesta de la Comisión de Historia a la actualización de los Lineamientos en Ciencias Sociales?

¿El tema del conflicto armado está incluido en los lineamientos?

¿Por qué se incluye este tema?

¿En qué grados se lo incluye?

¿Qué recursos y materiales pedagógicos sirvieron de base para incluir las temáticas sobre el conflicto armado?

¿La introducción de la temática del conflicto nace de un interés particular de los miembros de la comisión o es institucionalizada?

¿Tiene alguna postura frente a la forma como se inscribe el tema del conflicto en los lineamientos y la actualización propuesta?

¿Ha tenido alguna experiencia en relación con el conflicto armado?

¿Siente que eso ha afectado o bien influenciado la manera en como percibe ahora el conflicto?

¿Hay algún otro tema que considere importante y no hayamos conversado?

## Agradecimiento

Quiero agradecerles por haber dispuesto parte de su tiempo en la entrevista. La información proporcionada, que estoy segura será de gran utilidad, me ayudará enormemente en mi proyecto de investigación.

## **Anexo 6. Caracterización de los participantes entrevistados**

La investigación incluyó entrevistas semiestructuradas en profundidad realizadas entre el segundo semestre de 2023 y el primero de 2025. Estas conversaciones se desarrollaron con miembros de las comisiones curriculares nacionales y con docentes de Ciencias Sociales de grado noveno en colegios públicos y privados de Bogotá.

### *Entrevistas a miembros de las comisiones curriculares*

Se llevaron a cabo entrevistas con integrantes de la Comisión de Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002) y de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC, 2022). En conjunto, estos testimonios permitieron reconstruir el proceso de diseño, debate y validación de los documentos que orientan la enseñanza de la historia reciente y del conflicto armado en Colombia.

Los participantes incluyeron coordinadores, autores, pares lectores, representantes institucionales y académicos vinculados al Ministerio de Educación Nacional (MEN), universidades públicas y privadas, asociaciones disciplinarias (ASCOFADE, Asociación Colombiana de Historiadores) y actores de la sociedad civil. Sus aportes fueron fundamentales para comprender las presiones políticas e institucionales que influyeron en la

redacción de los documentos, las tensiones conceptuales entre enfoques disciplinares (historia, ciencias sociales, educación ciudadana), los debates sobre memoria, verdad y conflicto armado —a menudo atenuados en los textos oficiales— y la incidencia de las coyunturas gubernamentales en la orientación de las políticas curriculares.

La triangulación entre las comisiones de 2002 y 2022 permitió comparar dos momentos clave en la definición del currículo nacional, evidenciando los desplazamientos discursivos desde la seguridad democrática hacia los marcos de memoria y paz.

#### *Entrevistas a docentes de Ciencias Sociales (grado noveno)*

De manera complementaria, se realizaron entrevistas a docentes de Ciencias Sociales que imparten clase en grado noveno, nivel en el que el currículo oficial ubica los contenidos sobre la historia reciente de Colombia, centrada en los siglos XX y XXI, etapa fundamental para la enseñanza del conflicto armado.

Los docentes tenían entre cinco y más de veinte años de experiencia profesional y provenían de instituciones con características diversas: el 58,3 % pertenecía a colegios privados ubicados en Chapinero, Usaquén y Suba, y el 41,7 % a colegios públicos ubicados en Ciudad Bolívar, Usme y Bosa. El 70 % eran mujeres y el 30 % hombres; el 80 % contaba con título de licenciatura, y el resto tenía formación en historia, ciencias políticas o filosofía.

La elección de estos perfiles respondió a un muestreo intencional orientado a contrastar las formas en que los contextos institucionales, las condiciones socioeconómicas y los recursos pedagógicos inciden en la implementación curricular. Los docentes de colegios públicos destacaron los retos de enseñar sobre el conflicto en comunidades afectadas por el desplazamiento y la violencia urbana, mientras que los de colegios privados reflexionaron

sobre la distancia simbólica entre los contenidos del conflicto y las experiencias de sus estudiantes.

En ambos sectores, las entrevistas evidenciaron tres hallazgos centrales:

1. La recontextualización de los lineamientos curriculares a partir de los recursos, sensibilidades y condiciones de cada escuela.
2. Las resistencias institucionales y sociales que enfrentan los docentes al abordar temas considerados políticamente sensibles.
3. Las estrategias pedagógicas y emocionales que los profesores desarrollan para transformar el aula en un espacio de diálogo sobre memoria, ciudadanía y paz.

La combinación de ambas poblaciones —miembros de comisiones y docentes— permitió triangular los niveles de producción normativa y de implementación pedagógica, articulando el análisis de los documentos con su apropiación práctica en contextos escolares. Este diseño posibilitó examinar cómo las políticas curriculares sobre la enseñanza del conflicto armado se producen, circulan y reconfiguran, y cómo los actores educativos negocian sus sentidos en medio de tensiones políticas, institucionales y éticas.

CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DEL CONFLICTO ARMADO  
COLOMBIANO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES:

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS  
CURRICULARES DE CIENCIAS SOCIALES (2002-2025)

Carolina Sierra Rangel

