

MESAS
TEMÁTICAS
INDEPENDIENTES

HISTORIA, MEMORIAS Y OTROS CUENTOS. QUÉ Y CÓMO NOS RECORDAMOS



Ilustración basada en obras de A. Delarue y Martín Tovar y Tovar

XLIX

Congreso
Colombiano de Historia
Armenia 1 al 4 de Octubre de 2019

Colombia 200 años
de vida republicana

Armenia 130 años
de gesta colonizadora



Contenido

3 / Reconstruir y documentar imaginarios históricos orales de nuestros abuelos través de procesos lecto-escritores y Tics

Ana Teresa Casab Anaya
Gabriel Alexander Guillén Prieto

10 / Experiencia vital de Manuel Vinent Solsona. Un diálogo entre lo oral y lo escrito a partir de imaginarios, prácticas y representaciones

Camilo José Barreto Villamil

18 / Pensar la historia o enseñar historia: reflexiones sobre el que hacer histórico hoy

Romelia del Carmen Negrete Doria

27 / Relaciones simbólicas del habitar en los lugares de memoria pertenecientes a los conjuntos arquitectónicos con valor cultural en el municipio de Pijao Quindío

Carlos Alberto Castaño Aguirre
Iván Darío García Ordóñez

MESAS
TEMÁTICAS
INDEPENDIENTES

Historia, memorias y otros cuentos. Qué y cómo nos recordamos

Reconstruir y documentar imaginarios históricos orales de nuestros abuelos a través de procesos lecto-escritores y TICS

Ana Teresa Casab Anaya*
Gabriel Alexander Guillen Prieto**
Fundación Universitaria del AreAndina

Reconstruir y documentar imaginarios históricos orales de nuestros abuelos a través de procesos lecto–escritores y TICS

Ana Teresa Casab Anaya
Gabriel Alexander Guillen Prieto
Fundación Universitaria del Área Andina

*La historia oral se convierte en puente entre lo local
y lo nacional histórico en su conjunto necesario para
entender los procesos.
Augé, (2000: 16).*

Resumen

La Ponencia que se somete a consideración a la Mesa: Historia(s), Memoria(s) y otros cuentos, ¿Qué y cómo nos recordamos? Es el resultado de un trabajo permanente y sistemático a lo largo de la formación en Ciencias Sociales y su línea de investigación “Educación sujeto y sociedad” de la Fundación Universitaria del Área Andina, donde se ha venido configurando, modificando y transformando hasta consolidarse; llegando así a cumplir los criterios de calidad, de innovación y buenas prácticas pedagógicas.

El proceso de reflexión-acción-investigación-reflexión ha permitido la interlocución académica entre la disquisición teórica y la praxis pedagógica en la búsqueda colectiva en torno a aspectos teóricos, que sustenta la disciplina de las Ciencias Sociales con una visión integradora, la práctica cotidiana de la labor docente, la identificación de problemas de educación que surgen del quehacer pedagógico y en particular sobre la enseñanza de la historia como una disciplina que posibilita el uso de fuentes orales como testimonios de personas directas que han pertenecido a comunidades o son protagonistas en la gestación de hechos históricos que en su conjunto conforman el acervo cultural de nuestro país y que en su reconstrucción no se encuentra en fuentes escritas, son el punto de entrada a participar en el Congreso.

Se traza un objetivo; mostrar sin temor a innovar, a cambiar o asumir su praxis, mediante el acercamiento a contexto, clima y ambiente de los grados 4° de las instituciones Internacionales y el Centro Educativo Liceo Manantial, que posibilitaron el análisis

de los registros pedagógicos, que permitieron vislumbrar un conjunto de avances en torno a las transformaciones que deben darse en las instituciones en el campo de la educación en competencias ciudadanas, enseñanza de la historia en el marco de desarrollar un nivel de pensamiento histórico acorde con la realidad actual que vive el país frente al post acuerdo de paz.

Es así, que el proceso histórico colombiano en su enseñanza, es reflejo fiel de violencia, guerras civiles hasta mediados del siglo ~~XX~~ y desde esa época es relevante el conflicto armado, hasta la actualidad con la denominada etapa de postconflicto, esto obliga a cuestionarnos a partir de los conocimientos previos, ¿Cuál es la historia reciente del país?, ¿Como las fuentes primarias de esta gesta esta por desaparecer? y con ella su memoria histórica con el riesgo de no dejar documentado los imaginarios históricos orales y sus diferentes perspectivas del proceso de paz, la reconciliación, y unidad nacional. El presente trabajo con sus aciertos, dificultades, expectativas, dialogo y circulación de saberes, ha permitido configurar una senda que busca compartir los beneficios y resultados al dar cuenta a través “reconstruir y documentar imaginarios históricos orales de nuestros abuelos a través de procesos lectoescritores y de Tics” por los niños y niñas del grado 4° IED internacional [Bogotá D.C.] y el Centro Educativo Liceo Manantial (Sincedeje—Sucre).

Empero, está sustentado “La historia oral escolar que sirve para salvar la brecha entre lo académico y la comunidad; trae la historia al hogar, ya que relaciona el mundo del aula de clase y el libro de texto con el mundo social directo y diario de la comunidad en que vive el estudiante. “Por tanto, las praxis y quehaceres pedagógicos deben asumir que la circulación, dialogo de saberes de los estudiantes desarrollen pensamiento histórico desde la historia oral de los ancestros recogiendo el acervo cultural de las comunidades educativas (instituciones Internacional y el Centro Educativo Liceo Manantial).

Palabras clave: Historia oral, Formación política, Competencias ciudadanas, memoria individual y colectiva, tecnologías

Introducción

Durante los siglos XVIII Y XIX, el proyecto independentista y posteriores intentos de construcción y configuración de un estado-nación colombiano su proceso, las luchas sociales, las disputas ideológicas y algunos actores sociales han sido invisibilizados por la historia dominante y su rol; pero que desempeñaron en posteriores intentos de construcción de un estado-nación moderno.

La formación del Estado en Colombia en el siglo ~~XIX~~ significó la institucionalización de un orden político a partir de procesos histórico-sociales, con una materialidad visible, generadora de sentido desde el accionar de lo cual exige una inmaterialidad, identidad en el plano de lo simbólico como partes complementarias en el proceso de formación del Estado nacional colombiano.

La formación del Estado-Nación en Colombia durante el siglo ~~XIX~~, en relación con la materialidad del Estado como forma visible del accionar de la administración pública, es que ésta se desarrolla a través de la burocracia, el mercado y las relaciones de comercio local, y los partidos políticos en la dinámica electoral y de gobierno, frente a los cuales se puede afirmar la presencia de un proceso de distinción social conducente a la privatización (cierre) del sentido de lo público por intereses de élite que hacen funcionales los elementos materiales en el juego de intereses de poder y en su umbral por la disputa por la hegemonía, según las dinámicas de inclusión/exclusión, la materialidad define un sentido (accionar) privado de lo público (la administración, el mercado y los partidos políticos), en contradicción con la inmaterialidad que fija una identidad pública de un nosotros nacional sobre la base de la exclusión material de lo público y el desconocimiento de lo público subalterno [1]

Es indispensable que emerja un cambio profundo en los métodos y temáticas de estudio: la historia económica, regional, y los estudios sobre la cultura tradicional marcaran una nueva tendencia para el caso de la historiografía colombiana. La nueva historia de Colombia, que emergió en el seno universitario hacia las décadas del 70 y el 80, se nutrió de corrientes extranjeras como la de los Annales, la nueva historia económica norteamericana y la renovada historiografía marxista., Betancourt [2]

Lo anterior permite cuestionarnos ¿Cómo explicar la ausencia y pérdida de la memoria histórica de nuestros adultos mayores o dicho en palabras de centavo nuestros ancestros (abuelos) de la gente del común en la historia oficial? ¿Cómo pensar y narrar un pasado en el que emerjan como sujetos históricos, sociales, económicos y políticos la gente del común?

En la historia de la humanidad ha sido vital la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, es decir, que los procesos comunicativos (derivados de la vida en sociedad) han hecho al mismo hombre y, este a su vez la comunicación. Sin embargo, aún persisten distancias de carácter disciplinar, donde los contenidos se tratan sin ninguna relación y el lenguaje se utiliza estrictamente como algo funcional y operativo.

En la disciplina histórica y en su enseñanza “a partir de la historia” tanto la escritura como la lectura (en tanto procesos que construyen pensamiento) adquieren importancia puesto que contribuyen al desarrollo de la indagación, a la formulación de preguntas, a la búsqueda de problemas, a la construcción de la argumentación. El trabajo historiográfico y la crítica a los textos en el aula como lo propone Betancourt y la enseñanza por problemas como lo propone Vega implican que los estudiantes desarrollen con cierta rigurosidad la lectura en sus diferentes niveles (literal, inferencial y crítico). Igual situación se presenta cuando los estudiantes hacen historia utilizando el método del historiador: lo fundamental es “leer” e interpretar las fuentes históricas. De ahí que la enseñanza y el aprendizaje de la historia requieran de un trabajo conjunto entre lingüística y la disciplina histórica.

Análisis y reflexión

“El aprendizaje significativo como elemento transformador de los procesos de enseñanza - aprendizaje en los estudiantes del Politécnico Mayor Andino (Bogotá D.C) y del Centro Educativo Liceo Manantial (Sincelejo)”, da una respuesta, de tipo investigativo que se sustenta en el quehacer pedagógico y la praxis docente, no se centra solo en la adquisición de conocimiento sino en analizar, transformar, generar y hacer efectivo el interés de cambiar las praxis y quehaceres pedagógicos, a una cultura en la que se problematizan en la realidad y donde la búsqueda de soluciones sea la constante.

Además, de reconocer que es necesario que el aula de clases sufra una transformación en cuanto a la forma en la que se da la relación docente – estudiante, el clima y ambiente de aula y como tal, debido a que los preceptos que se le dan al estudiante hoy día dejan rezagados los valores de cooperación, y la ayuda mutua.

Si bien es cierto, que el proceso histórico colombiano según sus dinámicas de inclusión/exclusión en su enseñanza, es reflejo fiel de violencia, guerras civiles, luchas sociales, disputas ideológicas y algunos actores sociales invisibilizados por la historia dominante y su rol, hasta mediados del siglo *XX* y desde esa época es relevante el conflicto armado, hasta la actualidad con la denominada etapa de postconflicto, esto obliga a cuestionarnos a partir de los conocimientos previos, ¿Cuál es la historia reciente del país?, ¿Como las fuentes primarias de esta gesta esta por desaparecer y con ella su memoria histórica sin dejar documentado de los imaginarios históricos orales y sus diferentes perspectivas del proceso de paz, la reconciliación, y unidad nacional?.

La ponencia con sus aciertos, dificultades, expectativas, diálogo y circulación de saberes, aprendizajes colaborativos, han permitido configurar una senda de cualificación para los participantes. Por tal motivo permite formular el siguiente cuestionamiento ¿Cómo podemos documentar los imaginarios históricos orales de nuestros ancestros a través procesos lecto- escritores y las TICs? como elemento transformador en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la historia en los estudiantes del Politécnico Mayor Andino (Bogotá D.C) y del Centro Educativo Liceo Manantial (Sincelejo).

Empero, sale a su encuentro “La historia oral escolar que sirve para salvar la brecha entre lo académico y la comunidad; trae la historia al hogar, ya que relaciona el mundo del aula de clase y el libro de texto con el mundo social directo y diario de la comunidad en que vive el estudiante.”[3]

La historia oral abre una nueva dimensión en la historia local y familiar y permite a los alumnos: 1.) Promover el contacto del alumno entrevistador con diversas opiniones y puntos de vista sobre hechos y procesos; 2.) Construir colectivamente el pasado reciente, asumiendo el rol de productores activos en la recolección de fuentes y aportes para la construcción de relatos y documentos históricos; 3.) Reconocer la importancia de investigar, explorar y conocer las raíces culturales de sus comunidades, con el fin de valorar su riqueza y potenciar el descubrimiento de su patrimonio étnico y cultural; y, 4.) Revalorizar los lazos intergeneracionales, ya que muchas veces sus padres y abuelos se transforman en informantes claves durante el proceso de la investigación. [4]

Objetivo general

Pretende compartir los beneficios y resultados de esta interlocución y dar cuenta a través del Proyecto [ABP] “Documentando los imaginarios históricos orales de nuestros abuelos a través de procesos lectoescritores y las Tics” por los niños y niñas del grado 4° IED internacional [Bogotá D.C.] y el Centro Educativo Liceo Manantial [Sincelejo –Sucre], de los frutos del proceso, constitución y consolidación de Equipos de Trabajo Académico en torno a temáticas educativas fundamentales para la Reingeniería de la enseñanza de la historia a través de Historia(s), Memoria(s) y otros cuentos, ¿Qué y cómo nos recordamos?.

Objetivo específico

Categorizar en los tres ejes Historia(s), Memoria(s) y otros cuentos [a.) Mis juegos sus juegos; b.) Mi vida y la historia; y, c.) Mi país] los elementos que intervienen en la documentando los imaginarios históricos orales de nuestros abuelos a través de procesos lectoescritores y las Tics” en los aprendizajes significativos de los estudiantes.

Canalizar los cambios de los sistemas tecnológicos hacia actividades productivas a través de Historia(s), Memoria(s) y otros cuentos, ¿Qué y cómo nos recordamos?.

Componente pedagógico

La Ruta creada para el proceso enseñanza –aprendizaje en este momento está enmarcado en el Modelo Pedagógico de carácter humanista cognitivo; y el Enfoque de Desarrollo de Competencias y el Aprendizaje Basado en Proyectos [ABP] son los pilares que, de manera articulada y sistémica constituyen la estructura formativa, consolidada en los Proyectos Educativos Institucionales [PEI].

Documentando los imaginarios históricos orales de nuestros ancestros a través procesos lectoescritores y las tics reconoce en la historia oral la técnica utilizada para registrar y recuperar, por medio de una entrevista, los testimonios de personas que fueron protagonistas de un hecho histórico y tienen de él un conocimiento directo. Por eso, se concentra en los procesos contemporáneos. En este sentido, cuando se hace historia oral lo que se recogen son experiencias del pasado reciente, contadas desde la perspectiva del presente.

Los textos y el web entorno a la historia no pueden decirnos todo sobre nuestro pasado. Al concentrarse solo en hechos históricos importantes o personajes famosos, suelen dejar de lado hechos y personas comunes, sus historias diarias, la historia de los excluidos o la historia de los vencidos (comunidades étnicas minoritarias, mujeres, marginados sociales, delincuentes, homosexuales, etc.).

La historia oral permite que aquellos que fueron excluidos de la historia oficial puedan ser escuchados, buscando y recuperando experiencias olvidadas o desconocidas, porque la particular forma en que la gente da sentido a sus vidas es una evidencia históricamente valiosa. Se trata de dar voz a los que no la tienen. [5]

Está sustentado en las teorías expuestas por Jean Piaget, su componente conceptual se sustenta a [Desarrollo cognitivo], Wallon [El interaccionismo social, la concepción del lenguaje y el conocimiento], Vygotsky [Aspecto histórico, socio-cultural: a.) La interacción social como motor de desarrollo; b.) Lenguaje; c.) La existencia de dos “Zonas”: la “Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)” y la “Zona de Desarrollo Potencial (ZDP)], Bruner, Ausubel [Aprendizaje “Significativo”, pertinente, práctico y creativo-]. E Bonno [El Pensamiento Creativo y Lateralidad: Pensar bien], Gardner [Estructuras mentales], Goleman [El Pensamiento Emocional y Axiológico en lo Socio-Afectivo], Chomsky [Competencias comunicativas], Kohlberg [Desarrollo moral y niveles morales], entre otros, han planteado la importancia de tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. Por tanto, las praxis y quehaceres pedagógicos deben asumir que la circulación, diálogo de saberes de los niños y niñas con que llegan, pueden potenciarse y llegar a generar nuevos conocimientos en niveles superiores a través de ABP y mediados por el Trabajo Colectivo Colaborativo en Micro comunidades. [6] [7] [8]

Por último, el Aprendizaje Basado en Proyectos [ABP] se desarrolla de manera colaborativa y colectiva que enfrenta a los estudiantes a situaciones que los lleven a plantear de manera propositiva a la solución a problemáticas. Entendemos por proyecto el conjunto actividades articuladas entre sí, con el fin de generar productos, servicios o comprensiones capaces de resolver problemas, o satisfacer

necesidades e inquietudes, considerando los recursos y el tiempo asignado. Los autores e investigadores que proponen los modelos por competencias en la educación consideran que el proyecto es una estrategia integradora por excelencia, y que es la más adecuada para movilizar saberes en situación (Díaz Barriga: (2015); Jonnaert: 2006). De esta manera, los estudiantes pueden planear, implementar y evaluar actividades con fines que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clases. [9]

Metodología

La investigación cualitativa nos permite que se trabaje de manera comprometida con los sujetos involucrados en el proceso de investigación para que afloren sus vivencias-circulación de saberes-y el conocimiento que tienen en su cotidianidad y su cultura, a través de una comunicación y una interacción directa con ellos para lo cual hace uso de métodos más abiertos y flexibles, buscando profundizar en el fenómeno estudiado, sin desconocer que este proceso es susceptible de nuevas profundizaciones y teorizaciones.

Por ello, asume este trabajo investigativo la investigación acción parte integrante de los procesos sociales. Al permitir el cuestionamiento de las formas tradicionales del “saber”, del “investigar”, del “educar” y del “actuar social, cultural y político”, que trata de reivindicar los aportes y la creatividad de los participantes: y que obliga el replanteamiento de los procesos de producción de conocimientos y que da paso a la diferenciación del saber especializado y del saber popular, reconociendo en este último un conocimiento social válido.

“El aprendizaje significativo como elemento transformador de los procesos de enseñanza - aprendizaje en los estudiantes del Politécnico Mayor Andino (Bogotá D.C) y del Centro Educativo Liceo Manantial (Sincalejo)” se enmarca en la investigación acción participativa que esta direccionada por el problema. La idea está en el ámbito educativo, por lo general, está relacionada con el campo de la investigación, con la cotidianidad escolar su urdimbre de relaciones sociales el quehacer y en sus prácticas pedagógicas, el diseño curricular, con el aprendizaje, con la relación escuela- democracia y con la relación Escuela- mundo de la vida. (Miñana Blasco: 1991). Según Dewey, es un “método del pensar” que exige que el maestro se constituya en un orientador y dinamizador del proyecto. [10]

Caracterización didáctica

La historia oral es una investigación de campo que abre nuevas relaciones entre el salón de clases, el texto de historia y el conocimiento tradicional de la comunidad exterior. Los estudiantes que participan en este proyecto son activos, se convierten en sus propios historiadores al participar en una investigación viva y explorar lo desconocido.

El proyecto de historia oral escolar desarrolla tanto habilidades académicas como las interpersonales de gran utilidad para los estudiantes y que de ninguna manera entran en conflicto con el énfasis que se da actualmente a los conocimientos básicos.

Introducir el componente lectoescritura beneficia a los estudiantes por cuanto elevan niveles de lectura y macro estructuras textuales de las producciones escritas por los niños, niñas y jóvenes así mismo el reconocimiento de las súper estructuras implicadas en las mismas, desde las demandas hechas en una situación comunicativa que generan y comportan los diferentes tipos de texto.

En el maestro significa autoformación a través de sus prácticas, generando procesos de investigación en el aula junto con sus estudiantes, cuyo resultado es la innovación.

Actividades centrales

Implementación de una metodología que propicie el trabajo en clase de ciencias sociales con procesos lectoescritores, primero como algo funcional y luego como metodología para un aprendizaje ameno e interesante que busca que los estudiantes consulten e interpreten la información que viene en los diferentes textos escolares y otras fuentes (proyecto “diversidad textual: educación y cultura” RED U.N.).

El proyecto de historia oral, como propuesta metodológica, busca la Documentando los imaginarios históricos orales de nuestros abuelos a través de procesos lectoescritores y las Tics”,nuestros ancestros

de fuentes orales que permiten un mejor aprendizaje de la historia por parte de los estudiantes y fortalezcan la habilidad investigativa de profesores y estudiantes., adquiere importancia y trascendencia al comenzar a desarrollar la historia da través de entrevistas, videos, consultas, actividades lúdicas.

Hay una diversidad de temas de historia contemporánea de la vida cotidiana que pueden aprenderse a través de la historia oral. Pueden estudiarse desde asuntos colectivos hasta temas individuales. Por ejemplo, como temas colectivos: historia de su barrio, de su ciudad, de alguna comunidad religiosa, deportiva, o de cualquier otra índole a la que pertenezcan, historia familiar, etc. O bien preguntas más personales: Como era la vida familiar cuando tus abuelos eran niños? Qué juegos jugaban tus padres cuando tenían tu edad? Cómo se vestían tus abuelos cuando eran niños? Como se imaginaban tus padres su vida adulta?

El método de registro será la entrevista técnicas de los primeros historiadores, pero en la actualidad esto se ve facilitado por recursos tecnológicos de registro de audio y video. Durante la realización de las entrevistas, los alumnos pueden sacar fotos o filmar y luego editar un video con Movie Maker (programa de edición de videos instalado en los equipos). Si no cuentan con una cámara filmadora o de fotos, podrán utilizar las Webcams que incluyen los equipos o un celular con cámara de fotos.

Resultados

En fin, lo importante es comprender que la Historia está hecha a base de experiencias humanas. Las grabaciones y registros que se realicen son, en sí mismos, fuentes históricas y como tales necesitan ser accesibles para otros, por eso es aconsejable una buena calidad de grabación y registro.

Referencias

- [1] Madrigal Garzón, Alexander La formación del estado-nación en Colombia durante el SIGLO XIX: el trazado histórico-social de la institución del orden político Perspectivas Internacionales, Cali, Colombia, Vol. 7 No. 1, Enero - Junio, 2011, pp. 219 - 235, ISSN 1900-4257
- [2] Betancourt, Darío (1993). Enseñanza de la historia a tres niveles Editorial. Magisterio Santafé de Bogotá [3] UNS Archivo de la Memoria. Historia Oral, en: <http://www.uns.edu.ar/archivouns/historiaoral.asp> [4]¿Qué ventajas ofrece la historia oral en el aula? <https://www.educ.ar/recursos/70854/historia-oral>
- [5] Vega Cantor. Renán y Castaño T. Ricardo (1999.) Compiladores). ¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. UPN-IDEP. Santafé de Bogotá.
- [6]Ausubel, David Paul (2000). Adquisición y retención del conocimiento. Una Perspectiva Cognoscitiva. Paidós
- [7]Vygotsky, Levi (1998). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. Ediciones Fausto
- [8] Goleman, Daniel (1996). La inteligencia Emocional, Argentina, Javier Vergara Editor S [9]
- [10] Miñana, Blasco, Carlos. (1991) El Método de Proyectos

Bibliografía de consulta

- De Garay, G. La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1999, en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-garay.html>
- Hinojosa Luján, R. La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521652343007.pdf>
- La Historia oral: una guía para profesores (y otras personas). México, Fondo de Cultura Económica, 1989
- Lara, Pablo; Antúnez, Ángel La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 20, enero- diciembre, 2014, pp. 45-62 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/652/65247751003.pdf>
- Liliana Barela, Mercedes Miguez, Luis García Conde. Algunos apuntes sobre historia oral. Buenos Aires, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Mariekurrena Iturmend, D. La historia oral como método de investigación histórica. Disponible en file:///D:/rnegrete/Downloads/Dialnet
- Thad Sitton, George L. Mehaffy, O. L. Davis Jr. Historia oral: una guía para profesores (y otras personas). México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

MESAS
TEMÁTICAS
INDEPENDIENTES

Historia, memorias y otros cuentos. Qué y cómo nos recordamos

Experiencia vital de Manuel Vinent Solsona. Un diálogo entre lo oral y lo escrito a partir de imaginarios, prácticas y representaciones

Camilo José Barreto Villamil
Pontificia Universidad Javeriana

Experiencia vital de Manuel Vinent Solsona. Un diálogo entre lo oral y lo escrito a partir de imaginarios, prácticas y representaciones

Camilo José Barreto Villamil
Pontificia Universidad Javeriana

Resumen

La pregunta problema de la investigación es ¿cómo una investigación histórica que explora la relación entre oralidad y escritura puede aportar en el debate pedagógico de la enseñanza de la historia? Para ello se utilizarán los planteamientos de Hans Ulrich Gumbrecht y de la historia cultural: principalmente epifanía, presentificación, representaciones y prácticas, para evaluar qué tan pertinentes son para construir una narrativa particular que permita discutir la relación entre pedagogía, enseñanza e historia. La metodología utilizada fueron las entrevistas y análisis de fuentes documentales y audiovisuales. Principalmente sosteniéndome en *El Mundo como Representación y Escribir las Prácticas* de Roger Chartier, *Historia Cultural desde Colombia* de Max Herring Torres, Amada Carolina Pérez Benavides y otros, *La invención de lo Cotidiano* de Michel de Certeau, *Los Imaginarios en las Ciencias Sociales* de Juan Camilo Escobar Villagas y *Producción de la Presencia*. Lo que el significado no puede transmitir de Hans Ulrich Gumbrecht.

Introducción

Uno de los retos principales al iniciar mi investigación «Saber Todo de Nada o Saber Nada de Todo» Experiencia Vital de Manuel Vinent Solsona» fue explorar y buscar nuevas formas narrativas de escritura, apoyado institucionalmente y motivado por la dirección de tesis, el objetivo se hizo más claro: Apostar por una escritura diferente de la historia, nueva, tal vez más llamativa. Respondiendo entonces a la discusión que se permite en los Congresos de Historia, en buena medida de corte académico, y como consecuencia de mi experiencia docente en el campo de la Historia y las ciencias sociales, quiero iniciar la

ponencia con la pregunta que nos debe siempre aterrizar en nuestro oficio, ¿cómo promover un pensamiento histórico en el conjunto de la sociedad? Amparado por supuesto en la pregunta ¿Cómo hacer que la historia llegara a cada vez más públicos y siempre de una mejor manera?

Como maestro sé que primero uno debe plantearse las preguntas hacia sí mismo, entonces ¿Cómo promover (o cómo promoví) un pensamiento histórico en mí? ¿Cómo hacer (o cómo hice) para que la historia llegara cada vez más a mí y siempre de una mejor manera? Por eso, desde mis experiencias, mis deseos y mis preguntas llegué al que hasta entonces era un personaje algo más que enigmático para mí: Manuel Vinent Solsona.

El vínculo era nuestro paso por el Liceo Juan Ramón Jiménez en Bogotá; la diferencia era el momento, él entre 1962 y 1989 y yo entre 2000 y 2012, jamás nos conocimos personalmente. Era él la carne humana que todo historiador, como dice Bloch en su Apología, busca con el desespero de un Ogro.

La irremediable distancia que construye la idea de un pasado, un presente y un futuro y justifica muy claramente el oficio del historiador se complementó con una situación de memoria muy particular de este personaje. Pues mi distancia con él no fue lo único que me llamó la atención, fue además la forma como vi era recordado por quienes los conocieron. Un halo de misterio, culpa y fugacidad sobre su recuerdo se acompañaba de claras y abiertas manifestaciones de admiración, reconocimiento y orgullo. Esta situación de memoria que personalmente percibí, junto a la condición de distancia que el oficio del historiador invoca me llevó a «un trabajo de indagación personal como investigador que soy, un trabajo de indagación social sobre las dinámicas y configuraciones de comunidades e individuos particulares, y [...], un trabajo de indagación histórica sobre los procesos humanos en clave de espacio y tiempo.»¹

Esos tres niveles permearon además la narrativa de la investigación, con la intención de proponer una unidad coherente (trinchado inédito) entre el objeto de estudio, la pregunta de investigación, el marco teórico, la metodología y por supuesto, la narrativa, objeto de esta ponencia. Siguiendo de esta manera la proposición de Roger Chartier «Más que un trabajo interdisciplinario (que siempre supone una identidad estable y diferente de las disciplinas que firman la alianza) lo que se propone es *un trinchado inédito del objeto, implicando la unidad del cuestionario y de la investigación*, sea cual fuere el origen disciplinario de aquellos que los comparten...»²

Narrativa de la gesta

El camino natural que debía recorrer era la biografía, o en su forma más reciente, historia de vida, para relacionar los aspectos más relevantes de su recuerdo en las personas que lo conocieron, y así analizar las formas sociales, culturales y políticas de la sociedad en la que él vivió. A partir de mi experiencia universitaria estudiando la historia, mi intención como investigador fue involucrar los planteamientos de la historia cultural e incluir las categorías de representaciones, prácticas e imaginarios en el trabajo. Y se aplicaron con la intención de aportar a la discusión sobre la escritura de biografías.

Por eso llegué a plantear la investigación no sobre una vida, o siquiera un recuerdo, sino sobre una «Experiencia Vital», término que reúne tanto la experiencia, la vida, los momentos de una trayectoria de vida de una persona, como también su recuerdo, su memoria y la idea que generó en otros, o bien la vitalidad que produce el ser humano para que lo recuerden. Este término reformula, en un juego de palabras, las ideas en la investigación biográfica: por una parte, la *vida como historia*, es decir, la forma como la trayectoria de un individuo se cristaliza en una secuencia, por lo general lineal, de acciones, situaciones, personas, cargos, nombres, etapas y que se puede reunir con un sentido. Algo muy parecido a lo que hace el historiador con cualquiera de los objetos con los que trabaja, los lugares, las obras de arte, las sociedades, las creencias, los ciclos económicos, las organizaciones políticas, los documentos, y por supuesto, las personas.

Por otra parte, la *historia como vida* que consiste en reconocer que ese sentido, lineal o no, de una trayectoria vital, no sólo está enmarcado en una magnitud, una forma y una dirección que es una

1. Camilo José Barreto Villamil, «“Saber Todo de Nada o Saber Nada de Todo” Experiencia Vital de Manuel Vinent Solsona», pregrado en Historia, Pontificia Universidad Javeriana, 2017. <http://hdl.handle.net/10554/35292>, 9.

2. Roger Chartier, *El mundo como representación*, (Barcelona: Gedisa, 2005), 52. [resaltado hecho por el autor]

historia, sino que se trata de tener presente que también es vida, y que escribimos historia no sólo para mastigarla y digerirla como los ogros, para seguir la imagen de Bloch, y convertirla así en una formalidad de la historia, sino que también es nuestro deber ser productores y reproductores de vida, porque a nada más le debemos la investigación en historia que a la vida misma.

Para ponerlos en términos dialécticos se trata de la tesis historiográfica de la escritura formal de la vida (social, política, económica, documental, espacial, temporal, incluso individual) y de su antítesis en la producción de vida misma a partir de la historia (emociones, significados, sentidos, acciones, diálogos, conversaciones y ¿por qué no? Imaginaciones). Siendo la Experiencia Vital la síntesis de un planteamiento que se encuentra en un estado inicial de discusión y diálogo.

De ese planteamiento, que problematizó la investigación sobre una vida, de Manuel Vinent Solsona, alejándolo de un capricho individual y acercándolo a una reflexión más académica de asunto, se desprendieron con claridad la metodología que se seguiría y el cuerpo teórico que se aplicaría.

Para la vida como historia, en el caso de Manuel Vinent Solsona, fue evidente que, ante la falta de información escrita sobre su vida, debía recurrir a la entrevista y a la oralidad que se mantenía de él. Pues allí había empezado la indagación y ahí se resguardaba la mayoría de la información. La metodología de entrevistas y de historia de vida permitió abordar al personaje no sólo como información sino como un entramado de signos y de significados que se había construido en un conjunto de personas. Y a medida que las entrevistas se fueron realizando y la información fue reuniéndose como piezas de un rompecabezas, se hizo más útil la incorporación de la categoría de representación desde Roger Chartier para entender el sentido y el comportamiento social que se encuentra en la construcción de una representación.

Se entienden como articulaciones de sentido que se elaboran a partir de la experiencia individual y colectiva y que ayudan a organizar, clasificar y significar el mundo social. Así, las representaciones son lo que gobierna todos los actos humanos³, como construcciones discursivas del mundo social⁴.

Esta articulación se entiende como una doble operación que involucra una operación transitiva y una reflexiva que construyen «objetos con una existencia material concreta e insertos en entramados simbólicos que les dan sentido y que, a la vez, producen sentido»⁵

La primera operación transitiva consiste en traer al presente, en forma de presencia, una ausencia. Y la segunda operación reflexiva consiste en hacerlo de cierta manera, a través de un signo, presentándose a sí misma y con la intención de generar cierto efecto en quien la ve, lee o escucha, que por lo tanto refiere al proceso que cristaliza los signos junto a símbolos y significados. En este sentido, todo recuerdo de un individuo recurre a una serie de símbolos o significados para establecer, o pretender hacerlo, una forma concreta de interpretación y de lectura de lo representado⁶. Por lo tanto, se podría establecer que recordar a un individuo implica fijar una materialidad o un objeto cristalino en forma de signo (testimonio) que expresa un orden particular de significados (recuerdo)⁷ y configura una representación que se ubica entre la historia entendida como sentido lógico colectivo y la vida entendida como la experiencia individual.

La vida como historia, entendida desde las representaciones, y analizada teóricamente desde ellas permitió establecer además la relación teórica y metodológica con la propuesta no hermenéutica de Hans Ulrich Gumbrecht en su libro *Producción de Presencia*⁸. En él establece tres momentos: la epifanía, la presentificación y la deixis.

La epifanía corresponde al «momento de intensidad» que tenemos en una experiencia estética pues combina «el concepto cuantitativo de “intensidad”, con el significado de una fragmentación temporal en los “momentos” del mundo»⁹, es una ruptura temporal con un contenido significativo. Es decir, que de

3. Roger Chartier, *El Mundo como representación*, (...), 45-62.

4. Roger Chartier, *Escribir las Prácticas*. (Buenos Aires: Manantial, 2006), 8.

5. Max S. Hering Torres y Amada Carolina Pérez Benavides (eds.), *Historia Cultural desde Colombia. Categorías y Debates*, (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia et al., 2012), 33.

6. Roger Chartier, *Escribir las Prácticas*, (Buenos Aires: Manantial, 2006), 73-99.

7. Roger Chartier, *Escribir las Prácticas*, (Buenos Aires: Manantial, 2006), 83-89.

8. Hans Ulrich Gumbrecht, *Producción de la Presencia. Lo que el significado no puede transmitir*, (México: Universidad Iberoamericana de México, 2005).

9. Hans Ulrich Gumbrecht, *Producción de la Presencia*. (...), 106.

manera particular la epifanía hace vivir las cosas, tener una experiencia desde los sentidos, experiencia vivida o «Erleben» como se diría en alemán. La epifanía sucede en situaciones específicas que Gumbrecht considera de insularidad, es decir, la sensación de tránsito hacia un lugar que se explica por sí mismo, como una isla, que no hace parte de nuestra cotidianidad y a la que podemos ir y volver. La epifanía también evoca una disposición específica de serenidad y concentración en quien la vive, producto de la ruptura con su cotidianidad que lo lleva a fijar su atención en un objeto y en una situación extraña. Este encuentro se ubica en un espacio de forma irruptiva y por tanto tiene una carga de violencia en nuestros cuerpos, nuestras cotidianidades y en nuestra forma de entender (y significar) nuestra experiencia¹⁰.

La epifanía como categoría de análisis permite restituir el lugar de las cosas del mundo en nuestra experiencia vivida, siendo «un signo-concepto -el acoplamiento aristotélico de “sustancia” y “forma”, por ejemplo- para la dimensión de la experiencia estética»¹¹ que permite poner esa experiencia (interior) en relación y sincronía con las cosas del mundo.

Al ver reunida la trayectoria vital de Manuel Vinent Solsona y al darle sentido a su *vida como historia*, con su componente oral de transitividad y reflexividad, a partir de la categoría de representación, y buscando ese momento de epifanía y de ruptura y concentración para la forma de escribir la historia surgió la idea de considerarla como un romance, es decir la narrativa de una gesta generalmente épica, que es resguardada en la oralidad para transmitirse por varias generaciones.

Y la coincidencia entre Manuel y los romances, su procedencia igualmente española, el amor que sentía Manuel hacia ellos y la manera como los utilizaba en su mirada pedagógica, hicieron aún más lógica la correspondencia entre esa *vida como historia* y un romance. Un romance que ahora, con la investigación, había tomado la forma escrita y formal de la historia.

Un ejemplo del resultado de ese capítulo es

Manuel, nacido en Marruecos pero criado en Francia, se haría Catalán al dominar la lengua de Barcelona y años más tarde el castellano que adoptaría tras cumplir doce. Ahí en Barcelona aprendería a tocar el violín al mismo tiempo que las dos lenguas nuevas, el catalán y el español, razón que explica por qué las notas de su violín fueron muchas veces su mejor forma de comunicarse y reflexionar sobre el mundo que le rodeaba.¹²

Gesta de la narrativa

Había surgido entonces la intención de incorporar la narrativa del romance a la investigación, escribir uno o escribir al estilo romancero, para lograr esa coherencia y esa unidad entre objeto de estudio, metodología, marco teórico y narrativa, un “trinchado inédito” que implica considerar la experiencia.

En consecuencia, se buscó invertir el romance, no solamente como la narrativa de una gesta sino ahora como la gesta de una narrativa. En un esfuerzo por escribir de tal manera que la narrativa tenga una importancia y un lugar épico en el trabajo para formalizar la gesta de Manuel Vinent Solsona. Y fue ahí donde la experiencia narrativa entró en diálogo con el marco teórico para llegar a la categoría de prácticas también propuesto por Roger Chartier y Michel de Certeau para el análisis histórico y social, junto con la categoría de Presentificación de Hans Ulrich Gumbrecht.

Esta categoría se ve complementaria a la de representaciones pues se asume que reflexionar o representar el mundo es una operación que se complementa con las prácticas que forman y justifican los entramados sociales.

La categoría de prácticas se entiende como la construcción social de los discursos, es decir las formas de uso y costumbre con las cuales se asume, se articula y se interpretan ciertos enunciados ordenados. Estas son formas intelectuales que disponen al cuerpo de cierta manera, lo ubican y lo relacionan en un espacio, lo fijan y posicionan con ciertos gestos y se inscriben dentro de cierto ordenamiento social¹³.

10. Hans Ulrich Gumbrecht, *Producción de la Presencia*. (...), 104-122.

11. Hans Ulrich Gumbrecht, *Producción de la Presencia*. (...), 115. [resaltado hecho por el autor]

12. Camilo José Barreto Villamil, «“Saber Todo de Nada o Saber Nada de Todo”» (...), 35.

13. Roger Chartier, *Escribir las Prácticas*. (...), 8. Y Roger Chartier, *El Mundo como representación*, (...), 107-120.

La metodología de trabajo para escribir el segundo capítulo fue mucho más formal, documental y apoyado en distintos tipos de fuentes: dibujos, fotografías, vídeos, parte de las entrevistas, documentos, textos y archivos. El romance que se escribió acudió a tres principales estrategias narrativas: la escritura en primera persona, la recreación de situaciones y la recreación de fuentes.

Partir desde el Yo Camilo y Yo escritor fue importante para generar un ambiente narrativo cercano, personal y a la vez fácil de entender. Involucrar mi experiencia en la investigación permitió hacer más viva la reflexión histórica, o si se quiere hacerla de una manera franca, abierta, honesta y pública. De esta manera uno de los paradigmas más importantes de la enseñanza de la historia como es transmitir un conocimiento sobre la historia es replanteado hacia transmitir las maneras de pensar históricamente y de investigar en historia. Es decir que no se trata de escribir sobre Manuel Vinent sino escribir sobre cómo investigar a un personaje como Manuel Vinent.

Es el año de 1974 en la Ciudad Universitaria de Bogotá, la Nacho, empieza apenas el mes de Julio y de camino al departamento de matemáticas y estadística me detengo por unos minutos en el conservatorio de música de la Facultad de Artes, un violín y un chelo ensayan la Suite para Chelo No. 1 en Sol mayor de Johann Sebastian Bach (...) ¹⁴

La conversación entre Manuel y Camilo en el texto propone un giro que pretende cuestionar al lector sobre lo que significa escribir sobre un personaje, sobre la escritura en la historia y generar un puente de comunicación fundamental para mi carrera profesional que se debe establecer entre la pedagogía, la enseñanza y la historia.

Entendiendo el tiempo como el cambio desde la física, la distancia desde la matemática, la diferencia desde las formas gramaticales y la experiencia desde la acción colectiva que define la hipótesis dialógica del universo simbólico del pasado, es decir, la hipótesis dialógica de la historia- intervine.

Y desde esta hipótesis se puede contrastar la linealidad que sugiere el primer capítulo y la que me separa a mí de ustedes lectores: yo aquí en 1984 y ustedes allá en 2017, construyendo sentido y significado a la historia como vida y con ella al tiempo que ha pasado entre nosotros.

-Así fue como Manuel empezó a escribir parte de esta historia y así fue como aceptó, de alguna manera, que escribir sobre él, dialogar sobre su pasado y construir desde ahí puede ser valioso para otras realidades- Concluyó Camilo, definitivamente alterar el orden de los factores sí altera el producto. ¹⁵

Tratando de rescatar de una manera lejos de ser prescriptiva una de las mayores enseñanzas que capté dejó Manuel Vinent Solsona en quienes lo conocieron (estudiantes, colegas, amigos y familiares): la práctica docente, el quehacer del maestro no puede traducirse en normas, manuales ni mucho menos recetas mágicas. Esta práctica se debe entender en el aula, en el día a día, en las acciones individuales y en las colectivas, en la experiencia cotidiana de la escuela, del maestro y de los estudiantes. Por supuesto una idea que se sostiene sobre los planteamientos de la escuela activa, del modelo constructivista, Piaget, Vygotsky, las ideas de Ana Teberosky y el modelo de aprendizaje de lecto escritura basado en la experiencia del estudiante.

-Para eso vamos mejor a una clase, deja de leer de una vez, allá será donde verdaderamente entenderás lo que estamos hablando. Entonces vamos de la sala de profesores hacia el área de preescolar y el curso de transición, los niños acaban de llegar al colegio y algunos dejan sus loncheras en el perchero, saludan a Manuel y ansiosos le preguntan -¿qué vamos a hacer hoy?, ¿nos contarás otra historia del coronel y la farolera?- y Manuel responde -No niños, pongan mucha atención porque hoy serán ustedes los que cuenten las historias-

14. Camilo José Barreto Villamil, «“Saber Todo de Nada o Saber Nada de Todo” » (...), 62.

15. Camilo José Barreto Villamil, «“Saber Todo de Nada o Saber Nada de Todo” » (...), 110.

Ante el desafío de Manuel, los niños se quedan en silencio pensando una historia para contar y casi como si se hubieran puesto de acuerdo, todos se ponen a hablar al mismo tiempo haciendo una mezcla inentendible de hechos, frases y personajes. Manuel pidió un segundo de silencio y les dijo a cada uno que escribiera, en las hojas de escritura, la historia que tenía para compartirle a sus compañeros.¹⁶

Estos eran además argumentos para sostener la escritura narrativa en primera persona, lo más lejos posible de una receta, un manual o unas reglas, y además hacerlo con base en la forma activa o experiencial de escribir la historia, una historia viva, honesta, franca, sincera, y también pública.

Para recrear situaciones, el mayor sustento teórico fue la categoría de presentificación planteada por Gumbrecht¹⁷, producto de la tendencia actual a reproducir artefactos y procedimientos del pasado en una suerte de cultura de la nostalgia. En un deseo o fuerza por presentificar el pasado, vivirlo, hacerlo y suponerlo presente gracias a una condición metahistóricamente estable en contextos históricamente específicos¹⁸. Presentificar es, sobre todo, hacer visible en el espacio los artefactos, experiencias y situaciones del pasado que tengan cierta utilidad o practicidad en nuestro ancho presente,

[...] como si estuviesen en nuestro mundo [...] el deseo de presencia nos hace imaginar cómo nos habríamos relacionado, intelectualmente y con nuestros cuerpos, con ciertos objetos (en lugar de preguntar qué "significan" esos objetos), como si nos los hubiésemos encontrado en sus propios e históricos mundos cotidianos.¹⁹

Por eso se recrearon situaciones, en muchos casos imposibles, como conversaciones, acciones particulares como cantos, clases y situaciones de aprendizaje.

De esa manera, los diálogos que pretendí establecer buscaban ilustrar los niveles personales, particulares desde mi experiencia y las situaciones en concreto recreadas; pero también sociales y grupales en cuanto a la relación maestro, alumno y currículo, el ejercicio de la escuela activa en Colombia y en la región, así como también en un nivel más epistemológico frente a la relación entre pedagogía, enseñanza e historia.

La historia escrita de esta manera, presentificada, viva o pública, me llevó a proponer un último recurso narrativo, y tal vez uno de los más polémicos. Que se sustentó en que si era posible recrear una situación para presentificar la historia, ¿Acaso no era también necesario recrear-presentificar las fuentes usadas para esa manera de escribir la historia?

Por lo tanto, como investigador me propuse recrear las fuentes de uno de los elementos más fundamentales del planteamiento pedagógico de Manuel Vinent Solsona, manteniéndose coherente con lo planteado anteriormente, y son las excursiones. Uno de los puntos donde se materializa el aprendizaje a partir de la experiencia y la experimentación en la realidad, utilizando la vida y el ejercicio sobre el mundo como una manera para aprender y desarrollar distintos conocimientos, cognitivos o intelectuales, emocionales y sociales, así como prácticos y técnicos.

Recreé textualmente entonces los cuadernos que sobre todo las hijas de Manuel Vinent Solsona me dijeron él escribía cada vez que volvía de una excursión, anotaba ahí sus experiencias, recuerdos, análisis y memorias. Y me basé en muchos de los testimonios de las entrevistas recogidas. De esa manera, tomándome la licencia de aprovechar el aparato crítico de análisis documental en la historiografía, por supuesto sin dejar de ser honesto y aclarando que todo esto obedecía a "reconstrucciones".

Entonces con una sopa alrededor de la fogata, juntos así sea obligados por el frío del cerro, el grupo empezó a establecer eso que tanto le faltaba: la comunicación...»,

Se podía distinguir que Manuel antes de escribir «le faltaba» había puesto y tachado «necesitaba», «quería», «pedía», «le ayudaba», «le servía».²⁰

16. Camilo José Barreto Villamil, «Saber Todo de Nada o Saber Nada de Todo» (...) 73.

17. Hans Ulrich Gumbrecht, *Producción de la presencia*. (...), 122-128.

18. Hans Ulrich Gumbrecht, *Producción de la presencia*. (...), 124-126.

19. Hans Ulrich Gumbrecht, *Producción de la presencia*. (...), 128.

20. Camilo José Barreto Villamil, «Saber Todo de Nada o Saber Nada de Todo» (...) 115.

De esa manera la estrategia narrativa de recrear las fuentes, utilizada por algunos escritores y contraria a los planteamientos de la historiografía formal del análisis sobre fuentes reales, me permitió lograr un acercamiento claro a un punto tan importante como las excursiones en el planteamiento pedagógico de Manuel Vinent, y al mismo tiempo profundizar la propuesta de una historia viva, experiencial y presentificada. Cerrando así el segundo apartado de la historia hecha vida o la historia como vida.

Diálogo abierto

La síntesis del trabajo con las categorías de imaginarios y deixis fueron resueltos a partir de un ejercicio más interpretativo de la Experiencia Vital de Manuel Vinent Solsona en los términos planteados. La intención de traer a colación solamente la Narrativa de la Gesta y la gesta de la narrativa fue para evidenciar la importancia de la narrativa a la hora de explicar la historia.

Primero porque la narrativa debe considerarse dentro del “trinchado inédito” que toda investigación de ciencias sociales debe proponer, y que muchas veces se descuida dejando al escrito académico la única forma objetiva o incluso clara de presentar una investigación.

Segundo, porque la narrativa de un texto en la historia permite reflexionar sobre la forma como estamos entendiendo nuestro ejercicio de indagación y de forma más pública evidencia la manera de investigar en historia, y, por lo tanto permite un diálogo entre la historia, la enseñanza y la pedagogía.

Tercero, la narrativa permite, dentro un mundo intelectual, político y académico actuales, que demandan más integración de la oralidad y las formas de escritura «no convencionales»: la memoria, los distintos registros humanos y huellas de pervivencia, la construcción de puentes y diálogos entre lo oral y lo escrito.

Bibliografía

- Barreto Villamil, Camilo José. «“Saber Todo de Nada o Saber Nada de Todo” Experiencia Vital de Manuel Vinent Solsona», pregrado en Historia, Pontificia Universidad Javeriana, 2017. <http://hdl.handle.net/10554/35292>
- Chartier, Roger. *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- . *Escribir las Prácticas*. Buenos Aires: Manantial, 2006. de Certeau, Michel. *La Invención de lo Cotidiano*. Vol. I. Las artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana, 1999.
- Escobar Villegas, Juan Camilo. *Lo imaginario en las ciencias sociales*. Medellín: Universidad EAFIT, 2000
- Gumbrecht, Hans Ulrich. *Producción de la presencia. Lo que el significado no puede transmitir*. México: Universidad Iberoamericana de México, 2005.
- Hering Torres, Max S., y Amada Carolina Pérez Benavides (Eds.). *Historia cultural desde Colombia. Categorías y Debates*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas: Pontificia Universidad Javeriana: Universidad de los Andes, 2012

MESAS
TEMÁTICAS
INDEPENDIENTES

Historia, memorias y otros cuentos. Qué y cómo nos recordamos

Pensar la historia o enseñar historia: reflexiones sobre el que hacer histórico hoy

Romelia Negrete
Fundación Universitaria del Areandina

Docente de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá, dedicada a la enseñanza de las Ciencias Sociales en una visión interdisciplinaria encaminada a relacionar-articular e integrar pedagogía, disciplinas, didáctica y evaluación, como referentes de currículos cambiantes e innovadores. Licenciada en Ciencias Sociales con post grado en Historia de la UPJ y Filosofía contemporánea de la USB. M.A. Sociología de la Educación de la UPN y PhD Educación en AIU.
rnegrete@areandina.edu.co

Pensar la historia o enseñar historia: Reflexiones sobre el que hacer histórico hoy

Romelia Negrete

Fundación Universitaria del Areandina

Resumen

El presente trabajo se enmarca en torno indagar sobre pensar la Historia y/o su enseñanza en la educación escolar por estudiantes en formación de VIII semestre de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria del Areandina constituyéndose en nuestra población de estudio a partir de la revisión de artículos de reflexión identificados en las sub líneas de investigación del programa que corresponden a eje política, ciudadanía y convivencia y de igual forma los inscritos en didáctica de las ciencias sociales y tics ya que ambos se enfoca la enseñanza de las ciencias sociales como conjunto de disciplinas que fortalecen la formación de ciudadanía a partir de la comprensión de una de sus disciplinas como es el caso de la historia.

La metodología aplicada es análisis cualitativo de artículos de los estudiantes en formación a partir del estudio de los resultados encontrados en los trabajos y que se constituyen en la fuente primaria del presente ejercicio de metaanálisis teniendo en cuenta los lineamientos establecidos para la producción de un ensayo analítico-reflexivo, y de igual manera sobre la evaluación de los resultados y las conclusiones. Sin embargo, se identifica algunos problemas en el tratamiento y descripción del problema de reflexión a partir de una situación que preocupa a los docentes en el proceso de enseñanza de la historia lo cual hace parte del propósito de transformar su enseñanza tradicional hacia formas de pensar la historia como una herramienta de comprensión para el desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes a cargo. Dentro de la revisión se encuentra que los programas educativos que se implementan en las instituciones por parte de los profesores en formación, se reconoce algunos intentos orientados a formar a los estudiantes del nivel escolar con enfoque crítico que despierte el interés por comprender las motivaciones causales de los acontecimientos históricos desde sus contextos inmersos en conflictos históricos que se han presentado en la historia de Colombia. Así mismo, es una oportunidad de formar sujetos políticos que participan de la nueva ciudadanía dispuesta a reconocer en el otro y otros las diferencias, pero también las identidades e imaginarios históricos compartidos que responda a una educación de un mundo cambiante que reclama justicia, paz y equidad.

Palabras clave: pensar la historia, política, ciudadanía, tiempo histórico, didáctica, memoria, pensamiento histórico.

Introducción

Estos 200 años de Historia de Colombia en 2019 nos convoca a reflexionar en torno a pensar la Historia y/o su enseñanza en la Educación superior en programa de Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria del Areandina y las formas como se aborda hoy su enseñanza a nivel escolar sigue generando debates y controversias sobre las implicaciones de pensar históricamente o instruir en los acontecimientos.

Si se tratara de lo primero, pensamiento histórico como un conjunto de procedimientos metodológicos que competen específicamente al ámbito de la historia como condición propia en la enseñanza de la disciplina desde un componente conceptual y procedimental que abonaría el terreno para la formación y comprensión de la historia no solo como hacedora de un experto sino como la memoria de un pueblo, que contribuya a superar el divorcio entre enseñar historia (enfoque tradicional), formar ciudadanía y construir la paz. Otros se refieren más bien a una «cultura histórica», es decir, a una combinación de actitudes, con dimensiones morales e identitarias, y de procedimientos. Y otros añaden aún la dimensión argumentativa a estos dos elementos, sin la cual el razonamiento histórico crítico no se puede construir. Ha resultado de alguna manera una tradición dentro de la educación básica, media y superior la enseñanza de la historia alejada de los atributos que implica pensar la historia desde validar en forma crítica las propuestas narrativas construidas por los historiadores e inferidos desde los contextos desde el análisis y crítica a las fuentes herramientas propias del “oficio del historiador” como lo ha denominado Marc Bloch, previos acuerdos para reunir y tratar los datos, lo que nos interpela a pensar ¿qué tipo de historia enseñar y pensar? Una que requiera del carácter memorístico de lo que simplemente dicen los textos escolares como una historia ornamental que para algunos no requiere de método y raciocinio; o a aquella disciplina que pertenece a la vida misma de los individuos en sociedad contemplados en un horizonte temporal. Lo anterior implica pensar ¿de qué manera llevar a cabo enseñar y pensar la historia? ¿con que recursos didácticos se apropia el profesor para esa labor? ¿qué actividades tiene que adelantar en función de pensar la historia? de modo que resuma ¿qué y cómo enseñar la historia desde el contexto, o solo desde el acontecimiento narrado? y ¿cómo buscar el equilibrio entre perspectivas de la historia narrada y la que discurre en medio del conflicto? En este orden de ideas y hace parte del ejercicio como tratar los datos hablando de enseñar a pensar la historia acercándonos a la realidad de los estudiantes lo cual requerirá trabajo adicional y compromiso por parte de los profesores de ciencias sociales y en particular de historia hacia una enseñanza que supere la instrucción escolar y que ubique a estos en sus realidades históricas de lo que ha sido el conflicto armado en el país y en los cuales muchos se encuentran inmersos como víctimas o población vulnerable afectadas por las dinámicas del conflicto y donde familia escuela y comunidad son impactadas ante posiciones enfrentadas para que las salidas al mismo se conjuguen en espacios de diálogos y construcción de paz.

La pretensión es reconocer los intentos de profesores en formación del programa de LCS por emprender nuevas formas de abordar la historia en perspectiva de enseñar o de pensar que hace de sí misma una tarea compleja la cual intentamos exponer. pensar la historia o enseñar la historia se ha convertido en una preocupación y desafío para algunos profesores de los centros educativos a nivel básico o de la media adscritos al programa de LCS, lo que ha implicado una revisión de las concepciones y didácticas con las cuales se aborda la enseñanza y desde esta perspectiva se identifica la formación del profesorado en el reconocimiento de sus enfoques históricos y pedagógicos los define como docentes de tendencia socio crítica o de tendencia tradicional en la enseñanza de la historia lo que requiere re pensar y actualizar los currículos y didácticas de enseñar la historia encaminada a superar la escisión entre pensar la historia y su enseñanza con herramientas teóricas reflexivas-críticas para que de alguna manera contribuyan a desarrollar pensamiento histórico y formar en convivencia y ciudadanía desde la reflexión de problemas concretos de naturaleza social, económica, política, cultural entre otros, que afecte de manera participativa la vida social de comunidades.

Problema de reflexión

El problema de investigación surge a partir del cuestionamiento sobre ¿Qué ocurre hoy con la historia como materia escolar en el contexto de la práctica pedagógica de los estudiantes en formación del programa de licenciatura en ciencias sociales? Una aproximación a este interrogante se contextualiza

dentro de las líneas de investigación del programa de LCS se ha venido fortaleciendo en las diferentes cohortes desde 2016 al presente, el interés por la formación política, ciudadanía y convivencia y de igual manera la didáctica de las ciencias sociales, uso de tics, como posibilidades de transformación de las prácticas de aula en la enseñanza de las ciencias sociales y en el caso de la historia. Asunto que trataremos a partir de tres presupuestos básicos que busca indagar en primer lugar sobre el significado de pensar y enseñar la historia, el lugar de la memoria, en segundo lugar, la importancia de pensar y diseñar estrategias didácticas para encaminar su enseñanza desde una apuesta por la formación política, convivencia y ciudadana, el desarrollo del pensamiento histórico, y finalmente, encontrar el alcance y algunos hallazgos en los trabajos revisados de pensar y enseñar la historia más allá de la simple asignatura como materia de aula.

En este sentido se revisa y analiza ejercicios escriturales de los estudiantes de octavo semestre cuyo propósito se inscribe en la sublínea de investigación del programa política ciudadanía y convivencia como una preocupación de aportar a la construcción de paz desde la enseñanza de la historia en la escuela al reconocer su papel como docentes de ciencias sociales y que la historia como disciplina requiere de nuevas didácticas que contribuyan a la interpretación y comprensión de fenómenos como el conflicto y la violencia que ha venido padeciendo el país en sus últimos 60 años con la intencionalidad de apostarles a otras formas de enseñar la historia a nivel escolar con la perspectiva de desarrollar comprensión de la historia como disciplina que puede ser pensada e interpretada en forma crítica, veamos lo que esto contempla en el presente ejercicio.

El significado de pensar y enseñar la historia, el lugar de la memoria

La historia concebida como parte del currículo escolar o de la educación superior va más allá de ser una serie de conocimientos finalizados para ser conocimientos en construcción como lo es el conocimiento científico. Los debates sobre el carácter de la historia y su enseñanza en cualquier nivel en el aula son parte de los problemas a la luz de como pensar o enseñar la historia, y que abarcan lo disciplinar y didáctico desde donde intentaré aproximarme.

¿Qué significa pensar la historia para enseñar la historia?

Es importante señalar que pensar la historia antes de ser objeto de enseñar resulta de considerar el sentido de ella desde un sistema global de explicaciones como oposición a una historiografía lineal temporal que abandona el ahondar en el campo de una historia problema tal como lo sostenía Frebvre; que de alguna manera implica la exclusión de modelos únicos explicativos para ver el mundo en su conjunto, las relaciones con el otro, realidades históricas no visibilizadas, asunto que conduce a superar la mirada de la historia sólo como relato anecdótico de un suceso en el tiempo. El tratamiento de pensar la historia para enseñarla pasaría en primer lugar por analizar las perspectivas en que ha desembocado el horizonte de objetividad del historiador (Le Goff, 1997,15) con el objeto de contrastar las representaciones históricas con la realidad de modo que el campo de lo social este siempre presente.

Frente a esto nos preguntamos ¿cómo evitar mezclar relato con explicación? el relato es descriptivo, ordenado en secuencia temporal de principio a fin, que conduce según Ricoeur (1995) a una narrativa sobre lo que es el hombre atendiendo la secuencia narrativa de su vida, como un relato practico de sus actos, que hará posible la identificación del sujeto y la comunidad, sigue Ricoeur (1995) “la historia narrada responde a la identidad” ante esto la pregunta surge sobre la relación entre explicar y comprender para encontrar el carácter de la experiencia que le dé sentido al acto de relatar. Resulta importante considerar como llevar en esta relación de sentido al pensamiento histórico en la enseñanza que contribuya a pensar la historia, a pensar su cambio y las razones de este y no a ser de ella una descripción circular sin sentido. De manera que considerar el acontecimiento sin pasar por el relato es una forma rápida de hurtar a la historia su esencia humana.

Pero he aquí la preocupación cuando la enseñanza se centra en el relato que carente de sentido se despoja de la temporalidad para centrar en lo episódico de la acción y no en lo histórico, con la idea de que el relato es del interés del que aprende y sacrifica el sentido del relato como narrativa de vida y la historia que explica al sobreponer el suceso-relato con la intención de recrear en sus diferentes formas de enseñar y no de pensar. Lo anterior nos permite develar las dificultades o

ambigüedad que al interior de la escuela se incurre cuando de enseñar o pensar la historia se trata. Aun cuando podemos afirmar que echar mano del relato como estrategia didáctica para acercar a los estudiantes a la historia se haría con la salvedad de lo que es, para luego entrar en el campo de la narración-explicación causal de la historia y su comprensión, considero no afectaría en el sentido, sino que acerca el vínculo entre narratividad y temporalidad por cierto se sostienen mutuamente, como lo afirma Le Goff el tipo de relación que las sociedades han establecido con su pasado y su presente (Le Goff, 1997,25) de alguna manera marca su ambigüedad, pero también su crisis.

Para Prats, Cuevas, Valls Montés y Miralles (2015) la historia concebida como materia escolar no debe ser vista como una serie de conocimientos acabados, sino como una aproximación en construcción como otro conocimiento científico. En este sentido se ha suscitado el debate entre algunos estudiantes del programa de la Licenciatura sobre la historia que supuso un paso adelante sobre la didáctica de la historia que se venía enseñando en el aula por parte de los profesores, lo que conlleva a una propuesta basada en la enseñanza a partir de la construcción de conceptos lo que implica una serie de dificultades para su enseñanza mucho más fuerte que el de un ejercicio didáctico tradicional, pasivo que conlleva un relato con fechas, hechos, personajes y exaltación de los mismos. Por supuesto este estilo lineal implica negar a los estudiantes la posibilidad de generar una historia pensada, comprendida en el marco de la naturaleza epistemológica de la explicación histórica que al incorporar los cambios conlleva un replanteamiento de la acción didáctica dentro del currículo. Ahora bien, resulta una preocupación en este sentido el desarrollo de pensamiento histórico como una finalidad dentro de pensar la historia como disciplina o materia escolar,

¿Cómo aproximarse a un desarrollo del pensamiento histórico que vincule a los estudiantes a una explicación y comprensión de la historia?

Entre los atributos del pensamiento histórico tenemos que es construido a partir de la narrativa de lo posible o de lo probable a partir del análisis de las fuentes y la crítica a los testimonios, en un segundo atributo tenemos que es metódico y hace parte de los acuerdos entre los historiadores, hasta identificar la interpretación crítica y su evolución de pasar del impulso positivista del siglo XIX donde el objeto del método histórico era acumulación objetiva de los hechos (políticos o económicos) de acuerdo a las escuelas y las épocas que permitiese alcanzar una cierta verdad universal a unas orientaciones ontológicas, gnoseológicas, epistemológicas o sociopolíticas posmodernas en las que los historiadores se muestran generalmente escépticos y pesimistas en lo que respecta a la posibilidad de alcanzar alguna forma, sea cual sea, de verdad.

Es así como, el análisis surge a partir de diferenciar el pensamiento histórico, de la conciencia histórica del sujeto que se conoce en tanto opera de forma reflexiva, consciente y objetivada. Febvre advertía en *Combates por la Historia* en la revista *Annales*, la defensa de una historia total que implica el estudio de las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales reivindicando a la historia como “el estudio científico elaborado” de las sociedades pasadas, dejando constancia de la importancia de la historia en la formación de todo ciudadano crítico si en el proceso de aprehensión de la historia se le da relevancia al pensamiento histórico sobre la conciencia del sujeto que comprende y la memoria que se reconstruye como parte de ese pasado y que deriva en forma irreflexiva al ser compartida. Aproximarse a una interpretación crítica de la historia en el ámbito escolar es partir de la historiografía como una construcción surgida de la narración como un proceso que parte de preguntas a las cuales se responde desde huellas que no son dadas sino construidas en muchos casos en forma parcial y arbitraria, de este modo los atributos de la historia nos obligan a pensar la relación que surge entre desarrollar conciencia entre los sujetos para que de alguna manera el interés por rescatar su memoria histórica se vincule a su pensamiento, a continuación abordamos este vínculo como una posibilidad de acercar a los estudiantes a la comprensión de su realidad presente.

Apuntes reflexivos sobre la conciencia y memoria histórica: dos conceptos relacionados

Intentar establecer un vínculo entre historia y memoria es un tema complejo ya que no son iguales, pero tampoco se oponen y el vínculo que surge es de complementariedad y más aún si abordan temas de un pasado muy reciente que aún no se cierra como es el caso que recoge esta reflexión de los

estudiantes de la licenciatura quienes se desempeñan en su labor docente en zonas de conflicto en los departamentos de Norte de Santander, Nariño, Córdoba y zonas rurales de Cundinamarca y cuya preocupación se manifiesta en establecer la relación entre historia memoria y conciencia histórica como una estrategia de transformar la enseñanza de la historia hacia un cambio en la relación entre historia y presente, lo cual ha permitido rescatar el lugar de la memoria en el trabajo de no solo enseñar sino pensar la historia desde el presente. Ahora bien, el despertar de una historia que se ocupa del tiempo presente o del pasado reciente se ubica tras la finalización de la segunda guerra mundial a partir de los años 50 del siglo pasado cuya historiografía originó un paradigma basado en los testimonios vivos de los sobrevivientes del holocausto nazi. Los testimonios se convierten en fuentes de información para no olvidar y reconstruir el pasado y la memoria se posesiona como recurso y fuente para la investigación en el campo de la historia según afirma Aróstegui (2004, 25) para ello fue necesario comprender el testigo, la memoria, la presión social y el acontecimiento (Aróstegui, 2004, 56). Pero es la experiencia vivida el elemento sustancial que imprime importancia en la relación historia y memoria ya que se toma como elemento de enseñanza la situación traumática tal como lo narra un estudiante del programa al expresar mediante un audio cómo se siente presionado al recibir amenazas de los grupos ilegales que rodean la zona del Cauca y Nariño donde se ubica su escuela y desempeña su labor como estudiante de la LCS y su trabajo como docente rural, manifiesta *“se han llevado mi herramienta de trabajo como el computador para revisar mensajes y archivos”... Aún desconozco su intención, pero sospechan de mi... como si fuera informante”... No sé cuándo pueda enviar mis actividades académicas...estoy muy asustado junto con mi familia, han muerto varios ya...si alguien puede ayudarme por favor informen a otros sobre la situación... estoy escondido enviando este mensaje”.* (envió foto del lugar)

Hechos como el anterior dejan marcas profundas en el protagonista y sus familias los cuales también han sido narrados por los estudiantes de Córdoba en Tierralta y Valencia, también en la región del Tarra en Norte de Santander asociado a las consecuencias que trae consigo el conflicto como es el desplazamiento y espera de la promesa del Estado frente a la restitución de tierra, han sufrido muertes y destierros, el trauma sigue latente y sigue aumentando la vulnerabilidad en su condición de víctimas del conflicto. En este sentido el uso del testimonio se convierte en fuente de información histórica y plantea nuevos desafíos que advierte el desarrollo de nuevas epistemologías en las ciencias sociales y una enseñanza de la historia diferente a la tradicional que implica una concepción crítica entre historia y sus fuentes, donde la memoria se convierte en una fuente primordial y no como un hecho empírico sino como asimilación del pasado en el tiempo presente. De igual manera la conciencia histórica que se posee hace parte de la forma como los grupos humanos se piensan a sí mismo y a los otros para influir entre las relaciones que se generan entre los grupos. Pero el papel decisivo de la conciencia histórica está mediado por el significado para explicar el pasado, el origen y el presente, según Luis Cerri citado por Sergio Carnevale en su texto *Historiografía memoria conciencia histórica y enseñanza de la historia*, plantea que en una misma sociedad pueden coexistir diversas formas de conciencia histórica y que esta se compone de las representaciones dominantes en un determinado momento histórico y de otras que sedimentaron a lo largo del tiempo, que han perdido importancia pero no desaparecieron (Cerri, 2000, 9-13). En este punto haremos mención sobre la labor de los docentes en formación creando estrategias didácticas que despierten interés entre sus estudiantes por una historia que desde la narrativa y el contexto desarrolle comprensión sobre la realidad social del conflicto en el país.

Una apuesta por la formación política, ciudadanía, convivencia y pensamiento histórico

La importancia de pensar y diseñar estrategias didácticas para encaminar su enseñanza a despertar el interés de los estudiantes desde una apuesta por la formación política, convivencia, ciudadana y el desarrollo del pensamiento histórico se convierte en una evolución de la enseñanza de la historia más allá de lo tradicional, así lo encontramos en los trabajos académicos al proponer nuevos estilos pedagógicos de enseñar la historia, lo que denota que las nuevas didácticas surgen de la demanda e inquietudes que los contextos ofrecen a los docentes en formación y a sus estudiantes que están en relación con las características de las regiones donde vive, sus problemáticas, valores, inquietudes y también con su memoria, pero la historia que se enseña y que se recoge en los registros de

los estudiantes en formación presenta elementos que junto con la memoria define aspectos socio económico, demográficos y culturales que marcan los escenarios de las zonas de conflicto vividas, la historia desafía a la memoria colectiva de los pobladores estudiantes e intenta a partir de la relación entre ellas construir herramientas didácticas que ayuden a su comprensión desde lo que es experiencial o factico de lo memorable para intervenir en el aula con otro tipo de prácticas que orientan un esfuerzo por desarrollar vínculos entre enseñar un pasado reciente y la construcción de un pensamiento histórico en los estudiantes y de alguna manera recoge el esfuerzo de la sociedad y de algunos organismos defensores de los derechos humanos y otros desde el Estado encargos de avanzar en los acuerdos que sobre el proceso de paz se han firmado y que de vuelta a la democracia otorgan a este tema del conflicto y construcción de paz gran importancia. La construcción de paz, la defensa de los derechos humanos, la democracia y la formación para la ciudadanía a entrado a la escuela a través de cátedras y legislación oficial, pero lo que resulta interesante es la forma como el estudiante en formación se empeña a través de la enseñanza de la historia y de renovadas didácticas en algunos casos explicar temas de forma complementaria. Sin embargo resulta de suma importancia que no en vano los profesores han enfrentado una serie de dificultades en este propósito que vale la pena señalar : es evidente que la enseñanza y aprendizaje de la historia se hace difícil en primer lugar porque la historia es parte del contexto social y cultural que se vive y que de alguna manera influye en las concepciones que tienen los estudiantes de esta disciplina y otro aspecto de dificultad es el nivel de complejidad conceptual que implica su comprensión, lo cual debe ser tenido en cuenta como obstáculos a la hora de ser pensada y/o enseñada.

Ante la problemática que viven las escuelas en especial en los sectores rurales de departamentos, municipios y veredas identificadas como zona del conflicto se expide la cátedra de paz en el marco de los acuerdos (Ley 1732 de 2014) con enfoque de cultura ciudadana asociada más con el fortalecimiento de la convivencia escolar que con la enseñanza de la historia a partir de diálogos reflexivos sobre la importancia de la paz desde sus contextos escolares, locales y nacionales y cuyo interés se centre en construir paz desde su cotidianidad inmediata sin pensar los acontecimientos históricos que subyacen a los conflictos pasados presentes y vividos, la evidencia de lo anterior es que la enseñanza de la historia no se asocia con la comprensión del conflicto y construcción de paz sino con la materia o asignatura escolar inscrita al plan de estudio oficial. De manera que podemos considerar la catedra de paz como resultado de un esfuerzo adicional encaminada en el campo de la formación ciudadana que se asocia más con promover la convivencia que establecer puentes entre pensar la historia- formar sujetos históricos y ciudadanías constructoras de paz.

Pero que hemos encontrado en la revisión de trabajos y que a la luz de nuestra interpretación arroja un incipiente paso adelante de hacer de la historia y su comprensión un ejercicio de pensamiento entre los estudiantes como es el caso que señala en su registro la estudiante en formación No 1 afirma “en medio de la intencionalidad de a la clase y poco a poco surgieron preguntas entre los estudiantes relacionadas con el tópico propuesto sobre las intervenciones en América Latina y en particular para Colombia, que entre las más destacadas señalamos: ¿cómo afectan las guerras a nuestro país? ¿Qué aspectos positivos y aspectos negativos representaba este contexto histórico?” La docente agrega: “Estas preguntas y otras permitieron desarrollar un proceso de conexión más íntimo con la clase, además influyó tanto mejorando la comunicación al momento de enseñar el tema”. A partir del debate y la interacción con preguntas se introduce proyecto que genera ruptura en la forma tradicional de enseñar la historia al proponer formas dialógicas a través de la indagación histórica de situaciones simuladas que pueden ser relacionadas con situaciones del presente cercano como es relacionar si ha cambiado la situación en el marco del proceso de post acuerdo. El planteamiento de base se sostiene en pensar si la historia es sólo una materia del currículo con altas posibilidades en el campo educativo o si la historia se enseña a partir de pensar y centrarse en el aprendizaje de sus conceptos fundamentales en el marco de la teoría histórica, lo cual significa enfrentarse a cambios que poco a poco se van abriendo paso en la educación y la escuela. Otros docentes en formación No 2 a 5 coinciden en reconocer cómo desarrollar interés y aprendizaje dinámico relacionado con el contexto a través de la utilización de las tecnologías de la información y comunicaciones denominadas tics. La población con que se trabajó fueron 766 estudiantes distribuidos 336 en IMDEC y 430 en IE Divino Niño y 3 docentes en el departamento de Córdoba. La muestra representativa la integraron 75 estudiantes y 3 docentes. Los impactos

sobre el entorno de los estudiantes afirman los profesores, es mediado por el uso de tics se convierten en recursos didácticos válidos en cualquier nivel escolar como lo demostraron en la experiencia sistematizada, sirviendo para cualificar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes y potenciar otras habilidades, sino también para cambiar el concepto que desde una praxis poco recursiva lleva a los estudiantes a restarle valor a los contenidos de la historia tanto en básica primaria como en básica secundaria. De modo que desde el ejercicio mismo de la practica pedagógica se valora el uso de las tic para cualificar la didáctica de la enseñanza, el proceso de aprendizaje y la necesidad de que los docentes, cambien su concepción frente a la enseñanza tradicional y con la ayuda recursos como organizadores gráficos y otras innovaciones encuentren sentido y valor al acto de enseñar y aprender. En este punto queremos mostrar el alcance de los hallazgos más allá de la simple materia de aula que a manera de conclusiones se convierte en inquietudes y reflexiones para seguir indagando en este propósito.

Alcances de los hallazgos de pensar o enseñar la historia: a manera de conclusiones, inquietudes y reflexiones para continuar indagando

La indagación inicial del presente ejercicio sobre la practica pedagógica de los estudiantes en formación del programa de LCS de la Universidad del Areandina frente a la enseñanza de la historia por ser un estudio cerrado de un programa de educación no nos permite inferir en forma general conclusiones pero si nos acerca a reconocer alcances particulares y presentar más inquietudes y reflexiones que contribuya a adelantar estudios posteriores sobre los estudios e investigaciones que se vienen adelantando en este sentido. Una de los elementos que surgen es sobre las percepciones de los estudiantes escolares frente al aprendizaje de la historia se convierte en un desafío para los docentes en formación que hace evidente un esfuerzo por renovar profundamente sus métodos de enseñanza que despierten interés por la comprensión de la historia y trascender hacia una concepción la historia con contenido social. A manera de reflexión señalamos que esfuerzos por formar en la educación para la democracia, formación ciudadana, defensa de derechos humanos y cátedra de paz se relacionen y fundamenten desde la epistemología de la enseñanza de la historia y no solo desde la promoción de la convivencia y cultura ciudadana, que son los contextos y sucesos ocurridos los que dan sentido a la conciencia histórica y al significado de la memoria como hacedora de la historia de un pueblo. El desarrollo de un pensamiento histórico es la base para formar ciudadanía, sostener la democracia de manera que la materia de historia ocupe un lugar en la escuela para ser pensada primero antes de enseñar como una asignatura más del plan de aula y pasar a ser lo que para algunos historiadores han llamado la más humana de las disciplinas que al hacer parte del contexto social y cultural ejerce influencia en las concepciones de estudiantes, docentes y sociedad en su conjunto y debe ser valorada como importante a partir de tener en cuenta las percepciones que sobre las ciencias sociales recae. Son muchas las opciones que la tecnología y las tics, nos presenta como abanico para elegir, a pesar de los problemas que ya se han mencionado para una correcta implementación de las mismas, es el profesor el principal ente de cambio en el paradigma educativo, aquí es donde uno como docente debe ser abierto a nuevas ideas y concepciones sobre cómo desarrollar pensamiento en los estudiantes, la investigación constante acerca de la implementación de herramientas tecnológicas debe ser una tarea primordial para todo docente dispuesto a enseñar a pensar para comprender y transformar la vida de los educandos. .

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2018). Orientaciones para la implementación de la cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana.
- Aróstegui, Julio 2004. La historia vivida. Sobre la historia del presente. Madrid. Alianza.
- Cinep, 2016 Tierra y Territorios en el departamento de Córdoba en el escenario del posconflicto. Chauz y otros. Competencias ciudadanas, De los estándares al Aula, una propuesta de integración a las Áreas Académicas. Descargado en agosto de 2017.
- Documentos del programa Licenciatura en Ciencias Sociales y algunas reflexiones de la suscrita. Bloch. M, 2011. Apología por la historia.

- Carnevale, S. Historiografía, Memoria, Conciencia Histórica, y enseñanza de la Historia, un vínculo situacional y relacional en permanente movimiento. <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2014/02/10-PONENCIA-CARNOVALE.pdf>
- Cortés, 2007. Ocho pecados del historiador. Homenaje a Eric Hobsbawm en sus 90 años. Fevre, L 1997. Combates por la historia. Barcelona, Ariel
- Le Goff, J, 1997. Pensar la historia. Ediciones Paidós.
- Prats, Cuevas, Valls Montés y Miralles (2015). ¿Por qué enseñar historia? En Prats.
- Prats, Cuevas, Valls Montés y Miralles, 2015. Iberoamérica en las aulas: Qué estudia y qué sabe el alumnado de educación secundaria (1.ª ed.) Lérida: Milenio.
- Ricoeur, P, 1995. Tiempo y Narración. I: Configuración del Tiempo en el Relato histórico: 1 (Lingüística y Teoría Literaria). Siglo XXI
- Sacristán, J. 1991. El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata
- Sáenz, P, Molero García J, Rodríguez, D. 2017. La historia en el aula: La innovación docente y la enseñanza de la historia en la educación secundaria. Editorial Milenio.
- Stenhouse, L. 1991. Investigación y desarrollo del currículo. Ediciones Morata. UNESCO. Declaración de INCHEON 2030 hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad a lo largo de la vida para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vilar, P 1997. Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos. Barcelona, Crítica.

MESAS
TEMÁTICAS
INDEPENDIENTES

Historia, memorias y otros cuentos. Qué y cómo nos recordamos

Relaciones simbólicas del habitar en los lugares de memoria pertenecientes a los conjuntos arquitectónicos con valor cultural en el municipio de Pijao Quindío

Carlos Alberto Castaño Aguirre*

Iván Darío García Ordóñez**

Servicio Nacional de Aprendizaje SENA Regional Quindío



*Arquitecto magister en desarrollo sostenible y medio ambiente, y especialista en paz y desarrollo territorial, Servicio Nacional de Aprendizaje SENA Regional Quindío.
cacastanoa@gmail.com

**Arquitecto especialista en diseño urbano, Servicio Nacional de Aprendizaje SENA Regional Quindío.
arqivangarcia@misena.edu.co

Relaciones simbólicas del habitar en los lugares de memoria pertenecientes a los conjuntos arquitectónicos con valor cultural en el municipio de Pijao Quindío

Carlos Alberto Castaño Aguirre
Iván Darío García Ordóñez

Servicio Nacional de Aprendizaje SENA Regional Quindío

Resumen

Cuando las personas construyen un mundo de sensaciones en torno al espacio en el que habita se evidencian relaciones que permiten identificar los lugares de memoria, espacios llenos de sentires, experiencias y vivencias del habitar; los lugares hablan de la vida y la vida de los lugares, ¿Cuáles son las relaciones simbólicas del habitar tejidas en los lugares de memoria pertenecientes a los conjuntos arquitectónicos con valor cultural en el municipio de Pijao Quindío?

El revisitar los lugares a partir de los testimonios prestados por la comunidad en el presente, basados en el reconocimiento de sus recuerdos, nos permiten identificar no solo el valor de un estilo arquitectónico particular de una época, sino el sentir de un colectivo por las experiencias vivenciales del morar a partir de la tradición, la costumbre, el rito o la fiesta. Solo los lugares donde la memoria actúa son los que se recuerdan, los lugares de memoria son aquellos que constantemente se encuentran en transformación y tienen la capacidad de perdurar al ser remodelados, reabordados y revisitados. La reconstrucción de la memoria del lugar es la que permite a un espacio físico el reconocimiento estético, simbólico e histórico y su difusión en el colectivo fortalece el valor de los lugares y la exaltación de lo local.

La investigación es de tipo interpretativa con un enfoque histórico hermenéutico donde a través de entrevistas semiestructuradas con los habitantes de los conjuntos arquitectónicos con valor cultural del municipio de Pijao se busca comprender las relaciones simbólicas en el habitar.

Palabras clave: lugares de memoria, habitar, conjunto arquitectónico, relaciones simbólicas, valor cultural.

Introducción

El habitar implica no solo el entendimiento de un espacio físico geográfico, sino también de las relaciones sensoriales que se tejen en él, la encrucijada de estos dos conforma lo que denominamos territorio, este es entonces una categoría multidimensional que está sujeta a la apropiación social y cultural que el ser marca con su cotidianidad. Somos seres espaciales, y esa manera de espacializar, de morar, está estrechamente relacionada con nuestra identidad, con la construcción de una serie de mitos diversos y su sacralización por medio del rito, las costumbres, las tradiciones y la fiesta, lapsos de reproducción social, de espolio y despojo, de recuerdos y olvidos que configuran y dan forma a un lugar.

El habitar permite la construcción de sentires e identidad en un lugar, la memoria accede a la exploración de los recuerdos por parte de quienes habitan y evidencia una colectividad, unos comportamientos comunes que le dan valor a los territorios. Los recuerdos seleccionados por cada individuo están permeados de los sentimientos colectivos, y trascienden de una generación a otra, lográndonos hacer la concesión de lo que conocemos como identidad. Esta identidad es entonces la interpretación poética de los acontecimientos que cada individuo vivencia, el reflejo de unas multirrelaciones entre el hombre, sus semejantes y la naturaleza. La identidad se da a lugar como un ejercicio de memoria, donde la memoria a su vez refleja los rasgos de una identidad. González y Pagès «sostienen que la memoria es la vida en evolución permanente, abierta al recuerdo y a la amnesia, vulnerable a las manipulaciones y susceptible de estar latente y de revitalizarse»¹.

La memoria actúa donde el ser despliega emociones, es selectiva, motivo por el cual se recuerda solo lo que es más significativo, lo que implica experiencias y sentires únicos, las marcas que quedan en quien habita un lugar, pero también las marcas que a su vez este deja al territorio. La memoria comprende la coincidencia, el accidente, el hallazgo; también el registro de lo cotidiano, por lo rutinario se genera un sentir y es allí donde se da el acto del recuerdo. Para Jelin «la vida cotidiana está constituida fundamentalmente por rutinas, comportamientos habituales, no reflexivos, aprendidos y repetidos. El pasado del aprendizaje y el presente de la memoria se convierten en hábito y en tradición»². La identidad está compuesta de la tradición que a su vez solo se puede dar a partir de un proceso de memoria.

El municipio de Pijao Quindío, ubicado en la cordillera Central de los Andes y cuyo proceso de creación tiene origen a finales del siglo XIX, cuando sus fundadores lo llamaron San José de Colón; tiene unas características arquitectónicas particulares, reflejo de un periodo representativo en la historia nacional denominado como la colonización antioqueña. Estas características han ido transformándose, mutando y adaptándose a las propias necesidades de quien habita, el ser conserva o transmuta de acuerdo a su saber y sentir, a los cambios sociales, culturales y ambientales que se entraman con su vivir.

El actuar de la memoria en el habitar

Los territorios tienen escalas y disímiles proporciones, la vivienda, primer refugio, habitáculo íntimo-privado, es marcado por características sociológicas; cada persona y su colectivo habita el lugar, su casa, de manera particular, y estas maneras de ser en el espacio dan lugar a la forma, a la expresión física. La reconstrucción de la memoria a través de la experiencia del habitar implica entender la casa como bitácora de vida, como escenario de sucesos, encuentros, amores, odios y disputas, que se dan desde lo intangible, el sentir, pero que tienen una repercusión espacial. Para Eugenia Allier Montaño:

Como las otras historias dedicadas al tiempo reciente, la realizada a través de los lugares de memoria acepta la entrada de la historia oral en sus terrenos. Pero, al mismo tiempo, los propios lugares de memoria se transforman en fuente: el lugar es a la vez el objeto del historiador y el instrumento cognitivo para su análisis.³

1. Paula González y Joan Pagès, «Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas.», *Historia y MEMORIA*, n.º 9 (2014): 275-311.

2. Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria*, (Barcelona: Siglo Veintiuno editores, 2001).

3. Eugenia Allier Montaño, «Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria», *Historia y Gráfica*, n. 31 (2008): 165-192.

Las casas en el municipio de Pijao tienen un proceso de creación que en algunos casos iniciaron aproximadamente en los años 30- 40, mientras en el país se daba la constitución de 1936, que entre otras introduce una reforma agraria (ley 200 de 1936), y el mundo comienza a verse afectado por el desarrollo de la segunda guerra mundial, Pijao adquiere a través de un concurso nacional su nombre actual (1931) y poco después Génova, que en ese momento hacía parte, junto con Buenavista, de los corregimientos de Pijao, se constituye como municipio (1934). Esta serie de sucesos marca el génesis del habitar y sentir por Pijao, la configuración de lugares que se mantienen vivos y se transforman por la memoria, por la reproducción social y cultural que se da generacionalmente y que nos identifican o diferencias de los demás, la heterogeneidad del vivir.

Mi familia no llegó en la época que fundaron, llegaron despuesito... Ellos vinieron de Boyacá y Tolima, eran mis padres. Mi papá era arriero y él incluso traía el mercado... lo traía del lado de Manizales, así en mula y duraban 3 meses pa' traer un viaje de mercado.⁴

La historia que sé, porque me la contaron, es que mi papá era Santandereano, entonces tuvo que haber llegado no sé cómo por aquí... a buscar trabajo o algo así. Mi mamá era de Calarcá... entonces tal vez se conocieron allá y se vinieron para acá... fue algo así.⁵

El municipio de Pijao ha sido encrucijada de diferentes migraciones, donde se evidencia no solo la corriente antioqueña, sino también arribos desde Cundinamarca, Boyacá, Santander y Tolima. Un escenario de multiculturalidad que fue tejiendo la identidad de los nuevos territorios, prósperos, campesinos y arrieros; y que sigue orgulleciendo a sus habitantes al recordar las grandes osadías a recuas de mula por los caminos nacionales y por los vastos verdes que componen el paisaje de la región.

Un sobrino mío llega aquí y le dice a la mamá pequeñito “ay mamá y esta casa de que es hecha”, porque es que esta casa es diferente a la de ellos, y le dice mi hermana: “es que esto es de pura boñiga”; y entonces el niño le dice: “entonces esta casa es hecha a pura mierda” ¡Ay! (Risas). De pura mierda dice el niño... de pura mierda, esta casa es hecha a pura mierda. (Risas).⁶

El cómo se ocupa un territorio está influido también por los materiales, texturas, colores e imaginarios estéticos que un grupo social adopta para dar solución a sus necesidades básicas de refugio e interacción íntima. El uso de materiales endógenos evidencia las técnicas vernáculas desarrolladas desde el ensayo y error, así como la generación de sentires entorno al bahareque, incluso las expresiones más técnicas del habitar, la materialidad y sistema constructivo, es motivo de emociones, experiencias y actuar de la memoria.

El bahareque es, aun hoy, el sistema constructivo de muchas de las casas del municipio de Pijao, a pesar que actualmente solo queda un maestro que utilice esta técnica, se conserva y es una de las particularidades de la región que más identifica a quienes habitan el municipio, «esta casa es puro bahareque, bahareque cien por ciento»⁷.

El ser marca el lugar que habita, lo llena de significados y sensaciones, de acuerdo con Juan José Cuervo Calle:

El habitar como significación. Le permite al sujeto construirse una memoria y un deseo. Una memoria en cuanto tiene una historia como individuo y pertenece a una familia y a un grupo; significación además, puesto que interpreta, valora y reconoce lo suyo. Y un deseo porque, en medio de su condición social, cultural, etc, se proyecta, sueña (utopía- quimera), se apasiona y construye perspectivas de vida.⁸

4. Luis Eduardo López, comunicación personal, Abril 2, 2018.

5. Cesar Augusto Cuellar Martínez, comunicación personal, Mayo 11, 2018.

6. Susana Emilia Marulanda, comunicación personal, Abril 6, 2018.

7. Arbey de Jesús Ramírez Henao, comunicación personal, Mayo 11, 2018.

8. Juan José Cuervo Calle, «Habitar: Una condición exclusivamente humana», *Iconofacto*, n. 5 (2008): 43-51.

La construcción de memoria, desde la cual se arraiga la identidad, permite al ser realizarse en cuanto este siente que pertenece a un lugar. Encontrar un espacio físico donde desarrollarse como individuo y donde construir un colectivo, la familia, el barrio, el municipio, un espacio el cual pueda llamar suyo, implica la generación de emociones, que a su vez potencian esa identidad y constituyen la forma de relación con el espacio vital. En ese proceso de apropiación territorial juega un papel importante la concepción de rutinas y ritmos que permiten al ser habituarse, estableciendo símbolos, normas y creencias, fiestas y rituales, que permiten la vida en comunidad.

Eventos familiares y reuniones que celebre son la navidad, nos reunimos... esta casa siempre ha sido la casa materna, después de que mi madre y mi padre mueren, aquí se reúne toda la familia, entonces nunca se terminó esa tradición, porque la tradición la seguí yo, que soy la menor de la casa. Entonces nos reunimos todos acá, hay algunos hermanos que viven aquí en Pijao y sin embargo esta casa es donde la familia se reúne.⁹

Aquí se celebran los cumpleaños de mis hijos, vienen y los celebran acá...claro que sí!. Y el hijo de España, el hijo de España desde hace que se fue por allá, ha venido dos veces, también ha celebrado acá, y navidades también, cuando quieren venir... cuando no, no. En diciembre casi siempre se vienen para acá, porque usted sabe que en una ciudad la vida muy estresada, y porque aquí llegan y son bien tranquilos para estar en la casa o en la calle.¹⁰

De acuerdo con Jenny Asse Chayo «El conocimiento que el hombre tiene de la realidad la revela en sentido de los ritos y de los preceptos de orden moral, al mismo tiempo que el modo de cumplirlos»¹¹. El espacio como escenario de múltiples sucesos, los ritos, las fiestas, los rituales, potencian el sentir, avivan los recuerdos, el habitar implica las celebraciones que como colectivo construimos, que culturalmente reproducimos. Somos seres de relaciones, de actos sociales que se desenvuelven en nuestro vivir, la fiesta como momento disruptivo en la cotidianidad, que tiene una constitución temporal, fiestas ocasionales o tradicionales, ambas son momentos efímeros que permanecen en el recuerdo.

Estos lugares donde se da a lugar el rito, son lugares siempre visitados en la mente, prácticas que se conciben dentro de un paisaje, una escena plasmada en el recuerdo, marcado mediante las prácticas rituales, en la cuales está inmersa la apropiación por un territorio y definen la identidad de un grupo social.

Esta casa que yo recuerde tiene dos historias muy importantes, la primera fue que por allá en 1978, 79, 81 hicieron una telenovela aquí en Pijao y esta casa fue la parte central, la más importante. La telenovela se llamaba "Quieta Margarita", en esta casa fueron las tomas más interesantes, porque aquí vivía la protagonista de la telenovela. Y la segunda fue la reconstrucción de Pijao, aquí después del terremoto funcionó la ONG que nos reconstruyó el pueblo.¹²

Las casas son refugio del ser, pero también de los recuerdos, protegen y conservan en ellas lo que se fue, lo que ya sucedió, la historia narrada en cada habitación, en cada sala o cocina, en cada ambiente que constituye el hogar, el habitar.

A mí me parece que lo más representativo que tiene la casa a partir de la época fue el ser un hotel, estamos hablando de los años 50, debe ser entre los 40 y 50 que fue un hotel, porque a partir del 54, más o menos, que la compran la familia. Se convierte en una casa de vivienda y fue una familia muy cotidiana, no era una familia que tuviera una vida sensacional, entonces me parece que los eventos importantes fueron los aportes que hicieron a la cuestión cultural, con el hecho de haber tenido el café, porque el café marca como una historia muy bonita para nosotros, para nosotros los de la época, yo tengo 58 años y yo me acuerdo que cuando era adolescente veníamos a meterle

9. Luz Marina Riaño, comunicación personal, Mayo 19, 2018.

10. Amelia Valencia, comunicación personal, Junio 18, 2018.

11. Jenny Asse Chayo, «El mito, el rito y la literatura», Casa del Tiempo, n. 47 (2002): 54- 71

12. María Consuelo López Restrepo, comunicación personal, Marzo 17, 2018.

aquí monedas a una Rockola, para escuchar la música , porque la escuchábamos con Rockola, y a tomarnos una gaseosa, este era un punto de encuentro muy importante y era el punto de encuentro digamos que al nivel de parque, era porque siempre dentro del marco del parque había los lugares de billar , y los cafés que eran cafés –bar, donde el bohemio y el borracho , reconocido pues, se tomaba sus tragos y uno de adolescente que de pronto no podía, tenía la opción de la cafetería.¹³

Las casas son cambiantes, dinámicas, identifican a quien habita, sus necesidades y perspectivas estético- funcionales, también su relación desde una visión más amplia, la ciudad; la plaza detona una sería de actividades que potencian el encuentro, delimitando también espacios para este, los cafés, bares, billares, discotecas, así como los poderes: el religioso, el administrativo y el social, el cual tiene lugar en la misma concepción de “plaza pública”. Estas dinámicas son parte de las particularidades de la región, la casa como espacio de las actividades personales, pero también de actividades productivas.

La cooperativa primero funcionaba aquí, donde está el almacén del súper mercado, ahí funcionaba la cooperativa. Yo fui socio, incluso por ahí tengo todavía ese carnet, porque como yo era cafetero, entonces yo tengo el carnet, y mis acciones todavía están ahí, yo no las he retirado. A mí me ha gustado mucho esa dinámica toda la vida, yo fui aquí fundador de la asociación de usuarios campesinos, vea aquí tengo todavía mi carnet.¹⁴

Esta mixtura de usos evidencia un pasado austero, las casas como unidad productiva, como lugar de sustento; muchas de las viviendas en sus primeros pisos tenían localizado un espacio con fines comerciales, la mayoría articulados a las dinámicas rurales. No fueron éstos territorios de los grandes hacendados con casonas en el centro poblacional, de uso meramente residencial, como el caso de otros municipios en la región, sino que muchas familias adquirían su sustento en los lugares de residencia; valor excepcional y diferenciador, que ha ligado a los habitantes de Pijao con las actividades comerciales entorno al café.

A mí me gusta mucho los altos, porque tengo muchas de mis plantas alrededor de mi casa, de mi casa me gusta todo, todo. Me siento muy cómoda acá, arriba, claro me siento más cómoda porque tengo mis plantas, tanto en el corredor, como arriba en el bolado, así como están estas, aquí afuera, están allá arriba, así como están aquí, están arriba en el corredor y en el suelo, y como yo tengo de donde sacar la tierra para arreglar mis plantas, vendo plantas. La tienda del café de nosotros, esa tienda la tengo adornada con las plantas, nos la dejaron a nosotros o no la hicieron, mejor, entonces yo soy la que la adorno con las plantas.¹⁵

Para el ser, la casa siempre ha significado el espacio de verdadero habitar, el espacio que recorre diariamente; la palabra habitar viene del latín “habitare”, el cual hace referencia a una frecuencia del tener, a la acción que se repite reiterativamente del poseer algo, podría entenderse “habitare” como tener de manera reiterada. El habitar abarca el espacio físico donde se vive, donde se está, donde el ser puede ser, pero que además lo identifica, lo hace local en lo global, particular en lo plural. A medida que el espacio interior propenda por dinamizar las relaciones de lo íntimo y lo privado, hablamos del espacio domesticado, el domus o casa, el espacio que acompaña y se conforma en diálogo con quien habita. De acuerdo con Melisa López Gracia:

El paisaje se puede entender como ese espacio representativo a aquello que nos rodea de forma permanente, sujeto a unas características determinadas según el lugar, y la interacción de elementos diversos. Aparte de existir un paisaje exterior o natural, también podemos encontrar un paisaje interior o cerrado.¹⁶

13. Rubén Darío Velásquez Hincapié, comunicación personal, Mayo 19, 2018.

14. Habitante del municipio de Pijao, comunicación personal, Agosto 25, 2018.

15. Amelia Valencia, comunicación personal, Mayo 19, 2018.

16. Melisa López Gracia, «Espacios» (tesis de pregrado, Universidad de Barcelona, 2013), 46, <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65871/1/TFGespacios.pdf>

Los paisajes interiores son intimistas, son lugares cerrados que simbólicamente se entrelaza con el espacio personal, constituyen el espacio soñado, el espacio idealizado en el que el ser verdaderamente habita, en el que se desarrolla y despliega sus capacidades, es allí donde se da lugar las acciones y actividades que en su cotidianidad realiza el ser.

El lugar que más me gusta, ¡no! toda me encanta, porque esta casa es tan abierta que si usted se asoma a una ventana, de las ventanas que dan al parque, ve paisaje, se sube a la zona de la lavandería, ve paisaje, la parte trasera del patio, hay paisaje, no le veo nada malo, nada.¹⁷

No, toda la casa, a mí me gusta toda la casa, pero yo ahora adoro un lugar nuevo, porque tengo un hobby que es la escultura, entonces hay un lugar que mandamos a crear grande y ese es el lugar que más me gusta de la casa.¹⁸

Las dinámicas del espacio interior definen la expresión exterior de la casa y viceversa, dos espacios disímiles, pero a la vez, sumamente relacionados. En esta relación la casa se hace parte del lugar, generamos vanos que nos permiten sentir el entorno en el adentro, hacemos parte de nuestro cotidiano contemplar el exterior, como artes en los muros; es así como existe un sentir en el habitar particular que vincula el espacio interior con el afuera, que permite generar con cierta sutileza este vínculo sensorial espacial. A su vez la casa hace parte de un paisaje urbano, de un conjunto de características identitarias que permite leer la expresión colectiva de las estéticas del habitar.

La conservación, el que la haya mantenido en ese color, el que mantenga la historia muy viva, el que se mantenga como está; yo pienso que el aporte más grande de la casa al municipio, es el no haber querido transformarla, el querer mantenerla así, el soñar con que pueden mantenerse con una casa que ya pudieron haberla tumbado, haber construido algo más rentable, y hubo la oportunidad, de pronto en este momento sea un poco más difícil, pero se ha dado mucho casos. Por ejemplo el frente, a mí me parece que el aporte más grande es el sueño de esta familia, no hablemos de nosotros los que ahora estamos habitándola, sino de la familia que la ha tenido durante tantos años y piensan que el color tiene que ser el color original, que la habitación tiene que estar como era, que el piso tiene que ser el que es y que todo se tiene que conservar, me parece un aporte maravilloso, grandísimo a la historia de Pijao.¹⁹

Lo más bonito de esta casa es obviamente que se mantiene como siempre ha sido, es de la colonización de Pijao y siempre ha sido así, de este mismo tamaño, las mismas habitaciones, grandes, obviamente que se comunican una entre otra, acá por lo regular son puerta con habitación, son comunicadas, el espacio que tiene es muy difícil encontrarlo en una casa, con este espacio tanto inmenso de habitaciones, de salas, como la parte de afuera, es un patio muy gigante, que se presta para hacer muchas cosas y eso ya no se consigue, no lo hay. Creo que es una de las ventajas que tiene esta casa, aparte que se comunica con el río, que es una ventaja de cierta manera, es una ventaja, porque sentir el ruido del río es algo hermoso para mucha gente, para nosotros es muy normal, pero para mucha gente que viene acá les gusta mucho, se desestresan, sentir los pajaritos, por acá en la mañana se llena de pajaritos y vienen a buscar comida, entonces el ruido, que el sol, ósea, esto tiene muchas ventajas porque está muy, muy, muy conectado con la naturaleza.²⁰

De acuerdo a lo planteado por Carlos Alberto Villegas Uribe:

Creo en los tres ejes que nos rigen: tiempo, espacio y trascendencia. El tiempo ese reservorio de momentos, el espacio la suma geográfica y social que nos potencia o limita y la trascendencia, la

17. María Consuelo López Restrepo, comunicación personal, Marzo 17, 2018.

18. Luz Marina Riaño, comunicación personal, Mayo 19, 2018.

19. Rubén Darío Velásquez Hincapié, comunicación personal, Mayo 19, 2018.

20. Ana Estela Serna, comunicación personal, Mayo 20, 2018.

prolongación de instantes, en el Aquí y el Ahora, de iluminación o lucidez que nos acerca a las estrellas, a dios o al diablo, en realidad, pobres términos para compendiar la vasta historia de los planetas.²¹

Desde esta perspectiva se denota un acercamiento conceptual entre la memoria, el territorio y la identidad. El territorio es una categoría densa que se construye culturalmente, su transformación responde a las relaciones e interacciones sociales que allí se dan, la memoria permite afinidad de recuerdos que configuran las particularidades de un colectivo, la valoración y sostenibilidad en el tiempo de un lugar tangible e intangible (el lugar de los recuerdos), y a su vez fortalecer procesos de identidad reflejo de una apropiación por el territorio y unos sentires propios del habitar.

Conclusiones

En medio de una vasta sabana de verdes, que parecen inspirar los cautelosos tejidos de Doña Ludivía Largo de Castillo y su esposo; ante los ojos de la columna vertebral de América, la cordillera de los Andes, y atravesado por dos sonoros ríos, que como dice doña Ana Estela Serna “para nosotros ese sonido es muy normal”, yace un mágico pueblo, Pijao. Sus casas transportan a una época atrás, a los años treinta, el conocido municipio del tiempo lento, es en realidad un escenario donde todo transcurre en proporciones diferentes, donde se pasan las horas observando llegar las garzas a su hogar, “el árbol de las garzas”, un gigantesco árbol a 20 metros del parque principal; o conversando con Don Vidal en el parque sobre sus historias como cafetero o militar; incluso escuchando boleros en el famoso bar de la estrella, viendo la bitácora de la historia de Pijao milimétricamente en cada pared, una especie de collage que parece salido de un sueño, un lugar onírico en los bajos de una de las casas más conservadas y acogedoras del municipio.

Pijao es la evidencia de la íntima relación tejida entre la memoria, el territorio y la identidad; no es posible comprender la estética de su pintoresca arquitectura sin un diálogo con quien la habita, el ser que marca su lugar con sentires y saberes, con sus herencias y experiencias, con lo habitual e inhabitual, con sus mitos, ritos y fiestas; historias de amores, de disputas, de encuentros y despedidas, las historias de Edward sobre el teatro municipal y la pronta película cuyo protagonista llevara su nombre, doña Consuelo recordando las escenas de la novela “Quieta Margarita” grabadas en la sala de su casa, doña Mariela Pavas y el alcalde que vivió 8 años en su casa, y que repentinamente con tan solo 10 meses de estar en su cargo falleció, doña Luz Marina y el político que desde su ventana reunió a todo el pueblo, y así infinidad de momentos que quedaron eternizados en el recuerdo de sus lugareños.

El habitar implica la encrucijada de recuerdos que desde la memoria tejen relaciones simbólicas con el lugar que se mora, con el domus o casa, el morar es ENAmorar, sentimientos que nos arraigan a un espacio físico y que le dan un carácter intangible, el espacio emocional, ambos conforman los territorios que habitamos, que sentimos y con los cuales nos identificamos.

Referencias bibliográficas

- González, Paula. Y Joan Pagès, «Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas». *Historia y MEMORIA*, n.º 9 (2014): 275-311.
- Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Barcelona: Siglo Veintiuno editores, 2001.
- Allier Montaño, Eugenia. «Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria». *Historia y Grafía*, n.º 31 (2008): 165-192.
- Cuervo Calle, Juan José. «Habitar: Una condición exclusivamente humana». *Iconofacto*, n.º 5 (2008): 43-51.
- Asse Chayo, Jenny. «El mito, el rito y la literatura». *Casa del Tiempo*, n.º 47 (2002): 54- 71.
- López Gracia, Melisa. «Espacios». Tesis de pregrado. Universidad de Barcelona, 2013. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65871/1/TFGespacios.pdf>
- Villegas Uribe, Carlos Alberto. *Aproximación onírica a Bachelard. Bachelard reeditado: De la poética de la ensoñación y la poética del espacio*. Bogotá: Universidad Javeriana, 2010.

21. Carlos Alberto Villegas Uribe, *Aproximación onírica a Bachelard. Bachelard reeditado: De la poética de la ensoñación y la poética del espacio* (Bogotá: Universidad Javeriana, 2010), 1- 15.