

MESA

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



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 / "Primaria historiadores": la conexión entre el pensamiento concreto y el pensamiento abstracto para la formación de conciencia histórica
Efraín Monroy Ramírez

14 / El pensamiento histórico en la escuela: un acercamiento a las clases de ciencias sociales en la Institución Educativa San Juan Bosco
Juan Esteban Mejía David
Alejandro Restrepo García
Carolina Suárez Gutiérrez

22 / ¿Qué hay en el libro de texto escolar? Una búsqueda por el pensamiento histórico
Paola Andrea Álvarez Bustamante
Juan Pablo Rivera Ramírez
Johan Steven Morales Mercado

28 / De plaza a parque, de parque a plaza: propuesta didáctica para la enseñanza de la historia ambiental en la Institución Educativa Robledo, Calarcá
Jennifer Andrea Flórez Páramo

37 / Las narrativas de la memoria como estrategia para la formación de la conciencia histórica en el aula
Javier A. Hernández Valderrama
Luis Fernando Molsave Socarras
Gustavo A. González Valencia
Iván Andrés Martínez Zapata

46 / Hacia la construcción de una cultura de paz en la escuela colombiana, 1991-2018
Ivelis Zúñiga Rosario
Santiago Loaiza Loaiza

57 / Reflexiones sobre la enseñanza de la historia
Juan de Dios Gallego Mejía

62 / Analizar la enseñanza de la historia reciente en los libros de texto escolar: un camino a transitar desde la conciencia histórica
Liliana del Pilar Escobar Rincón

73 / El uso de la fotografía en la enseñanza de la historia reciente: una estrategia para fortalecer el pensamiento crítico
María Alejandra Urquijo Gil
Víctor Andrés Higuera Marín

81 / El centro de historia de Tuluá: herramienta educativa para la construcción de identidad
Maryluz Sarmiento Ordoñez

MESA

Enseñanza de la historia

"Primaria historiadores": la conexión entre el pensamiento concreto y el pensamiento abstracto para la formación de conciencia histórica

Efraín Monroy Ramírez
Universidad Jorge Tadeo Lozano

Historiador, Licenciado en Lingüística. Magister en Investigación Social interdisciplinaria, Magister en Historia del Arte, Estudiante del doctorado en Estudios Sociales U.D., Docente Universidad Jorge Tadeo Lozano, Maestro de Escuela Secretaría de Educación del Distrito.
efrain.monroyr@utadeo.edu.co

"Primaria historiadores": la conexión entre el pensamiento concreto y el pensamiento abstracto para la formación de conciencia histórica

Efraín Monroy Ramírez
Universidad Jorge Tadeo Lozano

Resumen

"Primaria historiadores" es un proyecto pedagógico que se viene desarrollando desde hace seis años con niños y niñas en una escuela pública de Bogotá. Nuestro empeño pedagógico apunta a consolidar una estrategia educativa que sea útil para para conectar el pensamiento concreto con el pensamiento abstracto. Es por eso que, a partir del trabajo específico con la categoría 'tiempo histórico' se desarrollan actividades dentro y fuera del espacio tradicional de la escuela para facilitar en los estudiantes la reflexión y comprensión de determinados sucesos históricos en cuanto a su duración, permanencia, aceleración y cambio; todo ello en el sistema de pasado, presente y futuro, que viene a modelar y ampliar nuestra conciencia histórica como individuos inmersos en diferentes contextos.

Palabras clave: Historia, tiempo histórico, contextos, procesos mentales, ciudad educadora, conciencia histórica.

Esta propuesta innovadora es el resultado de un trabajo pedagógico con estudiantes de grados tercero, cuarto y quinto de primaria del colegio Distrital Jorge Soto del Corral, fundamentado en el poder formativo que tiene la enseñanza de la conciencia histórica en niños y niñas. La propuesta lleva como nombre "Primaria Historiadores" y se ha venido desarrollando desde hace seis años en el colegio ubicado en el centro oriente de Bogotá -muy cerca de los cerros orientales y del centro de la ciudad capital-.

El colegio se encuentra ubicado en un contexto violento, en extremo inseguro y difícil para los niños y niñas que allí residen; de hecho, el colegio se convierte en el único territorio sano para la niñez y juventud del barrio; además, y como fortaleza, se identifica no solo la cercanía a museos, bibliotecas, monumentos y escenarios históricos de la ciudad sino que también, y desde el inicio del proyecto, se identificó de manera relevante el espacio público -calles, esquinas y plazas públicas- como lugares de

interacciones sociales vigorosas y donde era posible dirigir nuestro interés educativo con nuestros estudiantes; por lo tanto, el contexto donde se inserta la escuela tiene aspectos negativos para el desarrollo de los estudiantes pero se identificó una riqueza socio - cultural e histórica invaluable para los procesos de enseñanza y aprendizaje: educación situada.

El objetivo de “Primaria historiadores” consiste en contribuir al desarrollo del pensamiento abstracto en continua y franca conexión con el pensamiento concreto, que se erige como una relación dialéctica y compleja entre el nivel individual, el nivel colectivo y el nivel de la naturaleza -dentro y fuera del aula de clase-; de ese modo, el desarrollo de pensamiento lo producimos a partir del estudio ordenado de la categoría ‘*tiempo histórico*’¹ (*pasado, presente, futuro*). Y es este nivel de complejidad de la dimensión temporal² la herramienta que utilizamos para relacionar los dos procesos de pensamiento (concreto-abstracto) a partir de cinco pilares de conciencia histórica creados para el trabajo dentro del aula y fuera de ella. El trabajo realizado durante estos seis años ha sido toda una transformación no sólo en la manera de enseñar la Historia en cursos de primaria sino que también ha permitido entender la forma en la que el estudiante comprende y se relaciona con los demás, con él mismo y con el medio que le rodea.

Imagen # 1. Primera relación de conceptos de la propuesta (Elaboración propia).



En la imagen 1 podemos observar un primer mapa de conceptos que fundamentan el trabajo. La mayoría de estudiantes de primaria aprenden desde el salón de clase, mientras el docente explica términos, contenidos, cifras o procesos, siempre haciendo uso del tablero o diapositivas los niños y niñas tienen que hacer uso de su pensamiento abstracto para poder analizar y entender toda la información. A la luz de este proceso abstracto, existen estudiantes que se les dificulta entender de esta manera ya que son más concretos y necesitan de la experiencia viva o situada³, y la escuela

1. La noción total de tiempo histórico lo configuramos como un 'metaconcepto', con una conceptualización polisémica, situándolo en el nivel más complejo de una abstracción. Es una representación interior individual y colectiva socialmente aceptada e interiorizada por los individuos de una sociedad.

2. El 'tiempo' es la categoría esencial para la comprensión de la propia historia y de los procesos sociales, y es a partir de este procesamiento que el proyecto indaga por subcategorías como la aceleración del tiempo, duración, el ritmo, la periodización y las secuencias de tiempo histórico; encontrando interpretaciones del pasado, reflexiones del presente y proyecciones del futuro con los estudiantes.

3. El conocimiento se genera por los individuos en determinadas situaciones, anclado a los contextos. Esta consideración cognitiva nos ayuda a comprender lo que el estudiante realmente sabe o lo que él desea saber; también ayuda a que el educando tenga una mayor comprensión porque es a partir de las interacciones concretas y contextuales donde se logran realizar procesos de inferencia más complejos.

muchas veces opta por creer que son estudiantes con problemas de aprendizaje. Al momento de resolver exámenes o pruebas estandarizadas, a muchos estudiantes se les dificulta entender la pregunta y las opciones, no quiere decir que él no sepa la respuesta, simplemente se le dificulta abstraer la información de la prueba o el examen y conectarlo con lo que aprendió, obteniendo con ello mala nota. (Zimmerman, 2010).

Es a partir de estas problemáticas de aprendizaje producidas en el colegio que se inició una estrategia para conectar diferentes tipos de pensamiento sobre todo los correspondientes a la conciencia histórica y social. Ahora bien, entre estos últimos hacemos especial énfasis en nuestro proyecto investigativo en la subcategoría 'aceleración' del tiempo histórico (Rosa, 2016).

Si bien el foco de atención lo hemos dirigido a la categoría tiempo (el cual como lo hemos dicho lo usamos como continente de interacciones entre pensamientos concretos-abstractos) era imprescindible en esta propuesta pedagógica desplegar la reflexión sobre cómo se interconecta la realidad particular de los estudiantes (velocidad temporal individual) con el régimen estructural (velocidad temporal general).⁴ Por consiguiente, si observamos en el espacio público —o en la escuela— la existencia de cambios y aceleraciones de diversas operaciones en el tiempo histórico (comunicaciones, transporte, datos) también nos damos cuenta que estas aceleraciones han logrado afectar la realidad particular de los individuos, incluyendo por supuesto a nuestros estudiantes.

Los discursos políticos, las modas, las relaciones interpersonales, los juegos, las obligaciones sociales, los hábitos, están cambiando a una velocidad cada vez mayor ⁵, Solo para citar un ejemplo desde nuestra experiencia pedagógica: los niños se dan cuenta que nuestro proyecto pedagógico les facilita acceder a la permanente inestabilidad de lo que consideran ellos mismos tecnología pasada, presente y futura. Por ejemplo, al presentarle los cambios y aceleraciones de un proceso determinado en la historia de su ciudad el estudiante logra comprender más fácilmente cuando sale de la escuela y se le sitúa ante un fenómeno. Ahora bien, el estudiante de primaria en este proyecto logra considerar que la escuela es un "invento humano" que se presenta aburrida y lenta; y, en cambio, si se le dice que la escuela también se encuentra afuera, en el espacio público, ellos se alegran y consideran que esa diversión radica en que "afuera" suceden muchas cosas a la vez.

Construir conciencia histórica, reconstruir imaginarios de escuela

En esta propuesta se utilizó el **tiempo histórico** como uno de los conceptos de mayor complejidad para el niño (Asensio, Carretero, Pozo, 2009)⁶, a su vez la experiencia en el espacio público como uno de los ámbitos más significativos por estar pedagógicamente situados (Díaz Barriga, 2006) y la enseñanza de la Historia como hilo conductor y conector de pensamientos (Pluckrose, H, 2005). A partir de clases de Historia de Colombia dentro del aula el profesor cuenta un acontecimiento histórico con ayuda del tablero, dibujos y diapositivas, además enseña y describe las diferentes *aceleraciones temporales* y aprovecha el proceso para añadir un componente afectivo al aprendizaje como es la bondad y el respeto (Freire, 1987), allí se recogen las dudas y preguntas que tienen los estudiantes con respecto al tema y se realizan unos videos de los estudiantes como primera estrategia de evaluación.

Luego se programa una visita a algún lugar del centro de Bogotá que tenga que ver con el acontecimiento histórico visto en clase y se lleva a cabo la experiencia concreta para que puedan percibir la aceleración: ver, palpar, tocar, conocer la historia de manera directa, hablar con personas, escucharlos, compartir con ellos⁷. Finalmente, se realiza una fase de conexión entre el aprendizaje

4. La aceleración como fenómeno modernizante se constituyen en tres diferentes procesos, a saber: la aceleración tecnológica, la aceleración del cambio social y la aceleración del ritmo de vida (Rosa, 2016).

5. Para el filósofo Hermann Lübbe existe una "contracción del presente" como consecuencia de la innovación —en términos históricos— acelerada tanto a nivel cultural como social.

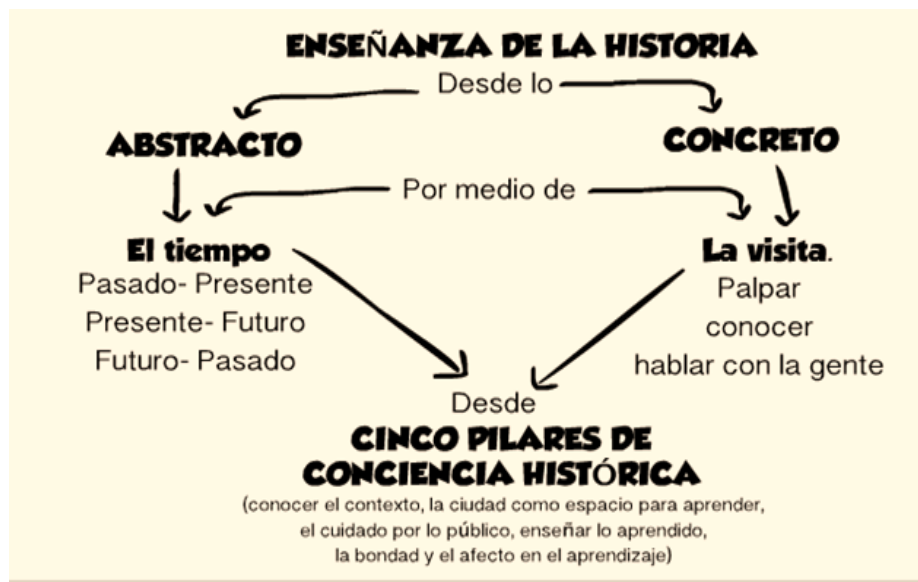
6. Las acciones y procesos humanos no se producen en el tiempo, sino que crean el tiempo. El sujeto aprende en su sociedad concreta el concepto tiempo como límites y posibilidades pragmáticas de la institución social, los cuales internaliza.

7. Cada época elabora una concepción del tiempo propia según sus características políticas, económicas, culturales y sociales. La noción del tiempo se genera mediante la acción de cada sociedad a lo largo de su experiencia. Y a su vez, cada sociedad no tiene una sola concepción temporal, sino que en la sociedad aparecen una variedad de tiempos asociados a los distintos niveles de la realidad.

concreto y el aprendizaje abstracto por medio de creación de cuentos, videos, historias o maquetas que permitan ver el proceso individual de cada estudiante, haciendo énfasis en las posibilidades de aceleración y desaceleración temporal experimentadas en un suceso determinado.

Las dos fases de aprendizaje (abstracto-concreto dentro y fuera del aula) se estructuran dentro de *cinco pilares de conciencia histórica*⁸, y cada tema que se aborda tiene que ver con una de las tres relaciones que se puede establecer con el tiempo (pasado-presente, presente-futuro, futuro-pasado) el uso de las Tics es fundamental para el proceso de evaluación pues se crean videos antes durante y después del proceso, esto sirve para hacer una evaluación coherente con el proceso y para poder multiplicar la experiencia a otros profesores por medio de la web, las redes sociales, nuestro propio Canal de YouTube ("Primaria historiadores" DC, 2018) que se hizo para esta propuesta.

Imagen # 2. Segunda relación de conceptos de la propuesta. (Elaboración propia).



Como se observa en la imagen 2, la relación entre la enseñanza de la Historia con procesos concretos y abstractos teniendo en cuenta unos pilares bases de conciencia histórica, permiten proponer otro tipo de escuela, que aproveche lo bueno de los procesos abstractos dentro del aula y que se articule con procesos concretos fuera de ella, a diferencia de muchos autores que piensan que el pensamiento se da por etapas de desarrollo (primero concreto y después abstracto) esta propuesta está convencida y lo ha demostrado con evidencias que el trabajo de pensamientos se debe dar de manera conectada y simultánea. Cada trimestre se trabaja dos temas en clase de Historia para un total de seis temas durante el año, para ello es necesaria una programación y una microestructura para cada curso pues no puede quedar nada en el aire y hay que aprovechar al máximo cada espacio que se tiene para la propuesta.

A manera de ejemplo se considera importante describir una de las microestructuras de este año (2018), en este caso se presenta la microestructura pedagógica del curso quinto de primaria, allí aparece de manera general el trabajo que se realiza durante el año; las temáticas, las visitas, la relación de tiempo que se trabaja, la forma de evaluar y el producto final.

8. a. Comprender el contexto. b. Ciudad educadora. c. Cuidado de lo público. d. Enseñar lo aprehendido. e. La bondad y tolerancia afectiva como aprendizaje.

La ruta de "Primaria historiadores"

Todas las temáticas abordadas desde el área de Historia se hacen con la misma estructura pedagógica, pero cada experiencia es completamente diferente a las demás, tanto el proceso cognitivo de conectar tipos de pensamiento, como el proceso académico de entender la Historia de Colombia y el proceso afectivo de ser bondadosos y respetuosos toman fuerza gracias al camino metodológico trazado para esta aventura.

La experiencia inicia desde el desarrollo del pensamiento abstracto-concreto dentro del aula, siendo el salón de clase una herramienta para hablar de la Historia y conocer de ella desde el relato, el dibujo, el libro y el audiovisual.

Imagen # 3 "Trabajo en clase sobre el Bogotazo"



(Elaboración propia)

Se trabaja el tema histórico narrando el acontecimiento, haciendo un análisis del 'tiempo específico' (ritmos, **aceleraciones**, cambios) y su relación con la Historia y se generan espacios de reflexión sobre el componente afectivo de la bondad y el respeto en el estudio de la Historia. Como lo muestra la imagen 3.

Nace entonces la necesidad de complementar el trabajo de aula con trabajo fuera de ella, a movernos, a caminar, ir y visitar el lugar del cual se habla dentro del salón de clase, todo esto con el ánimo de reflexión sobre **cómo percibimos la aceleración temporal de lo narrado**.

Imagen # 4. Primer pilar "Conocer el contexto de esa aceleración"



(Elaboración propia).

Esto permite llegar al lugar real y conocer de primera mano lo que se está aprendiendo. Por medio del segundo pilar de conciencia histórica “*La ciudad como espacio para aprender*” el estudiante puede ver, tocar, preguntar en el lugar de los hechos el fenómeno de aceleración visto en clase, el profesor realiza un segundo taller que complementa el trabajo en aula, como se puede observar en la imágenes 5 y 6.

**Imagen # 5, 6 y 7 “La ciudad como espacio para aprender”.
Monumento de la Pola y Plaza de Bolívar**



(Elaboración propia)

Una vez se genera la conexión entre el pensamiento producido en el aula con el pensamiento creado en la visita (**imaginación de la aceleración ocurrida en el suceso o sucesos históricos estudiados**), lo que sigue es complementar el aprendizaje desde lo afectivo y ciudadano, desde el tercer pilar de conciencia histórica “*El cuidado por lo público*” los estudiantes realizan durante la visita una jornada de aseo, recuperación, mantenimiento o decoración del lugar histórico. A la visita se llevan baldes, jabón, trapos, globos y banderitas de Colombia para decorar y limpiar el escenario histórico que se visita, de esta manera el estudiante comprende la importancia de apropiarse de lo público y conservarlo, de igual forma se realizan reflexiones sobre los cambios y aceleraciones a los hábitos con respecto a lo público y lo patrimonial como se observa en las siguientes imágenes.

**Imágenes 8 y 9 “El cuidado por lo público”. Limpieza y
decoración de placas y monumentos históricos**



(Elaboración propia)

Otra parte importante de este proceso innovador es el cuarto pilar de conciencia histórica “Enseñar lo aprendido” ya que los estudiantes después de limpiar y decorar el lugar se dirigen a los ciudadanos que también están transitando cerca del lugar y empiezan a contarles lo que han aprendido.

Imagen # 10. “Enseñar lo aprendido”. Diálogo entorno al contraste temporal, sentido y perspectiva



(Elaboración propia)

Se crea un intercambio de roles en el cual el niño deja de ser el que recibe el conocimiento y se convierte en un maestro enseñando a los demás lo que ha aprendido del tema.

Imagen # 11 “La bondad en el aprendizaje”



(Elaboración propia)

Como último paso de la visita y por medio del quinto pilar de conciencia histórica “La solidaridad y el afecto en el aprendizaje situado” se concluye la visita compartiendo un emparedado y una gaseosa con habitantes de calle, vendedores ambulantes o artistas callejeros que frecuentan el lugar histórico que se visitó, esto permite generar una empatía entre el estudiante y el ciudadano, a comprender la importancia de ser bondadoso, a valorar lo que se tiene y a ser más humano.

Después de la experiencia concreta por fuera de la escuela, se retoma el proceso dentro del aula, esta vez con la suficiente información para realizar la evaluación de lo aprendido⁹, esta evaluación se realiza de manera creativa y se hace por medio de la creación de cuentos, maquetas, videos o canciones que cada estudiante crea y permite ver el resultado desde lo histórico, desde lo cognitivo y desde lo afectivo, también se sube el material audiovisual al Canal de Youtube.

En la tabla se observa la microestructura del proceso realizado en grado quinto en el presente año, en esta tabla se evidencia cada uno de los componentes de la experiencia, las temáticas, las visitas, la evaluación.

Micro estructura "Primaria Historiadores" para grado Quinto de Primaria.			
Eje Temático	Trabajo desde el P. Abstracto (Trabajo dentro del aula)	Trabajo desde el P. Concreto (Trabajo fuera del aula)	Evaluación
El papel de la mujer en la Historia de Colombia.	Relación Pasado-Presente ¿Qué papel ha tenido la mujer en la Historia de Colombia en el pasado y en el presente?	Salida al Monumento de La Pola el día 8 de marzo (día internacional de la Mujer). Trabajo desde los cinco pilares de conciencia Histórica y creación del video para el blog.	Elaboración de una réplica del monumento a la Pola en arcilla o plastilina y auto grabación de lo aprendido. Respuesta a la pregunta orientadora DEL TIEMPO HISTÓRICO sobre ¿qué es un acontecimiento?.
Líderes Políticos en la Historia de Colombia.	Relación Presente- Futuro ¿Qué diferencia puede haber entre los líderes políticos del pasado con los líderes políticos del futuro en Colombia?	Salida a Placa conmemorativa Jorge Eliécer Gaitán el día 9 de abril (Bogotazo). Trabajo desde los cinco pilares de conciencia Histórica y creación del video para el blog.	Creación de una obra teatro sobre el Bogotazo y auto grabación de lo aprendido. Respuesta a la pregunta orientadora del TIEMPO HISTÓRICO ¿qué es un cambio?
La escritura en la Historia de Colombia.	Relación Futuro- Pasado ¿Qué cambios tendrán los libros y la forma de escribir en el futuro con relación a los libros escritos en el pasado?	Salida a la Biblioteca Luis Ángel Arango el Día 27 de abril (día Internacional del libro). Trabajo desde los cinco pilares de conciencia Histórica y creación del video para el blog.	Inscripción a la biblioteca, pedir en préstamo un libro, hacer un resumen y auto grabación de lo aprendido. Respuesta a la pregunta orientadora ¿qué es una permanencia?.
El concepto de lucha, revolución y marcha.	Relación Pasado-Presente ¿Por qué la gente lucha y marcha en el presente igual que como lo hacían en el pasado?	Salida a la Plaza de la Mariposa de San Victorino el día 1 de mayo (día del trabajo). Trabajo desde los cinco pilares de conciencia Histórica y creación del video para el blog.	Elaboración de mariposas en papel de colores con mensajes de cambio y auto grabación de lo aprendido. Respuesta a la pregunta orientadora ¿qué es una permanencia?.

9. Se retoman las actividades en lo que concierne a ampliar la comprensión de lo que se entiende ahora por 'tiempo histórico' (sucesos históricos, permanencias de un hecho, cambios y aceleraciones de los fenómenos históricos vistos).

El mito y la leyenda en la Historia de Colombia.	Relación Presente- Futuro ¿Qué características tienen los mitos y las leyendas Colombianas y cómo te imaginas los mitos y las leyendas del futuro?	Salida al Monumento del Venado de Oro e Instituto Roosevelt Trabajo desde los cinco pilares de conciencia Histórica y creación del video para el blog.	Elaboración de un mito o una leyenda del barrio y auto grabación de lo aprendido. Respuesta a la pregunta orientadora ¿qué es un cambio?.
La Historia de Bogotá.	Relación Futuro- Pasado ¿Cómo era Bogotá antes, cómo es ahora y cómo será en 100 años?	Salida al Chorro de Quevedo el día 6 de agosto (fundación de Bogotá) Trabajo desde los cinco pilares de conciencia Histórica y creación del video para el blog.	Aprendizaje del Himno de Bogotá, grabación del Himno en versión creativa y auto grabación de lo aprendido. Respuesta a la pregunta orientadora sobre cambios, permanencias y aceleraciones.

Los resultados

Durante los seis años de implementación de la propuesta se puede señalar que los resultados se clasifican en tres grupos: desde lo cognitivo, lo académico y lo afectivo.

Desde lo cognitivo se ha trabajado la conexión entre pensamiento concreto y el pensamiento abstracto utilizando para ello la categoría de tiempo histórico. Hemos hecho especial énfasis en desarrollar la subcategoría 'aceleración temporal y social', ya que esta nos permite relacionar y comparar los procesos individuales y los colectivos, obteniendo grandes avances entre la conexión de pensamientos, se evidencia una mejor abstracción de los niños al momento de presentar pruebas escritas o exámenes. De igual manera se presentan avances en los procesos cognitivos tales como observación, memoria, comprensión y análisis.

Desde lo académico: los resultados son notables; la gran mayoría de estudiantes de tercero, cuarto y quinto de primaria comprenden y establecen relaciones de comparación temporal (años, siglos, épocas) anclados desde su experiencia individual y colectiva, además conocen y analizan elementos del tiempo histórico (periodos, series, hechos y sucesos históricos) como la muerte Jorge Eliécer Gaitán, la fundación de Bogotá, la historia de Policarpa Salavarrieta, el concepto de lucha y de marcha, entre otros desde una perspectiva de los sucesos, cambios permanencias, aceleraciones. Gracias a las visitas a la biblioteca Luis Ángel Arango, más de 150 estudiantes del colegio ya se encuentran afiliados a la biblioteca lo que permite solicitar préstamos externos de libros, cuentos y revistas que posibilita realizar trabajo académico con fuentes primarias y secundarias.

Desde lo afectivo el proceso ha sido muy enriquecedor, el cuidado por lo público y el respeto a los sitios históricos de la ciudad se ha fortalecido no sólo en los niños sino también en los padres de familia, hemos limpiado, decorado y visitado más de 40 lugares emblemáticos de la ciudad, se han compartido más de 200 emparedados y gaseosas con habitantes de calle, vendedores ambulantes y artistas callejeros generando en los niños un respeto al otro y empatía con los demás. La visita al Instituto Roosevelt permitió conocer a los estudiantes que por alguna discapacidad o enfermedad no pueden asistir al colegio y tienen allí un aula hospitalaria, este encuentro permitió compartir con ellos la experiencia.

La Historia es larga, la vida es corta (conclusiones)

1. Durante estos seis años el proyecto de innovación pedagógica "Primaria historiadores" ha demostrado la necesidad de realizar un cambio profundo en la escuela en general. Se hace indispensable derrumbar las barreras físicas (muros, timbres, rejas, sillas) que separan la actividad pedagógica del docente-estudiante de los contextos sociales. El proceso de concreción-abstracción de un educando mejora de manera ostensible cuando se acerca a su realidad viva, la escuela del siglo **XXI** debe participar de las representaciones 'in situ' de la comunidad, facilitando con ello que los sujetos no solo den cuenta de su realidad sino que sean capaces de comprenderla, analizarla e intervenirla de manera creativa y sensible.

2. “Primaria historiadores” propone una estrategia pedagógica robusta para la enseñanza de la historia, para ello pone el foco de atención en la categoría de ‘tiempo’ y como subcategoría de ‘aceleración’—entre otras—, y a partir de una comprensión metacognitiva (individual, colectiva y natural) contribuye a la conexión pedagógica entre procesos de pensamiento concretos-abstractos a partir de la inclusión y relación de secuencias temporales diferentes lo que conlleva a un mayor análisis conceptual de las series de relaciones temporales en diferentes planos, todo en beneficio de la conciencia histórica.

3. “Primaria historiadores” seguirá siendo un proyecto de innovación que permanecerá en el espacio público, al lado de los ciudadanos, esa es su mayor fortaleza porque se reconoce como agente constructor de la realidad. De allí surge su fuerte sensibilidad con el excluido y el necesitado que comparte con nosotros el espacio público, un espacio público que también lo asumimos como parte de nuestra memoria, que nos interesa cuidar y preservar.

4. La construcción del ‘tiempo histórico’ es un constante ‘proceso’ no homogéneo, dialéctico que confronta al estudiante (y al sujeto en general) con la permanencia y el cambio. La reconstrucción del tiempo por cada sociedad es una continuada reproducción-creación: realizada por actores individuales-sociales, que a su vez están sometidos a unas relaciones-estructuras producidas históricamente, ya que el tiempo se configura como una relación multimodal.

Referencias bibliográficas

- Asensio, M.; Carretero, M.; Pozo, J. I. (2009). La comprensión del tiempo histórico, En Carretero, M.; Pozo, J. I.; Asensio, M (Comp.): La enseñanza de las ciencias sociales. Madrid, Visor, 5ª edición.
- Díaz Barriga, Frida. (2006). Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida. México, Mc Graw-Hill.
- Pluckrose, H. (2005). Enseñanza y aprendizaje de la historia. Madrid, Morata-MEC.
- Rosa Harmüt. (2016). Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad. Buenos Aires, Katz Editores.
- Zimmerman, B. J. (2010). “Attaining self-regulation. A social cognitive perspective”. En: M. Boekaerst, P. Pintrich y M. Zeidner (comps.). Handbook of Self-regulation. San Francisco, California: Academic Press.
- Primaria historiadores D.C. (Julio de 2018). [Obtenido de Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/channel/UCCBqatd6Lol2\]x-tCvVFCHg/featured](https://www.youtube.com/channel/UCCBqatd6Lol2]x-tCvVFCHg/featured)

MESA

Enseñanza de la historia

El pensamiento histórico en la escuela: un acercamiento a las clases de ciencias sociales en la Institución Educativa San Juan Bosco

Juan Esteban Mejía David*
Alejandro Restrepo García**
Carolina Suárez Gutiérrez***
Universidad de Antioquia

Estudiantes pregrado en Licenciatura
en educación básica con énfasis en
ciencias sociales. Facultad de Educación.

*juan.mejia34@udea.edu.co

**alejandro.restrepo3@udea.edu.co

***carolina.suarez3@udea.edu.co

El pensamiento histórico en la escuela: un acercamiento a las clases de ciencias sociales en la Institución Educativa San Juan Bosco¹

Juan Esteban Mejía David
Alejandro Restrepo García
Carolina Suárez Gutiérrez

Universidad de Antioquia

Resumen

Cuestionar la enseñanza es un primer paso para reflexionar sobre los propósitos, estrategias, recursos y métodos que giran en torno al aprendizaje de las ciencias sociales. En este orden de ideas, es necesario preguntarnos qué finalidad tiene hoy la historia en el ámbito escolar, ya que, en casos particulares su aprendizaje se ha relegado a la mera enunciación de fechas y datos pretéritos. De este modo, el pensamiento histórico surge como la posibilidad de replantear las finalidades e implicaciones en el acto educativo y así aportar a la construcción de una conciencia histórica, tanto en maestros como en estudiantes.

La reflexión en torno a la finalidad de la enseñanza de la historia y su aparente visión reduccionista, surgió a partir de un estudio de caso realizado en una institución educativa del Municipio de Medellín. Donde nos cuestionamos sobre ¿Cómo se abordó el pensamiento histórico en las clases de ciencias sociales de básica y media en la institución educativa San Juan Bosco? Y ¿Cuál fue el aporte del pensamiento histórico a la enseñanza de las ciencias sociales? Como instrumentos de análisis se usaron cuadernos, planeaciones, entrevistas y observaciones. Mediante los aportes de Bloch (2001), Fontana (2003), Vilar (1992), Santisteban, González y Pagés (2010) se analizó la historia, la enseñanza de la historia, el pensamiento histórico y las habilidades del pensamiento histórico como modelo conceptual que pudiese brindar una posibilidad de transformación de dicho proceso de enseñanza frente al aporte del desarrollo de un pensamiento crítico.

Palabras clave: Historia, pensamiento histórico, habilidades de pensamiento histórico, enseñanza de la historia, docente.

1. La presente ponencia es fruto derivado del trabajo de Grado de Mejía, Restrepo & Suárez, *El pensamiento histórico en la escuela: un acercamiento a las clases de ciencias sociales en la institución educativa San Juan Bosco*. (2018).

Introducción

La enseñanza de la historia ha sido objeto de múltiples reflexiones en términos de lo metodológico, lo pedagógico y lo didáctico. En ese sentido, los aportes de la historiografía han permitido generar reflexiones sobre las finalidades de la historia y su aporte a la enseñanza. En el marco de la enseñanza de las ciencias sociales, dichas reflexiones han atravesado el proceso formativo de maestros tanto en formación como en ejercicio. Dentro de las prácticas académicas llevadas a cabo en el contexto escolar, fue nuestro interés centrarnos en los procesos de enseñanza de la historia, sus finalidades y aportes a la educación desde la mirada del pensamiento histórico como posibilidad para la transformación de las prácticas educativas.

La población que hizo parte de este trabajo fueron los estudiantes y maestros de básica y media de la Institución Educativa san Juan Bosco, institución de carácter público de la ciudad de Medellín, como muestra se trabajó con dos estudiantes de cada grado, teniendo un total de 12 estudiantes. También se contó con los dos profesores del área de ciencias sociales, quienes son egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que cuentan con varios años de experiencia en la docencia.

El acercamiento al contexto educativo permitió evidenciar en un primer lugar, una desarticulación entre la historia, la historiografía y el pensamiento histórico; ya que el aprendizaje de esta disciplina se reduce a la memorización de datos y fechas, sin plantear reflexiones y propósitos sobre los contenidos. Esto permite pensar que si el docente posee una visión de la historia de carácter reduccionista (es decir, una visión positivista), de igual manera será la enseñanza y aprendizaje. Por tanto, para desarrollar el pensamiento histórico es preciso estar formado en este.

En segundo lugar, a través de la realización de entrevistas a los docentes, fue posible determinar que no hay una aproximación conceptual clara que permita reflejar un aporte del pensamiento histórico a la enseñanza. Es decir, que en la institución no hay propuestas concretas teóricas, metodológicas y didácticas que permitan al alumnado desarrollar herramientas conceptuales, actitudinales y procedimentales frente a la enseñanza de la historia desde el enfoque del pensamiento histórico y sus implicaciones.

Es de resaltar, que el pensamiento histórico ha sido entendido como uno de los fines de la enseñanza de la historia, el cual puede aportar al desarrollo de una conciencia crítica. Su ausencia aleja la posibilidad de enseñar y aprender la historia de manera reflexiva y analítica, sin permitir la comprensión de los fenómenos sociales en el tiempo. Fontana (2011, 28) plantea que:

Una enseñanza adecuada de la historia debe servir, ante todo, para que aprendan a mirar con otros ojos su entorno social; para que aprendan, como decía mi maestro Pierre Vilar, a “pensar históricamente”, puesto que todos los datos sociales que puedan ser objeto de reflexión, incluyendo los que contiene el periódico de hoy, son ya pasado y, por ello mismo, objeto potencial de análisis histórico².

Todo lo anteriormente planteado nos permite preguntarnos por: ¿Cómo se entiende la historia en las clases de ciencias sociales de básica y media en la institución educativa san Juan Bosco? ¿Cuál es el aporte del pensamiento histórico a la enseñanza de las ciencias sociales?

Cuestionar las concepciones de la historia presentes en los docentes es una posibilidad para reflexionar sobre cuáles son las finalidades de enseñanza, las oportunidades de su aprendizaje y las posibilidades formativas en las estudiantes. En ese sentido, el pensamiento histórico surge como un eje transversal para entender la historia y su enseñanza en el contexto de la institución. Centrándonos en el pensamiento histórico como un elemento fundamental en la enseñanza de las ciencias sociales permite aportar una transformación al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que dicha enseñanza dejaría de verse como la mera enunciación de datos y hechos indiscutibles, y pasaría a ser un proceso de reflexión crítico de los acontecimientos, contrastando diversas posturas, cuestionando la fiabilidad de las fuentes, analizando de forma secuencial y causal, de igual modo relacionando los hechos del pasado con el presente para construir un mejor futuro.

2. Fontana, J. ¿Para qué enseñar la historia?. En *¿Para qué enseñar historia?: ensayos para educar aprendiendo de la historia de las ciencias sociales*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (La Carreta Editores), 28.

Es de resaltar, que el desarrollo del pensamiento histórico no solo se reduce exclusivamente al aprendizaje de la historia por parte de las estudiantes, sino también que desarrolla habilidades significativas para la aprehensión de otras áreas del conocimiento en relacionadas con el desarrollo actitudes asociadas al pensamiento creativo, a la convivencia, al respeto y la resolución de problemas. De este modo, se hace evidente la pertinencia del desarrollo de dichas habilidades como posibilidad de generar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así pues, el docente como orientador de este proceso es el foco principal para abordar el tema en cuestión.

Como objetivo general se planteó analizar la enseñanza de la historia a través de los testimonios producidos en el aula, para identificar las habilidades del pensamiento histórico en la educación básica y media de la Institución Educativa san Juan Bosco. Con el propósito de Identificar las nociones de historia presente en las clases de los docentes de Ciencias Sociales en la Institución Educativa san Juan Bosco.

Para ello nos acogimos a la utilización de una metodología de enfoque cualitativo, entendiendo este como un “complejo de argumentos, visiones y lógicas de pensar y hacer (...) y como un conjunto de estrategias y técnicas que tiene ventajas y desventajas para objetos particulares en circunstancias específicas” (Galeano 2014, 21)³ de este modo el estudio en entornos escolares posibilita la creación de lugares para el diálogo, la reflexión y la participación tanto de los estudiantes como de los docentes, obteniendo así a una problemática real con respecto a los procesos que se llevan a cabo en el aula.

Partiendo de la premisa de que la investigación cualitativa nos permite acercarnos a la realidad social, para dar cuenta de la manera en que se puede reflexionar en torno a un determinado contexto, dicho enfoque permite entonces el análisis, la comprensión y la interpretación de las experiencias subjetivas tanto de docentes como de estudiantes. Por ello, el enfoque de investigación cualitativo resulta sumamente apropiado en tanto permite un gran abanico de posibilidades, ya que se procura realizar un acercamiento a los procesos de enseñanza que se llevan a cabo dentro del aula y analizar cómo el pensamiento histórico está o no presente en ellos. Por lo tanto, es necesario sumergirse en el contexto a investigar de forma tal que permita la identificación y el análisis del problema.

Una estrategia de investigación acorde al enfoque cualitativo es el estudio de caso, puesto que este da pie a que se tenga una mayor percepción sobre las posibilidades que tiene la enseñanza de la historia para la formación del pensamiento histórico, visto desde las experiencias de las aulas de la Institución Educativa san Juan Bosco. La estrategia es entendida desde Galeano (2014)⁴ como “modelos o patrones de procedimiento teórico y metodológico, en los cuales se han cristalizado usos específicos de investigadores y estudiosos de la investigación social cualitativa” (p. 19). El estudio de caso es una estrategia de investigación que tiene en cuenta diversas fuentes de información que interactúan y convergen entre sí, esto permite recoger las miradas de los estudiantes y de los docentes, que son quienes dan vida a dicha investigación.

Para dar cuenta de los pasos que se plantearon seguir, se retomaron los aportes de Galeano (2004), los cuales son planteados por la autora como las directrices metodológicas apropiadas para desarrollar una investigación enmarcada en el enfoque cualitativo y que se divide en tres momentos. En el primer momento, se planteó la exploración, el diseño y la descripción del caso a trabajar. Pasando al segundo momento, la tarea fue la focalización, la interpretación, la recolección, el registro y la sistematización de los datos recogidos. Por último y no menos importante, se pasó a realizar la profundización, el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos.

Con el propósito de suministrar elementos que apoyen y fortalezcan el propósito del enfoque metodológico cualitativo y el método de estudio de caso, se proponen a continuación los instrumentos que permitieron un acercamiento al contexto de la institución, y que a su vez conciban una visión cercana a la realidad de los sujetos que contribuyeron a la investigación. De este modo, las técnicas escogidas para esta investigación fueron: revisión documental tanto de las planeaciones de los docentes como de los cuadernos escolares, la observación participante y la entrevista semiestructurada para los docentes. Y los instrumentos correspondientes a dichas técnicas fueron: las fichas de análisis para las planeaciones y cuadernos, el diario de observación y el cuestionario.

3. Galeano, M. *Estrategias de investigación social cualitativa el giro de la mirada*. (Medellín: La Carreta Editores) 21.

4. Galeano, M. *Estrategias de investigación social cualitativa el giro de la mirada*. (Medellín: La Carreta Editores) 19.

Escuchando las voces de los docentes

Es menester iniciar con una definición del concepto de Historia, que marque una guía conceptual para analizar la información. Para ello; Moradiellos⁵ se acerca a la historia como una ciencia humana cuyo campo de interés va más allá del estudio del pasado; ya que este es inexistente y finito, dejando al historiador con la tarea de interpretar y construir un relato histórico a partir de las fuentes, alejándose del método positivista, tan usado en el siglo XIX y que simplemente buscaba narrar los hechos. A partir de esto es necesario resaltar cómo “la historia es más que la sucesión de eventos en el tiempo, una condición espiritual del ser humano”⁶ (Piazzini 2011, 98).

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso señalar que este concepto ha orientado las reflexiones que se han hecho sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, así como su aprendizaje. Es por esto pertinente analizar qué entienden por historia los docentes, ya que ello en gran medida influye en las prácticas y en la manera de abordar el aprendizaje de esta disciplina, y la importancia que le dan a ella las estudiantes. Para llevar esto a cabo, y por respeto a los docentes, los nombres no serán revelados, así que serán llamados **docente uno** y **docente dos**.

Con relación al docente uno se encontró que tiene una idea de historia enmarcada en dos posturas: la primera desde lo tradicional; concibiendo la historia como una disciplina cuyo objeto de estudio es el pasado, haciendo necesario una recopilación de datos, fechas y asuntos de los personajes protagonistas. La segunda postura acoplada a una historia crítica, donde se problematiza el pasado y se ilumina la reflexión sobre el presente.

Metodológicamente hablando, en el docente uno se puede ver un interés mayor por la geografía a la hora de enseñar historia. “Un ejemplo de esto es que a la hora de introducir los contenidos de carácter histórico comenzó con el abordaje del espacio en el que se desarrollaron determinadas sociedades, destacando aspectos físicos, políticos, culturales y económicos principalmente.” (Mejía, Restrepo & Suárez 2018, 73)⁷

El docente dos, por su parte, ve la historia desde una visión tradicional, dando prioridad a los grandes acontecimientos, a las fechas y a los personajes y centrándose en el estudio del pasado; expresando que “la historia es una disciplina auxiliar de las ciencias sociales.”

Cuando se indagó sobre la idea que tienen los docentes acerca de la historia, los dos coincidieron en que es una disciplina de las ciencias sociales, encargada de estudiar los hechos del pasado. Ahora bien, para el docente uno es importante el tiempo y el espacio en la disciplina, como también la relación que existe entre algunos acontecimientos que para nada están aislados (simultaneidad). Y, el docente dos expresó que la historia es una disciplina auxiliar de las ciencias sociales, que estudia el pasado del hombre desde diferentes enfoques como el político, el social y el económico.

A partir de la realización de unas entrevistas a los docentes se pudo llevar a cabo el siguiente análisis, en relación con las maneras en que ellos entienden aspectos como: los métodos, los conceptos, los recursos y los propósitos formativos en torno a la enseñanza de las ciencias sociales, para luego mirar cómo sus prácticas ayudan al desarrollo del pensamiento histórico y cómo realizan la evaluación de los aprendizajes.

En primer lugar, el docente uno manifestó que para enseñar historia es importante la ubicación espacio temporal; quiere decir, situarse en un tiempo y espacio determinado. Para ello se trabajó la *línea de tiempo*, ya que esta es una alternativa que además permite desarrollar y ejercitar la memoria, la cual involucra otros procesos cognitivos que aportan a la explicación causal y a la relación entre varios acontecimientos y los efectos que estos pudieron desencadenar.

A su vez, el docente uno hizo énfasis en cuáles han sido los legados de nuestros antepasados. lo que permitió a las estudiantes desarrollar una conciencia histórica- temporal, relacionando el pasado con el presente, tal como lo expresó el docente uno cuando dio cuenta por su propósito formativo (resignificar el pasado para comprender el presente y así construir un mejor futuro).

Es de mencionar que dicho docente tuvo como pilar el abordaje de algunos conceptos de segundo orden como lo son: el hecho histórico, el momento histórico, el proceso histórico y el

5. Moradiellos, E. *El oficio del historiador*. (Madrid: Siglo XXI editores).

6. Piazzini, C. *La arqueología: entre la prehistoria y la historia*. (Bogotá: Uniandes), p. 98.

7. Mejía, Restrepo & Suárez. *El pensamiento histórico en la escuela: un acercamiento a las clases de ciencias sociales en la institución educativa San Juan Bosco*. (Trabajo de grado de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, 2018)

acontecimiento histórico, pues la apropiación de estos conceptos permite que haya un aprendizaje significativo. Esto deja ver que el pensamiento histórico va de la mano con la ubicación temporal y la comprensión de los acontecimientos.

En cuanto al docente dos, primó el uso del libro de texto en su proceso de enseñanza, el cual se abordó a través de su lectura en las clases. Esto, como método de información sobre diferentes acontecimientos ocurridos en la historia para posteriormente ser memorizados. Se resalta que el docente dos destacó como esencial en el aprendizaje de las ciencias sociales, en especial la historia, el uso de las fechas, datos, nombres y acontecimientos; es decir un paradigma positivista y hegemónico de la historia, pues para dicho docente la disciplina histórica es el recuento de los hechos del pasado.

Cuando se rastreó sobre los conceptos referentes al pensamiento histórico, el docente uno expresó que tiene una baja apropiación teórica y conceptual, y reconoció que ha dejado olvidada la aproximación teórica, es decir, las posturas de autores especializados. Por su parte, el docente dos atribuyó las dificultades para mejorar su práctica a las pocas horas que se trabaja la historia en las aulas.

A continuación, entonces se expondrán esas visiones que los docentes tienen sobre la enseñanza de las ciencias sociales en clave de pensamiento histórico. Por esto, hay que decir que el docente uno reconoció que tiene poco conocimiento conceptual en torno al pensamiento histórico como un propósito formativo; pero no se puede decir que sus prácticas estuvieron encaminadas inconscientemente hacia el desarrollo de algunas de sus habilidades (conciencia histórica-temporal y análisis de la causalidad), las cuales buscan que las estudiantes comprendan los fenómenos sociales, su relación con el presente, como también su postura frente a estos.

La percepción que tienen los docentes sobre el pensamiento histórico es muy similar, ya que para los dos esto es muy importante a la hora de enseñar ciencias sociales. El pensamiento histórico no solo ayuda a las estudiantes a acercarse a los acontecimientos de su realidad de manera objetiva gracias a los conocimientos adquiridos, sino que les permite construir un futuro sin caer en los errores del pasado. Se encontraron también algunas diferencias frente a los elementos que se deben tener para pensar históricamente, pero hubo un consenso en que es fundamental el dominio conceptual para desarrollar el pensamiento histórico.

Los docentes utilizaron diferentes estrategias en las clases que variaron según sus criterios y con esto las decisiones que encaminaron su quehacer docente. Estas les ayudaron a que cada uno fuera un sujeto autónomo y, en esta medida, cuando se preguntó por los aportes que los docentes realizaban al pensamiento histórico, se encontró que ambos docentes de la institución educativa se diferenciaban en cierta medida. Por un lado, el docente uno expresó que enseña la historia como una disciplina en construcción y que no está acabada, ya que su visión de la historia en construcción es compatible con el pensamiento histórico; por otro lado, el docente dos dejó claro que no hace ningún aporte al pensamiento histórico desde su visión práctica, ya que sus prácticas docentes se basan simplemente en los conceptos de primer orden: solo busca enunciar hechos del pasado sin que estos se relacionen con el presente.

Es importante hacer énfasis en que las transformaciones que ha tenido el concepto de historia a través del tiempo han sido fundamentales para la enseñanza de esta disciplina en las aulas de clase, ya que han cambiado sus procesos y los propósitos que han orientado dicha enseñanza. Por esta razón, las planeaciones de los docentes no están distantes de esos cambios, puesto que en ellas se escriben las miradas que los docentes tienen sobre la historia.

Estas planeaciones reflejaron los propósitos que se quisieron alcanzar en términos actitudinales y procedimentales, ya que desde lo conceptual no hubo mayor énfasis. En esa medida, los procesos de enseñanza se centraron en abordar los contenidos que se encontraban en la malla curricular y que se estructuró de acuerdo a una serie de lineamientos y estándares básicos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Se debe mencionar que, las actividades propuestas permitieron dejar en evidencia qué habilidades de pensamiento histórico se pudieron desarrollar y cómo la enseñanza de la historia y las ciencias sociales tomaron relevancia para la vida de las estudiantes en la comprensión del contexto en que viven. De este modo, las planeaciones de los docentes sirvieron como fuente documental en donde se vio que hay una posible apuesta por el desarrollo del pensamiento histórico (resaltando que es de manera inconsciente).

En últimas, las concepciones de historia que tienen los docentes de la institución mostraron en gran medida sus formas de enseñanza, sus propósitos y su evaluación. En ese sentido, se vio que no es

necesario abordar los conceptos teóricos de manera explícita para que la enseñanza aporte a la construcción de una conciencia histórica en la que las estudiantes puedan establecer relaciones de causalidad, de simultaneidad y la capacidad de ubicarse temporalmente. De igual modo, no es fundamental conocer de manera exacta el concepto de pensamiento histórico si sus habilidades son desarrolladas en el aula o si la apuesta por la enseñanza de la historia busca comprender los fenómenos sociales y su contexto a partir del estudio del pasado con el fin de transformar el futuro positivamente.

Puesto que se puede conocer ampliamente el concepto, pero en términos de lo práctico no hacer una apuesta real por su desarrollo.

Teniendo en cuenta que la idea que tiene el docente uno de la historia es dual, haciendo énfasis en lo positivista pero también en una postura crítica, su noción de historia se mueve entre representaciones estructurantes y posturas reflexivas en las cuales el propósito de enseñanza estuvo más encaminado hacia la búsqueda de la comprensión. Por esta razón el sentido de estudiar el pasado se orienta más en entender cómo algunos hechos incidieron en el contexto social y trajeron unas consecuencias concretas.

Por su parte, el docente dos, que es netamente positivista, entendió la historia como algo que ya pasó y que lo que debía enseñar no trascendió en el tiempo. Es decir, tiene una noción lineal de la disciplina. Es decir, no hay una relación importante entre el pasado y el presente. Es por esto que la mayoría de sus prácticas se redujeron a la memorización de datos y fechas; así como personajes y acontecimientos.

Este enfoque lineal que se le dio a la historia tuvo en cuenta las relaciones causales y de consecuencias, pero no cobraron relevancia para la comprensión del presente, sino más bien de recordar grandes acontecimientos del pasado alejados del presente que vivimos.

Conclusiones

La importancia del pensamiento histórico no solo se enmarca en tener una definición precisa y clara sobre este, más bien busca que la enseñanza de la historia tenga una finalidad que vaya más allá de los hechos cronológicos y los acontecimientos. En este trabajo fue posible concluir que existe la necesidad que los docentes continúen en un proceso formativo, puesto que de esta manera tendrán la posibilidad de proponer nuevas prácticas educativas. Además de tener una profundización, un conocimiento e indagación en los conceptos y propuestas relacionadas a la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente la historia, será posible hacer conscientes unas finalidades que aporten al desarrollo del pensamiento histórico, orientado a la formación y una apropiación crítica de la enseñanza de la historia para que los aprendizajes sean realmente significativos. Para esto, es pertinente resaltar que el docente debe tener la voluntad para profundizar en propuestas metodológicas y didácticas que le permitan reflexionar sobre sus prácticas y aprender nuevos métodos de enseñanza. También, queda la reflexión sobre el papel de las Facultades de Educación, ya que desde allí se puede plantear la necesidad de enseñar la historia desde el enfoque del pensamiento histórico con el fin de darle un sentido a la historia.

La escuela es un espacio de construcción y reconstrucción de conocimientos donde los maestros participan de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. En esa medida, dichos maestros tienen la responsabilidad de generar experiencias que replanteen la educación como mera reproducción. Por esta razón, un análisis crítico y propositivo por parte del maestro frente a su labor es el primer paso para la transformación, para ser más autónomo, propositivo capaz de orientar la enseñanza hacia la formación de seres humanos capaces de vivir en sociedad, que, comprenden el presente a partir del estudio del pasado, es decir, que conozcan su devenir y construyan un mejor porvenir.

Un punto valioso dentro de este ejercicio de indagación, fue que, en el quehacer de los maestros de la institución, no había, en términos generales, una intención clara al desarrollo del pensamiento histórico, es decir, consciente. No obstante, algunas de sus prácticas apostaron por el desarrollo de sus habilidades. En ese sentido, rescatamos que, si existe un aporte al desarrollo del pensamiento histórico teniendo un escaso conocimiento en este, su conocimiento y profundización podría tener resultados más positivos.

Consideraciones finales

El pensamiento histórico otorga un aporte significativo a los maestros y a la enseñanza de la historia en la medida que posibilita acercar a los estudiantes de manera crítica los hechos del pasado, su impacto en el presente y la propuesta de construir el futuro, para que, de este modo, dichos conocimientos cobren relevancia para quien enseña y quien aprende, para ir más allá de la educación tradicional y sus métodos y tener la posibilidad de crear y recrear los procesos educativos en pro de los intereses de los estudiantes.

Recientemente, se ha publicado un artículo relacionado con el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico, el cual ha dado un viraje que otorga un valor primordial al desarrollo de la conciencia histórica porque conlleva al desarrollo de las demás habilidades. En ese sentido, para estudios futuros recomendamos tener en cuenta estos nuevos aportes presentados por (Santisteban 2017, 94)⁸:

La formación del pensamiento histórico tiene como objetivo principal el desarrollo de la conciencia histórico-temporal, para la comprensión de los cambios y continuidades en la historia, y para comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro (Rüsen, 2001). Expresado de otra forma, podemos afirmar que en la formación de la conciencia histórico-temporal se sintetizan todas las competencias del pensamiento histórico (Seixas, 2004; Rüsen, 2004). Su desarrollo es paralelo al de las habilidades necesarias para la interpretación, la imaginación y la narración histórica.

Bibliografía

- Bloch, M. 2001. *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fontana, J. 2003. ¿Qué historia enseñar?. Universitat Pompeu Fabra de Barcelona – Institut d'Història Jaume Vicens Vives. Recuperado de: <http://www.acuedi.org/ddata/7328.pdf>
- Fontana, J. 2011. ¿Para qué enseñar la historia?. En *¿Para qué enseñar historia? : ensayos para educar aprendiendo de la historia de las ciencias sociales*, Ed. J. Guerrero, & L. Weisner. (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: La Carreta Editores).
- Galeano, M. 2014. *Estrategias de investigación social cualitativa el giro de la mirada*. (Medellín: La Carreta Editores).
- Mejía, Restrepo & Suárez. 2018. El pensamiento histórico en la escuela: un acercamiento a las clases de ciencias sociales en la institución educativa San Juan Bosco. Trabajo de Grado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.
- Moradiellos, E. 1994. *El oficio del historiador*. (Madrid: Siglo XXI editores). Piazzini, C. 2011. *La arqueología: entre la prehistoria y la historia*. Estudio de una frontera conceptual. (Bogotá: Uniandes).
- Santisteban Fernández, A. 2017. Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*.
- Santisteban, A., González, N., & Páges, J. 2010. Una investigación sobre la formación de pensamiento histórico. *XXI Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales "Metodología de investigación en didáctica de ciencias sociales"*
- Vilar, P. 1992. *Pensar la historia*. (México: Instituto Mora).

8. Santisteban, A. Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*. 2017, 53.

MESA

Enseñanza de la historia

¿Qué hay en el libro de texto escolar? Una búsqueda por el pensamiento histórico

Paola Andrea Álvarez Bustamante*
Juan Pablo Rivera Ramírez**
Johan Steven Morales Mercado***
Universidad de Antioquia

Estudiantes de Licenciatura básica
con énfasis en ciencias sociales de la
Universidad de Antioquia.

*paola.alvarezb@udea.edu.co

**juan.riverar@udea.edu.co

***steven.morales@udea.edu.co

¿Qué hay en el libro de texto escolar? Una búsqueda por el pensamiento histórico

Paola Andrea Álvarez Bustamante
Juan Pablo Rivera Ramírez
Johan Steven Morales Mercado
Universidad de Antioquia

Resumen

La presencia, permanencia y trascendencia de los libros de texto escolar en las aulas de clase son incertidumbres que llevan a plantear en este trabajo una reflexión alrededor del desarrollo del pensamiento histórico en los libros de texto escolar, con el fin de develar sus posibilidades y falencias, como recurso educativo que contribuye a la formación del pensamiento histórico, el cual se enmarca como una de las finalidades de la enseñanza de la historia. Este interrogante parte del deber que tienen los maestros de ciencias sociales de problematizar, reconstruir y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

La ruta metodológica propuesta toma la revisión documental como estrategia que guía la investigación, desarrollando una revisión documental y el análisis de contenido, los cuales problematizan los libros de texto escolar. Esta revisión es mediada por una pregunta problematizadora: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las competencias del pensamiento histórico en los libros de texto escolar utilizados por los maestros cooperadores del grado octavo de las instituciones Educativas Tomás Cadavid Restrepo y Fe y Alegría Luis Amigó para la enseñanza de la historia?; Pregunta la cual toca algunos interrogantes de la didáctica como lo son el ¿Qué ...? El ¿Cómo ...? Y el ¿El para qué enseñar?

Palabras clave: Historia, enseñanza de la historia, pensamiento historial, libro de texto escolar.

Introducción

El uso frecuente del libro de texto escolar como herramienta en el aula de clase para la enseñanza de las ciencias sociales y en especial de la historia, ha arrojado interrogantes por el manejo de este elemento a lo largo del tiempo y por la contribución al fortalecimiento del pensamiento histórico en el aula, por lo que ahondar en el desarrollo, la interpretación y la construcción de saberes alusivos a la historia devela diferentes

reflexiones que giran en torno al análisis de las competencias del pensamiento histórico y las relaciones que los maestros de ciencias sociales o de historia poseen con el libro de texto escolar.

Por lo tanto, el presente escrito parte de una investigación realizada en la Universidad de Antioquia, para optar al título del grado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. A través de este se pretende exponer el análisis y reflexión de los resultados obtenidos, que están en marcados en el modelo conceptual planteado por Santisteban, Gonzales y Pagés.¹ (Santisteban, González y Pagés, 2010, pág.3) Los resultados de este trabajo fueron obtenidos a través de un análisis documental (metodología seleccionada), que a su vez nos planteó el reto de establecer por medio de niveles de análisis, el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico que se ven inmersos en los libros de texto escolar; de igual forma se realizó la creación de una herramienta metodológica que permitió sistematizar y comprender los datos encontrados en los libros de texto escolar.

El pensamiento histórico es la acción por la cual se da significado al pasado, para esto es necesario dentro del proceso educativo, valerse de herramientas, métodos y estrategias que se aproximen a la labor del historiador, tales como el análisis de fuentes históricas, la crítica de fuentes, contrastación de fuentes, análisis del discurso, entre otros. Así pues dicho trabajo se sustentó sobre la noción del “*pensamiento histórico como la capacidad de entender, comprender y relacionar el pasado, el presente y visualizar el futuro en clave histórica*”², lo cual nos lleva a comprender que todos los sucesos no ocurren por casualidad, sino que están mediados por causas y consecuencias que determinan el presente.

La escuela es un espacio que ha estado permeado por la historia, que ha trascendido a lo largo de las generaciones como proveedor y promotor de conocimiento, y del cual la historia no se ha visto exenta, por el contrario, ha estado totalmente inmersa en la enseñanza y es allí donde el pensamiento histórico toma relevancia ya que este permite dinamizar los contenidos y a su vez que da un sentido lógico a estos.

En este sentido se hace necesario establecer las relaciones que existen entre una de las finalidades de la enseñanza de la historia como lo es el pensamiento histórico y una de las herramientas de enseñanza que han perdurado en el tiempo, y hoy en día, se siguen utilizaron en el aula de clase como lo es el libro de texto escolar; donde preguntas como ¿qué hay en libro de texto escolar? y ¿cómo se posibilita el desarrollo del pensamiento histórico en el libro de texto escolar? deben ser abordadas y problematizadas.

Una relación manifiesta en el aula: enseñanza de la historia, pensamiento histórico y libro de texto escolar

Investigar las dinámicas propias de la escuela, debe involucrar a todos los agentes relacionados con la enseñanza, en esta medida es necesario pensarse como distintos factores potencian o perjudican el acto educativo, por ello esta investigación se preguntó por la influencia que tiene una herramienta como el libro de texto escolar en una de la finalidad propia de la enseñanza de la historia como lo es el desarrollo del pensamiento histórico en los educandos.

Entre los muchos elementos que movilizan a las ciencias sociales en la escuela, encontramos a la Historia como una disciplina que debe ser enseñada y que a su vez es el eje transversal de las dinámicas sociales en las que está inmerso el ser humano³, por lo que su enseñanza es vital para la comprensión de los sucesos, ya sea del pasado, el presente o el futuro. Por lo tanto, comprender que entre sus múltiples interpretaciones la enseñanza de la historia “*es el desarrollo de la comprensión del pasado en función del presente*”⁴ nos aproximó visualizar que esta enseñanza debe estar mediada por un objeto, y en este caso, es el libro de texto escolar el que se convierte en ese precursor para que la Historia sea enseñada en el aula de clase, sin dejar de lado la mediación e interpretación que el maestro puede ejercer sobre este.

1. Santisteban, A., González, N. y Pagés, J. (2010) Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. XXI simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales “metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales”

2. Alvarez, Morales & Rivera, ¿Que hay en libro de texto? Una búsqueda por el pensamiento histórico, (Universidad de Antioquia, 2018)

3. Pérez, J. y Gardey, A. Definición de historia (2012)

4. Prats J, Santacana J, Lima L, Acevedo M, Carretero M, Miralles P y Arista V. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica. Madrid España.

Ahora bien, el análisis que se realizó entre el maestro, libro de texto escolar y pensamiento histórico⁵, nos llevó a establecer que la mediación que hace el maestro frente al contenido del libro de texto no profundiza de manera completa dicha relación, pero si hace una aproximación al desarrollo del pensamiento histórico, por medio de las habilidades *cognitivas y mentales*⁶ que permiten una reflexión de los sucesos; ya que logra mostrar que en algunas competencias como la conciencia histórico temporal alcanza a relacionar el pasado y el presente aunque se difumina la relación con el futuro.

Dicha relación⁷ en nuestra investigación es bastante particular, pues permitió ampliar el espectro sobre cómo se puede enseñar la historia en Colombia, haciendo posible la aproximación a habilidades cognitivas como el pensamiento reflexivo, el pensamiento creativo, el fomento de la imaginación, la toma de postura, el pensamiento crítico, entre otras; que por medio de la puesta en escena de los sucesos, permite que los estudiantes comprendan lo acontecido.

Ahora bien, el modelo conceptual planteado por Santisteban, Gonzales y pajes⁸, expresa que el pensamiento histórico posee competencias que desarrollan habilidades que aproximan a un pensamiento complejo sobre la historia, es decir que permiten analizar la historia de manera crítica (Pagès, 2009, pág. 3)⁹. Por lo tanto el pensamiento histórico permite la toma de conciencia, la reflexión y apropiación de los sucesos del pasado, al permitir que dichas competencias intermedien el proceso educativo¹⁰.

Competencias como la conciencia histórico temporal, la representación de la historia, la empatía histórica y la interpretación de la historia fueron el ancla de abordaje al libro de texto escolar, estas nos permitieron establecer que los contenidos de dichos libros poseen componentes que contribuyen a que los estudiantes desarrollen estas competencias de manera parcial, es decir, *elementos como las imágenes, los textos históricos, las fichas de análisis, las líneas de tiempo, las lecturas, las preguntas, entre otros,*¹¹ aproximan a una comprensión inicial de los sucesos, pero con la limitación de no establecer relaciones con el futuro.

La conciencia histórico temporal permite, entonces, relacionar el pasado, el presente y el futuro, pero este no debe separarse de la representación histórica, pues esta no solo piensa el pasado y el presente, sino que también contempla la narración histórica y la explicación causal de los sucesos. Los libros de texto escolar muestran de manera fluida la escritura de los hechos, contando el qué y el porqué, al igual, la explicación de los sucesos, estableciendo un orden temporal y jerárquico.

La empatía histórica en los libros de texto escolar, se evidencia totalmente por medio de las imágenes que maneja, pues permite al estudiante o lector que interprete el gráfico y pueda comprender el lugar donde se encuentra, lo que vivieron, lo que sintieron, el contexto en el cual se desarrolla, logrando posibilitar la toma de postura y *“el pensamiento crítico-creativo.”*¹² (Álvarez, 2018)

La interpretación de la historia, permite que las fuentes históricas y la contratación de los textos, motive al lector a indagar de manera externa otros documentos que le ayuden a la realización de comparaciones, ya sea de fuentes o de un suceso en particular. De igual forma la investigación lleva a que los libros de texto escolar posibiliten la toma información que aproximen una comprensión de los contenidos por medio de consulta activa los personajes, lugares y contextos en el cual se ha desarrollado un suceso en específico.

Si bien esta relación tripartita maestro, libros de texto escolar y pensamiento histórico abrió espacio para pensar en los usos y desusos de los recursos que los maestros de historia utilizan en

5. Relación entre el maestro, el libro de texto escolar y pensamiento histórico

6. Alvarez, Morales y Rivera, ¿Que hay en libro de texto? una búsqueda por el pensamiento histórico, (Tesis de Grado, Universidad de Antioquia, 2018), 133

7. Véase nota 5

8. Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010) Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. XXI simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales “metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales”

9. Pagès, J. 2009 El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 69-91

10. Alvarez, Morales y Rivera, ¿Que hay en libro de texto? una búsqueda por el pensamiento histórico, (Tesis de Grado, Universidad de Antioquia, 2018)

11. *Ibíd.*, 136

12. Alvarez, Morales y Rivera, ¿Que hay en libro de texto? Una búsqueda por el pensamiento histórico, (Tesis de Grado, Universidad de Antioquia, 2018). 106

clase, también dirigió el trabajo investigativo visualizar las motivaciones que determinan la elección de un libro de texto escolar determinado, ya que está mediada por la perspectiva y el criterio del maestro, que en ocasiones, deja de lado la idea de fomentar en los estudiantes la formación de un pensamiento histórico en la escuela, olvidando la necesidad de fomentar el pensamiento crítico de la historia como lo procura hacer el pensamiento histórico.

Es necesario entender que este trabajo de indagación logra concluir que los maestros participantes en esta investigación, conciben la historia articulada a las ciencias sociales, es decir, la historia como complemento, puente o transversalizador de los contenidos. La historia no se toma como protagonista en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que hace parte de un grupo de disciplinas como la geografía, la antropología, la política, entre otras, que se unen con el fin de llevar un conocimiento integrado. De esta manera, los contenidos, los discursos, las dinámicas y los recursos utilizados por los maestros giran alrededor de dicha articulación.

Por otra parte en cuanto a los criterios personales estos se enmarcan en temas afines a sus formación y área de conocimiento, como por ejemplo el diseño del libro de texto, el año o editorial de la publicación; mientras que entre los criterios profesionales se encuentran las temáticas curriculares que en el presente año deben ser enseñadas o en otros casos la selección es determinada por las actividades que propone el propio libro o los complementos que este ofrece como imágenes, hipervínculos o cd.

Atendiendo a esto la investigación arrojó que la selección de los libros de texto escolar, no está sujeta a ninguna directriz o normatividad en el caso colombiano, lo que permite generar interrogantes como ¿Quién regula el diseño y la elaboración de los libros de texto escolar? ¿están en concordancia los contenidos del libro de texto escolar con las finalidades propias de la asignatura? ¿Los libros de ciencias sociales o de historia apuntan a fomentar el desarrollo del pensamiento histórico? cuestionamientos que se hacen necesario reflexionar en pro de la enseñanza y en especial de la enseñanza de la historia.

De esta manera, se confirma, a fin de cuentas, que el maestro es el puente entre el conocimiento teórico y el práctico, ya que transpone los saberes y establece un vínculo entre los recursos de enseñanza (libro de texto escolar) y los sujetos (estudiantes).

En este sentido, la enseñanza de la historia, encabezada por el maestro de ciencias sociales, apoyado por distintos recursos educativos pero sobre todo por el libro de texto escolar debe compartir responsabilidades, es decir, que los recursos educativos que utiliza sean complementos de los procesos de enseñanza - aprendizaje, con el fin de proponer *una enseñanza de la historia que profundice en diferentes procesos históricos que hoy en día son narrados, enseñados, aprendidos, reflexionados, trascendidos o vividos*,¹³ para que los estudiantes adquieran un sentido social y significativo en su proceso educativo y su vida personal.

Para terminar y luego de analizar el libro de texto escolar, fue posible determinar que este como recurso educativo permite el desarrollo parcial del pensamiento histórico. Esto en la medida en que dicho recurso abarca una serie de elementos, como lo son las imágenes e ilustraciones, la exposición de textos históricos, las fichas de análisis propias del trabajo de un historiador, líneas de tiempo y narraciones en orden cronológico, entre otras, que logran posibilitar una comprensión de los acontecimientos, pero la reflexión es poco profunda ya que, en ocasiones opta por solo introducir, resumir o concluir acontecimientos históricos y preguntar por datos puntuales de los texto.

Por lo cual es necesario recalcar que la importancia de los recursos educativos debe estar en consonancia con las finalidades de la enseñanza de la historia, al igual que los maestros deben abrir el espectro de acción educativa a diferentes ámbitos, es decir, posibilitar que los recursos educativos ayuden a fortalecer los conocimientos del profesorado, con el fin de mejorar su labor docente y que a su vez provea a los estudiantes insumos que les permitan desarrollar las habilidades y competencias del pensamiento histórico tanto en la escuela como en la vida cotidiana.

13. *Ibíd.*, 36.

Bibliografía

- Álvarez, Morales & Rivera, ¿Que hay en libro de texto? Una búsqueda por el pensamiento histórico, Tesis de Grado, Universidad de Antioquia, 2018
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 69-91
- Pérez, J. y Gardey, A. (2012). Definición de historia Recuperado de: <https://definicion.de/historia/>
- Prats J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Miralles, P., y Arista V. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica. Madrid España.
- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010) Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. XXI simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales “metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales”

MESA

Enseñanza de la historia

De plaza a parque, de parque a plaza: propuesta didáctica para la enseñanza de la historia ambiental en la Institución Educativa Robledo, Calarcá

Jennifer Andrea Flórez Páramo
Universidad Tecnológica de Pereira

De plaza a parque, de parque a plaza: propuesta didáctica para la enseñanza de la historia ambiental en la Institución Educativa Robledo, Calarcá

Jennifer Andrea Flórez Páramo
Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

La propuesta está enfocada a generar un impacto en que la historia como hilo conductor, sea el componente para comprender las problemáticas ambientales desde una perspectiva interdisciplinar. De esta manera, también formular dentro de la misma, una alternativa para la enseñanza de la historia diferente a la tradicional, tanto en la didáctica como en los contenidos. Lo anterior condujo a formular la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo articular la historia ambiental al currículo empoderando la enseñanza de la historia desde el Proyecto Ambiental Escolar?

Teniendo en cuenta la metodología Investigación Acción Participativa (IAP), se implementó un semillero de historia con estudiantes del grado décimo académico de la Institución Educativa Robledo. Así, surgió SEHAM (Semillero de Historia Ambiental), el semillero elaboró la historia ambiental de la Plaza Bolívar de Calarcá, convirtiéndose éste lugar emblemático del municipio, en un “aula viva” objeto de la práctica pedagógica en el marco de una didáctica no parametral.

Es una propuesta de enseñanza de la historia que aproxima a los estudiantes hacia un aprendizaje histórico logrando articular la historia ambiental dentro del contexto local como una manera de comprender las problemáticas ambientales del presente, convirtiéndose finalmente en la línea estratégica del PRAE de la institución educativa. Por tanto, la enseñanza de la historia deja de ser un bloque de datos y fechas, una historia muerta en los libros, una historia abstracta, para convertirse en una cuestión socialmente viva, un conocimiento práctico y con una función social, en términos pedagógicos: un aprendizaje significativo.¹

Palabras clave: Historia Ambiental – Didáctica de la Historia- Enseñanza de la Historia- Aprendizaje Significativo – IAPE – Educación ambiental

1. Soledad Loaeza, El Partido Acción Nacional: la larga marcha, 1939-1994 (México: Fondo de Cultura Económica, 1999), 218-223.

Introducción

La principal motivación que originó el planteamiento de este proyecto se generó al establecer las problemáticas y dificultades que presentaba la enseñanza de la historia en la Institución Educativa Robledo. En términos generales, la mayoría de actores de la comunidad educativa, desconocían y presentaban poco interés por la historia del orden nacional, regional y local. Se partió de la idea de la importancia que tiene el contexto de los estudiantes en su aprendizaje, y cómo esto se puede convertir en un instrumento de aprendizaje significativo.

No obstante, observamos que en términos de la enseñanza de la historia y en el conocimiento mismo de nuestros estudiantes y la comunidad en general, sobresalen las temáticas relacionadas con la historia oficial, la historia patria y el eurocentrismo. De esta manera, los acontecimientos que han forjado la comunidad y su entorno son inadvertidos y condenados a desaparecer en el olvido. Es así como la historia es vista desde una mirada abstracta, lejos de esa realidad cotidiana. De esta manera, al desarrollarse la historia en el aula dentro del marco de un espacio ajeno, es difícil, por no decir imposible, que se formen ciudadanos conscientes de las estrechas relaciones entre la naturaleza-cultura, sociedad-ecosistema, ser humano- espacio. Favoreciendo así una errónea concepción del ambiente.

La ausencia de una historia viva y contextualizada en la escuela no está planteada hacia el reconocimiento integral del territorio habitado, reflejándose en un desconocimiento del entorno. De ahí surge la necesidad de reconsiderar las relaciones entre el ser humano y la naturaleza desde el contexto local, partiendo de la dimensión histórica de lo ambiental.

Esta última parte compromete nuestra labor como docentes desde la en el marco una educación ambiental la cual tradicionalmente ha estado en manos de los docentes de ciencias naturales y se ha configurado más como un tema a desarrollar en el currículo. Permittiéndonos reflexionar desde nuestro “lugar de enunciación” como docentes de historia, a cuestionarnos la manera como la enseñanza de la misma puede generar estrategias para una acertada educación ambiental.

Lo anterior conllevó a formular la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo articular la historia ambiental al currículo empoderando la enseñanza de la historia desde el Proyecto Ambiental Escolar?

En este orden de ideas, se consideró importante además de pertinente realizar una propuesta didáctica que integre realmente la historia teniendo en cuenta sus componentes epistemológicos, teóricos y conceptuales con el currículo de secundaria. Esto con el fin de forjar resultados acertados en los desempeños de los estudiantes y también en su ejercicio como ciudadanos en un futuro.

La propuesta está enfocada a generar en la institución un impacto en que la historia como hilo conductor sea el componente para comprender las problemáticas ambientales desde una perspectiva interdisciplinar. Aplicando el método histórico es una propuesta didáctica que incluye la investigación en el aula alejándola de la sola consulta en libros. El acercamiento de los estudiantes a la historia ambiental y local permitió que se lograra un desarrollo una apropiación de su entorno, sentido de pertenencia y de identidad desde sus diferentes edades, estilos y ritmos de aprendizaje. Santisteban afirma que “La didáctica de la historia está obligada a crear estructuras conceptuales para la enseñanza, a realizar propuestas que no podemos esperar que nos ofrezca la historiografía, ya que esta tarea no responde a sus objetivos. La ciencia histórica en su investigación no se plantea preguntas sobre la enseñanza”².

Marco referencial

En este contexto, la propuesta se desarrolla con la historia ambiental urbana, os aportes teóricos, conceptuales y metodológicos de la historia como disciplina, para lo cual se tomó como referencia a David Arnold y Stephania Gallini. De la misma manera se abordan otros enfoques de la historia que se trabajaron en el proceso como la historia oral y la historia pública y digital. Por otro lado, para el ejercicio de la transposición didáctica basamos la experiencia en los postulados del Aprendizaje Significativo, enfoque pedagógico que se adopta en el PEI institucional, los aportes de la Didáctica no-parametral de la profesora Stella Quintar³ y el concepto de Aula Viva.

2. Anthony Santisteban. *La formación de competencias de pensamiento histórico*. (Clio & asociados 2010)

3. Estela Quintar. *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. (México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina 2008).

Acción Participativa y su tendencia en el campo educativo la Investigación Acción Participación en Educación (IAPE)⁴ que además de sentar la base metodológica, permitió la reflexión de la enseñanza – aprendizaje de la historia en una relación dialógica donde participaron también los estudiantes. De esta manera, no solamente generar un cambio en la institución educativa sino también dejar una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia desarrollada alrededor de la implementación del semillero de historia ambiental en el cual los estudiantes participaron como co-investigadores y que se sistematizó teniendo en cuenta las fases de la IAP⁵. El principal producto de aprendizaje del semillero se constituyó en un aporte a la historia del municipio a través del constructo colectivo denominado “**De Plaza a Parque, de Parque a Plaza: transformaciones ambientales de la Plaza Bolívar de Calarcá entre 1905 y 2005**” y su divulgación atendiendo al principio de la IAP de la *divulgación sistemática*, a través de un documental corto y una infografía. Además de la significación del PRAE institucional con la historia ambiental como hilo conductor.

Reflexión pedagógica de la propuesta

Para transformar las aulas debemos empezar a transformarnos nosotros como docentes. Eso consiste en romper paradigmas a veces muy sólidos y difíciles de resolver. La mayoría de nosotros educamos de la misma manera como nos enseñaron y realmente es complicado salir de una zona de confort en la que ya estamos amoldados. Lo primero entonces es abrir la mente y volver a comenzar tal vez con el mismo entusiasmo y las mismas expectativas que teníamos cuando nos enfrentamos a dar la primera clase. “El docente que enseña historia debe hacer historia y enseñar a hacerla”. Con esta frase que un día escuchamos a nuestro profesor Carlos Victoria partió la primera idea de este proyecto: aprenderíamos a hacer historia para enseñar a hacerla, es decir llevaríamos la investigación histórica a nuestros salones.

Es importante que los estudiantes adquieran de sus maestros orientaciones más teóricas de las disciplinas, de esta manera los acercamos de una manera más real al conocimiento. Tomando como base la teoría de los obstáculos epistemológicos de Bachelard⁶, varios de los obstáculos que nombra este autor se dan en la escuela. Los maestros coartamos el espíritu científico e investigativo. La propuesta didáctica a través del semillero se convirtió en una manera de desmitificar la investigación y llevarla al aula. Los estudiantes se encontraron siendo sujetos de investigación, participando de la construcción histórica de su municipio, acercándose al oficio del historiador.

Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos⁷.

Esta afirmación se evidencia cuando nos encontrábamos que los estudiantes empezaron a usar conceptos y términos técnicos de la disciplina histórica y de esta manera desarrollaron un discurso historiográfico, al realizar las entrevistas hacían preguntas que no estaban en la guía pero que eran muy propias para lo que se quería conseguir, en el momento de exponer los avances del proyecto tenían claros los conceptos básicos y realizaban aportes significativos en los procesos.

La historia se empieza a percibir de una manera diferente pues ya es más dinámica, más cercana. El concepto de historia local ya es entendido y valorado, pues la comunidad se muestra agradecida de que un icono tan propio y tan cotidiano como lo es la Plaza principal del municipio sea objeto de una investigación histórica. Para los estudiantes co-investigadores es muy especial generar conocimiento a partir de su propio contexto. Así mismo, publicar contenidos y experiencias de historia ambiental constituye una herramienta eficaz para promocionar esta forma de hacer historia, la cual es desconocida por la comunidad en general.

4. Rafael Penagos. *La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación*. (Educação e pesquisa 2005)

5. Orlando Fals Borda. *La investigación participativa y la intervención social*. (Documentación Social) 1993

6. Gastón Bachelard. *A noção de obstáculo epistemológico plano da obra*. (Contraponto, 2008)

7. Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª. ed. México: McGraw Hill 2002).

De este modo, gracias al proyecto la comunidad se ha apropiado conceptual y metodológicamente de esta línea, constituyéndose la historia ambiental como una novedosa e interesante manera de comprender las problemáticas ambientales. El componente interdisciplinar de la historia ambiental también permitió un dialogo de saberes en donde las ciencias sociales y dentro de ella la historia se trabajaron en sinergia con otras asignaturas como las ciencias naturales, ética, español y literatura.

La historia ambiental es un enfoque novedoso para la experiencia en la escuela que por sus características interdisciplinarias consideramos se adapta fácilmente al currículo escolar. En esta experiencia se llegó a constatar tres logros. En primera medida, la historia es vista de una manera diferente deja de ser una historia muerta para convertirse en un contenido que fácilmente se puede contextualizar. Segundo, el enfoque ambiental de la historia ambiental lleva a los estudiantes a descubrir conflictos ambientales. Por último, la historia ambiental llevada al contexto espacial de los estudiantes permite un reconocimiento del territorio habitado.

En cuanto a las habilidades que lograron adquirir los estudiantes se puede iniciar definiendo que las habilidades que se adquirieron no solo fueron cognitivas sino que también hubo una exploración y desarrollo de habilidades psicosociales, emocionales y comunicativas. El aprendizaje es significativo cuando se logra la motivación intrínseca, y es precisamente la motivación el punto clave para el éxito del proceso de aprendizaje, la misma está anclada al compromiso.

Dentro de las habilidades cognitivas los estudiantes adquirieron competencias propias de las ciencias sociales que los aproximaron a la construcción, desarrollo conceptual y vivencial de una concepción del mundo desde su realidad individual, social y cultural. En la escuela la investigación no surge, es coartada, pues en los currículos escolares no se relaciona la lógica del saber científico⁸, Es decir, existe un divorcio entre la investigación social especializada y la enseñanza de las ciencias sociales, no están preparados profesores y estudiantes para enfrentar los retos de la modernización global, la manera como se está planteando la enseñanza de las ciencias sociales desde los currículos escolares se reduce a “discursos insustanciales”.

A parte de las habilidades cognitivas, la experiencia de semillero también desarrolló en el grupo habilidades emocionales. El grupo de 10-4 dentro de su diagnóstico psicosocial arrojó varias características que se relacionaron en la parte del contexto del grupo focal. Los estudiantes pese a sus problemáticas participaron activamente en el proyecto y se evidenció la manera como el semillero los motivó a estudiar la historia. Actividades como la recolección de datos los hizo explorar como investigadores y esa es la parte que más les llamó la atención. Como a través de las pesquisas se iba configurando el relato histórico, eso lo demostraban con la alegría que irradiaban cuando encontraban alguna fuente. Ser parte del relato también significó mucho para ellos, pues en sus álbumes y recuerdos observaban que ellos mismos habían sido parte de la historia de la plaza. Algunos estudiantes se enamoraron de la historia hasta el punto de manifestar su deseo de estudiarla. Lo que nos lleva a concluir que el proyecto significó de alguna manera una orientación vocacional para parte del grupo.

El trabajo en equipo desarrolló habilidades de cooperación, sirvió para integrar el grupo pues 10-4 era un grupo formado en su mayoría por estudiantes nuevos, repitentes y que a lo largo de año se fue modificando de manera atípica pues alrededor de doce estudiantes desertaron y llegaron nuevos. Esto en cualquier grupo implicaría roces y conflictos, pero el proyecto jugó un papel importante en la adaptación del grupo a esos cambios. Los chicos aprendieron a incluir a los que iban llegando al trabajo que en equipo se estaba realizando. Vigotsky planteó que el aprendizaje es un proceso social y no individual, el aprendizaje significativo está ligado al cooperativismo y la interacción social.

En cuanto a la ejecución de la propuesta didáctica fue una experiencia exitosa, pues con el desarrollo del proyecto se formuló una manera de llevar la historia al aula no de manera tradicional fue una apuesta a una historia más abierta a otros campos que pueden aportar como las ciencias naturales, la ecología, la literatura etc. En este sentido aportes de la didáctica no-parametral y la IAPE fueron esenciales para poner en practica la propuesta. La historia ambiental abrió un mundo de posibilidades para enseñar la historia, su carácter interdisciplinar aportó a clases más dinámicas. Los estudiantes manifestaban pasar por la plaza y ya no verla igual. El énfasis ambiental promovió en los estudiantes del semillero develar en la historia de la plaza un conflicto ambiental y una mayor comprensión en cuanto al cuidado del ambiente, lo que nos hace evidenciar una conciencia ambiental.

8. Joan Pagès. *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década*. (II Congreso Internacional. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente 2009)

La metodología orientada con la IAPE fue una herramienta valiosa para trabajar con los diferentes ritmos de aprendizaje que tenían los estudiantes. Estos diversos ritmos de aprendizaje obedecen a diferentes orígenes déficit cognitivo, déficit de atención y consumo de sustancias psicoactivas. Los estudiantes aportaron desde sus habilidades propias, cada quien trabajaba según sus capacidades y se desarrollaron las cualidades más significativas. Así, los estudiantes con mayores habilidades comunicativas se encargaban de las entrevistas y de contactar a las personas que nos podían colaborar. Los estudiantes con habilidades lectoras se encaminaron a hacer el trabajo de archivo y de lectura de documentos teóricos. Aquellos con habilidades artísticas elaboraban los carteles y las fichas. Por último, de los contenidos digitales se encargaron aquellos que gustan del tema y aportaron con sus conocimientos.

Los estudiantes mostraron una cara diferente hacia la comunidad pues en general nuestros estudiantes han estado estigmatizados por algunas personas del municipio debido a problemáticas sociales como el consumo y el microtráfico de sustancias psicoactivas. Hubo un acercamiento con la comunidad, los jóvenes se relacionaron con adultos mayores y otras instituciones que no conocían.

El objetivo de la IAP es que los sujetos se vinculen y se apropien con la comunidad generando una percepción positiva a partir del conocimiento de su realidad y una conciencia colectiva. La IAP es en primera medida investigación pues en su ejercicio se genera un conocimiento desde y para la comunidad. Una de las fases importantes es la devolución. En este aspecto los estudiantes fueron constructos de un relato histórico que a su vez es un aporte a la historia local. Otra característica es la acción orientada a la transformación de la realidad. Bajo el contexto de la educación transformadora, Freire añade “El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa.”⁹

Para ésta experiencia, la transformación consistió en ser parte de una propuesta diferente y alternativa para acercarnos a la historia desde el plano escolar, además con el componente ambiental el cual transforma hábitos y el pensamiento hacia prácticas sostenibles y más amables con el planeta. Como lo plantea Colmenares “No se trata de problemas teóricos, ni de cuestiones que sean de interés exclusivo para los académicos o expertos; puede haber coincidencia, pero es imprescindible que el objeto de la exploración sea un problema vivido como tal por los actores sociales”¹⁰

Para medir el impacto de la propuesta ejecutada realizamos una encuesta dirigida a docentes de primaria y secundaria con el objetivo de determinar el alcance. Los docentes están de acuerdo con que se logró ligar a historia ambiental con el PRAE institucional y por ende historia puede ser el hilo conductor para comprender problemas ambientales. Ante la pregunta como deseaban participar con el semillero en futuras investigaciones la mayoría respondió estar interesados en participar como co-investigadores y/o asesores. Para las directivas del plantel el proyecto en general se integra a la transversalidad del currículo convirtiéndose en una propuesta de enseñanza acorde con el enfoque pedagógico¹¹.

La experiencia de trabajar con un grupo de estudiantes que ya no cumple un rol receptor de conocimiento sino que participa de manera activa de su proceso de aprendizaje construyendo conocimiento nutre la labor del docente tanto en el dominio pedagógico como en el disciplinar. Eso nos remite a reconocer que hay otros saberes que solo son descubiertos cuando se tiene en cuenta las voces de otros actores de la escena educativa como lo son los estudiantes, permitiendo establecer que la pedagogía no solo debe construirse desde la teoría sino que también son válidos otros aportes que van adquiriendo significados contextualizados desde las propias experiencias. Como docentes nos autoevaluamos transformándonos radicalmente la manera de enseñar. La experiencia permitió concebir la educación como un proceso liberador y de reconocimiento de voces que han permanecido ocultas. Nos acercamos a la comunidad y a la institución a partir de una práctica pedagógica que articuló la teoría y la praxis tanto en lo historiográfico como en lo pedagógico.

9. Pablo Freire. *Pedagogía del oprimido*. Capítulo I. (Siglo XXI editores 1970)

10. Ana Mercedes Colmenares. *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. (Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación 3, no. 1 2012)

11. Rubén Aristizábal, rector de la institución plantea: Es importante el proyecto para la institución porque se ven involucrados los niños de preescolar y los muchachos del grado decimo. Para nosotros es una innovación porque es primera vez que la institución desarrolla una investigación sobre el municipio de Calarcá, en donde se está recuperando la memoria histórica. Para todos ha sido un trabajo muy importante porque ha reconocido los valores de nuestros antepasados, la gente que ha vivido en nuestro pueblo y como se ha desarrollado todo a través de la Plaza Bolívar de Calarcá (Aristizábal, R., 2017).

Conclusiones

Es posible formular alternativas y estrategias para la enseñanza de la historia desde nuestras aulas. Para esto es vital que los docentes asumamos el reto de incorporar otras *formas de hacer historia* como lo dice Burke, y es indispensable que incorporemos la teoría y metodología histórica en nuestra práctica. Sin embargo los maestros sabemos que la cotidianidad en la escuela también aporta elementos significativos lo que nos permite concluir en primera medida que no es únicamente en la teoría y en los pensamientos de los pedagogos que se construye una propuesta didáctica. En otras palabras es necesario explorar una interrelación que cobije los elementos teóricos y metodológicos de la historia y la pedagogía con la práctica en el aula y la construcción colectiva. Permite hacer un alto en el camino y repensarnos en el que hacer docente, exige plantear decisiones y otras alternativas.

La inclusión de la historia ambiental y otras formas de hacer historia como la historia local, la historia urbana y la historia oral, provoca en los estudiantes una percepción de esta asignatura distinta más contextualizada y dinámica. Adquiere una función social al servir como vínculo entre la institución y la comunidad. Además de esto, la clase ciencias sociales y la historia realizan un valioso aporte en la educación ambiental. Lo que representa la historia deja de ser un contenido muerto para llegar a desenvolverse en el plano social, comunitario, cultural y científico.

En el ejercicio de “ser historiadores” y en el proyecto lúdico pedagógico en preescolar se promovió una exploración vocacional donde los estudiantes de décimo vieron en la historia, las ciencias sociales y la docencia posibilidades de desarrollar un proyecto de vida.

La metodología de la historia ambiental urbano incluído su carácter interdisciplinario y su estrecha relación con las ciencias naturales permite desarrollar ambientes de aprendizaje muy nutridos para la enseñanza de la historia. En primer lugar acerca a los estudiantes al estudio y comprensión de las problemáticas ambientales de su entorno cercano con una perspectiva histórica. Segundo, se convierte en una propuesta tan novedosa como ella misma para la enseñanza de la historia y finalmente promueve en los estudiantes el desarrollo de una conciencia ambiental además del sentimiento de apropiación con los lugares representativos de su ciudad.

Los resultados del proyecto nos remite a considerar que la enseñanza de la historia debe de estar más relacionada con el ejercicio investigativo, pues de esta manera se desarrollan en los estudiantes habilidades que los aproximan al conocimiento científico social, la comprensión e interpretación acertada de textos, habilidades comunicativas, socio-afectivas y de producción textual. La propuesta se desarrolló con las orientaciones del Proyecto Educativo Institucional PEI de la institución que se ha estructurado con las teorías de Ausubel que plantea el desarrollo habilidades bajo la motivación extrínseca e intrínseca¹². La motivación extrínseca que viene de parte del maestro, esta motivación estuvo promovida con las intervenciones, recorridos, salidas a museos, análisis de fotografías históricas, recolección de fuentes orales, rescate de la memoria viva, todo esto como instrumentos de ignición. Lo que manifiesta Ballester el maestro suscita en el estudiante el amor por aprender, en este caso resulta una influencia a que los jóvenes aprendan de historia siendo sujetos de investigación de la misma¹³. De la misma manera evidenciamos la motivación intrínseca cuando los estudiantes por cuenta propia más instrumentos de conocimiento, busca fuentes, realiza aportes, aporta desde sus habilidades propias incluso usa este nuevo conocimiento para aplicarlo en otros ámbitos. Dicho valor intrínseco también es valorado desde la IAP como el significado que tiene el conocimiento de la propia practica y forma subjetiva de interpretar la realidad, de esta manera los actores se comprometen con el cambio social.

Desde la enseñanza de la historia se pueden hacer grandes aportes a nivel educativo, institucional y comunitario. Pues el proyecto que nació como un semillero de investigación en historia ambiental impactó de tal manera la institución que termina siendo la historia ambiental el hilo conductor del Proyecto Ambiental Escolar PRAE, demostramos que los proyectos ambientales escolares son espacios que van más allá del activismo como podar jardines y recoger basuras. El empoderamiento de estos proyectos está en la formación y en la educación de una verdadera y significativa conciencia ambiental que en nuestra institución se seguirá fortaleciendo con el apoyo

12. David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian. *Psicología cognitiva*. (México: Trilhas 1989).

13. Antoni Ballester Vallori. *El aprendizaje significativo en la práctica*. (V Congreso Internacional Virtual de Educación 2005)

de las directivas, docentes y comunidad educativa en general, con miras a convertirlo en un PRAE significativo reconocido por el Ministerio de Educación Nacional, teniendo en cuenta el carácter innovador de que aporta la historia ambiental y la transversalidad con las demás áreas. El proyecto arroja resultados llevan a concluir que es necesario articular una mirada interdisciplinar que cubija otras disciplinas tradicionalmente aisladas de la historia y las ciencias sociales y que la educación ambiental puede ser abordada desde otros campos de estudio diferentes a las ciencias naturales.

En cuanto a perspectivas y proyecciones la propuesta para la enseñanza de la historia en la Institución Educativa Robledo al lograr ser transversalizada en el currículo mediante su integración en el PRAE, asegura la continuidad del proyecto. Para lo cual se plantearon tres estrategias. Primero, garantizar el relevo generacional del semillero haciendo de éste proyecto un institucional abriendo convocatoria a mas estudiantes de otros grados. Segundo, planteando otros casos de estudio en la identificación de problemáticas ambientales a través de estudios de historia ambiental local. Tercero, establecer relaciones con instituciones externas públicas y/o privadas con el objetivo de obtener asesorías, espacios de divulgación, socialización y patrocinadores.

Bibliografía

- Acevedo, Á., & Samaca, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales.
- Ander-Egg, E. (2003). Repensando la investigación-acción-participativa (pp.171-182). Lumen-Humanitas.
- Aprile-Gnisset, J. (1997). La ciudad colombiana. Universidad del Valle.
- Arostegui, Julio (1995), La investigación histórica: Teoría y Método: Sección primera. 1 Historia e historiografía: los fundamentos, Sección segunda. Sociedad y tiempo. 5. El objeto teórico de la historiografía, Barcelona: Critica. Barcelona: Critica.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1989). Psicología cognitiva. México: Trilhas.
- Ballester A. (2005). El aprendizaje significativo en la práctica. IV Congreso Internacional Virtual de Educación.
- Bauman, Z. (2015). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica
- Benjamin, W. (1973). Tesis sobre el concepto de historia. La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia.
- Borda, O. F. (1993). La investigación participativa y la intervención social. Documentación Social, 9-23.
- Campos, G. (2011). El origen de la plaza pública en México: usos y funciones sociales. *Argumentos (México, DF)*, 24(66), 83-119.
- Carriazo, M. (2009). Conocimientos previos y prerrequisitos. *Grupo Santillana SA*.
- Carriaza, J. (2000). Observaciones sobre los documentos elaborados para una Política Ambiental Urbana.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios*, 3(1), 102.
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio- educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, 2.
- Fontana, J. (2003) ¿Qué historia enseñar?, *Clio & Asociados, Universidad Nacional de La Plata*, No.7, p.15-26
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Capítulo I. Siglo XXI editores.
- Gallini, S. (2002). Invitación a la historia ambiental. *Cuadernos digitales*, 6(18), 1-10.
- Gallini, S. (2004). Problemas de métodos en la historia ambiental de América Latina. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/historia/article/viewFile/6675/6809>
- Gallini, S. (2005). Medio ambiente: historia y política. *Nómadas*, (22).
- Gallini, S. (2009) "Historia, ambiente, política: el camino de la historia ambiental en América Latina". En: *Nómadas*, No. 30. pp. 93-94.
- Gispert, C. (2006). Manual de la educación. *Barcelona-España: Grupo Editorial Océano. SA*. Göbel, C., & Castro, C. Dimensión social-espacial de la plaza pública en la Ciudad de México: Hacia una pedagogía del lugar, gestión de plazas públicas mediante el fortalecimiento de la cultura ciudadana

- recuperado de <http://webdelprofesor.ula.ve/arquitectura/rojomaria/P/Christof%20Gobel%20y%20Lic%20Carlos%20Castro.pdf>
- González, M. (2012). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. *Praxis Pedagógica* 13: 56-73.
- Herrera, C. & Cortijo, R., (2004). *Modulo Maestría: "Diseño Curricular y Dirección Metodológica de la Educación Superior"*. Universidad Laica, Ecuador, Guayaquil. Isaza, E. (1930). *Calarcá en la mano*. Calarcá, Tipografía Renovación.
- Jaramillo R. (1976). *Calarcá en Anécdotas*. Armenia: Editorial Quingráficas.
- Leal C. (2005). Presentación del dossier sobre historia ambiental latinoamericana. *Historia Crítica*, (30), 5-11. Bogotá: Universidad de los Andes.
- León, S. (2010). "Hacer historia en público: Historia digital en humanidades digitales" Clionauta: blog de historia. Recuperado de <https://clionauta.wordpress.com/2010/06/25/la-historia-digital-y-la-historia-publica/>
- Lopera, J. (2005). *La colonización del Quindío. Apuntes para una monografía del Quindío y Calarcá*. 2ª edición. Calarcá: Concejo Municipal.
- Lucio, R. (2017). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista Universidad de la Salle*, (17), 35-46.
- Martínez, P. M., Puche, S. M., & Molina, J. O. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio siglo XXI*, 29(1), 149-174.
- Massone, M. (2011). Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los saberes. En Finocchio, S., & Romero, N. *Saberes y prácticas escolares*. (p. 153 – 171) Homo Sapiens.
- Molano Camargo, F. (2016). La historia ambiental urbana: contexto de surgimiento y contribuciones para el análisis histórico de la ciudad. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 43(1), 375-402: <https://doi.org/10.15446/achsc.v43n1.55075>
- Ocampo, J. F. (2016) *La Educación de la Colonia al Siglo XX*, Confrontaciones ideológicas y políticas. Ediciones Aurora.
- Ortíz, L. A. (2016). Continuidades y discontinuidades de la historia escolar en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (42), 31-41.
- Pagès, J. (2009): "Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década".
- Palacio, G. (2001). En búsqueda de conceptos para una historiografía ambiental. *Naturaleza en disputa*, Bogotá, UNIBIBLOS/ICANH, 37-74.
- Penagos, R. A. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Educação e pesquisa*, 31(3), 503-519. Pereyra, C. (2005), *Historia, ¿Para qué?*, Siglo XXI editores.
- Peris, L. (2017). *Outdoor Education: Una forma de aprendizaje significativo*. Punto Rojo Libros, España.
- Pinzon, G. (Sin fecha) *Hábitat y cultura en las viviendas de la colonización antioqueña*. Recuperado de file:///C:/Users/alcides/Downloads/habitad_cultura_vivienda_colonizadas.pdf Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*. *Revista de investigación*, núm. 1, p. 81-89.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Quiroga, N. (2011). Blogs de historia: usos y posibilidades. *Historia crítica*, (43).
- Rincón, L. (2017). *La Investigación Acción Participativa: Un camino para construir el cambio y la transformación social*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, (14), 34-56.
- Schott, D. (2004). Urban environmental history: What lessons are there to be learnt. *Boreal environment research*, 9, 519-528.
- Sitton, T., Mehaffy, G., Davis, O., & Mazzoni, R. (1989). *Historia oral: una guía para profesores (y otras personas)*. Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, Luis (2005), *El sentido de la historia*, Siglo XXI editores.
- Wallersteien, Immanuel (2005), *La antropología, la sociología y otras disciplinas dudosas* En: *Las incertidumbre del saber* (pp.141-158), Barcelona: Gedisa

MESA

Enseñanza de la historia

Las narrativas de la memoria como estrategia para la formación de la conciencia histórica en el aula

Javier A. Hernández Valderrama^{*}
Institución Educativa Ciudad Cartago

Luis Fernando Molsave Socarras^{**}

Institución Educativa Santa Sofía
Gustavo A. González Valencia^{***}

Universitat Autònoma de Barcelona

Iván Andrés Martínez Zapata^{****}

Universidad Católica Luis Amigó

^{*}Historiador. Magister en Educación, Docente Institución Educativa Ciudad Cartago.
javiernandez82@gmail.com

^{**}Magister en Educación, Docente Institución Educativa Santa Sofía.
lfmolsalve@utp.edu.co

^{***}Doctor en Didáctica de las Ciencia Sociales. Profesor Universitat Autònoma de
Barcelona. <https://orcid.org/0000-0001-8718-417X>.
gustavo.gonzalez@uab.cat

^{****}Doctor en Didáctica de las Ciencia Sociales. Profesor Inem José Feliz de Restrepo
(Medellín). Profesor Universidad Católica Luis Amigó.
tiplecito@gmail.com

Las narrativas de la memoria como estrategia para la formación de la conciencia histórica en el aula

Javier A. Hernández Valderrama

Institución Educativa Ciudad Cartago

Luis Fernando Molsave Socarras

Institución Educativa Santa Sofía

Gustavo A. González Valencia

Universitat Autònoma de Barcelona

Iván Andrés Martínez Zapata

Universidad Católica Luis Amigó

Resumen

Los ejercicios de Memoria Histórica son fundamentales en la manifestación del pensamiento histórico, aspecto fundamental en la formación de la identidad y su conciencia histórica. Una de las preguntas fundamentales de la investigación fue ¿De qué manera la crónica del barrio contribuye al desarrollo de la conciencia histórica? La propuesta es el resultado de una intervención interdisciplinar desde las áreas de Lenguaje y Ciencias Sociales de las Instituciones Educativa Ciudad de Cartago en Cartago Valle del Cauca y la Institución Educativa Santa Sofía en Dosquebradas Risaralda. El estudio se enmarcó a nivel metodológico en los planteamientos de la investigación-acción y se concretó en una propuesta que se implementó con estudiantes de la enseñanza de las dos instituciones públicas. La propuesta empleó la construcción de crónicas como estrategia para la reconstrucción de la Memoria Histórica. Lo anterior se concretó en el uso de cuestiones socialmente vivas para activar procesos de narración de las memorias del barrio que propiciaran el desarrollo de la conciencia histórica y el pensamiento crítico en estudiantes de grado noveno de básica secundaria. Esto permitió configurar un proceso dialógico entre contenidos escolares, saberes sociales y habilidades de pensamiento. Los hallazgos muestran que la construcción de crónicas tuvieron tres efectos: el primero, donde los estudiantes reconocen las memorias del barrio. El segundo, propicio habilidades de escritura de un texto que presentaba las memorias. Y el tercero generar procesos de desarrollo de la conciencia histórica.

Palabras clave: Discurso histórico escolar, memoria histórica, tipologías textuales, unidad didáctica

Introducción

La presente investigación, conformada por docentes de Lenguaje y Ciencias Sociales (CCSS) del grado noveno de las instituciones públicas educativas Ciudad Cartago y Santa Sofía sede Villa Fanny del Valle del Cauca y Risaralda. Se centró en que la escritura y la lectura del discurso histórico en el aula, fueran un proceso de producción creativa, motivadora y reflexiva que permitiera el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas enfocadas al desarrollo del pensamiento crítico, basado en las cuestiones socialmente vivas (CSV) como elemento constitutivo de la motivación hacia el aprendizaje, como posibilidad de acceso a la conciencia sobre los fenómenos sociohistóricos.

El objetivo fue analizar el régimen de historicidad como un elemento articulador que permita entender cómo se construyen los hechos históricos, al tiempo que evidencia la modalidad de la conciencia. En Colombia se habla de un renacer de la memoria, gracias a la coyuntura histórica que vivimos, esto se debe en gran medida a que la memoria está vinculada con el presente configurándose en procesos diferentes según el contexto sociohistórico. Es por ello, que la memoria en el aula se presenta como una alternativa a la **Historia** con h mayúscula, es decir, esa historia erudita, positivista y decimonónica¹. La investigación da protagonismo a los estudiantes y a las narrativas de sus comunidades, ya que el propósito es contribuir en la construcción del pensamiento reflexivo; donde los docentes somos llamados a investigar cómo los jóvenes piensan su realidad y donde la intervención didáctica permite evidenciar desarrollo del pensamiento crítico.

Ambito problema: El alto nivel de reprobación académica, que responde a la desmotivación y apatía en el aprendizaje de la historia, así como un incipiente desarrollo de competencias básicas y habilidades cognitivas-lingüísticas, las cuales dificultaban el acceso al discurso histórico escolar, por otro lado, la visión del pensamiento histórico presente en el currículo oficial es fragmentaria, no es interdisciplinaria y se distancia de las problemáticas contextuales que determinan sujetos históricos y finalmente el abordaje en el aula de textos con contenido histórico, expone las dificultades de los estudiantes al relacionar los contenidos teóricos de las áreas con las narrativas expuestas en el discurso de clase y en sus realidades más cercanas.

Es por ello que basados en lo Camilloni² comenta sobre la formación del pensamiento crítico en las aulas, parte de la comprensión contextualizada de la memoria en la narrativa, obligando al fortalecimiento de la conciencia histórica para formar sujetos capaces de transformar su realidad; la reflexión de la historia, permite construir referentes espaciales, temporales y conceptuales, mediante narrativas y textos que subyacen a las prácticas individuales y colectivas, transformado el auto reconocimiento de los estudiantes como sujetos históricos.

El trabajo asumió que el saber histórico se relaciona con la construcción de narrativas en las que el estudiante historifique su saber a través de la aplicación de tres herramientas conceptuales: conocer la historia, construir la historia, y participar en la historia o, como lo plantea González y Santisteban³ desde la representación de la historia, la imaginación histórica y la narración histórica. El trabajo con la memoria histórica, como categoría conceptual, posibilitó la construcción de narrativas que permitieron la construcción de un saber histórico, discursivo, reflexivo y comprensivo y que involucra el lenguaje como manifestación del desarrollo del pensamiento.

La pregunta de investigación fue ¿De qué manera una propuesta didáctica que emplea las tipologías textuales –crónica- y la memoria histórica del barrio influyen el desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes de la educación básica secundaria de las instituciones educativas

1. Silva, Renán. 2012. «Entrevista con François Hartog». *Revista Histórica Crítica* 48: Doi: 10.7440/histcrit48.2012.10. Acceso 28 de marzo 2016. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/histcrit48.2012.10>

2. Alicia R.W Camilloni, et al., *El Saber Didáctico*. (Buenos Aires: Paidós, 2007).

3. González-Valencia, G. A. y Santisteban-Fernández, A. «La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación». *Revista Educación y Educadores*. 19 (2016): 89-102. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.5

Fundamento teórico

Las tipologías textuales

Las concepciones en torno al texto implican el reconocimiento de formas o estructuras que son visibles y que son susceptibles de ser sistematizadas para su empleo, comprensión e identificación de los asuntos sociales relevantes que allí subyacen. En dichas concepciones son latentes múltiples miradas como las que realizan los currículos escolares, donde se observa como aún prevalece el currículo tradicional de la lengua; en el caso de la literatura en la escuela se observa la divulgación de un canon oficial, de un paradigma de la producción textual que se materializa mediante el recurso de las tipologías textuales⁴

Se considera que las visiones de memoria y narrativa son complementarias dentro de las CCSS y las humanidades. Estas narrativas se manifiestan en tipologías, es decir, modelos o estructuras que muestran la funcionalidad del lenguaje, en palabras de Isenberg, “una tipología textual es un complejo de enunciados sobre textos, que posee una estructuración interna articulada en múltiples aspectos”⁵

Si bien se podría considerar al cuento como la tipología narrativa por excelencia, existen otras formas textuales como la crónica, a la que la historiografía antaño recurría, y la cual desarrolla de forma más dinámica e intencional el asunto del tiempo, de la memoria y de la incorporación narrativa como lo ha mencionado Jelin⁶.

Las tipologías textuales y la memoria histórica

Plá indica que para desarrollar el conocimiento histórico en los estudiantes y sobre todo escribir explicaciones históricas, éstos deben leer a los historiadores, porque el conocimiento histórico se representa a través de una forma de escritura propia⁷. En este sentido, los estudiantes podrán alcanzar interpretaciones complejas a nivel histórico, siempre y cuando pueda ser capaces de escribir de forma argumental, que va más allá de la escritura narrativa, es decir que el desarrollo del pensamiento histórico dentro de la escuela, es necesario contextualizarlo dentro de la institución educativa, quienes reglamentan las significaciones sobre el pasado para divulgar la memoria narrativa del pasado común.

Las tipologías textuales también llamadas tipos de texto o superestructuras, son formas estándar de organizar los textos por contenido y propósito del autor⁸, estas son: **Narración, Descripción, Exposición, Argumentación e Instrucción**, en este sentido Isenberg menciona que la producción y recepción de los textos nos habla de una serie de conocimientos específicos sobre el universo textual, de allí que el aporte que realiza un estudio sobre tipologías textuales se fundamente no sólo en la superación de la clasificación genérica sino la evaluación de los fines e intenciones que tienen lugar en el texto⁹

Una visión interdisciplinar que, en términos de Plá¹⁰, considere las tipologías textuales - o características de las secuencias narrativas- implicadas en la lectura y la escritura de la historia, son un componente indispensable para su enseñanza, porque pueden influir en el desarrollo de habilidades de pensamiento y, como tal el pensamiento histórico. Como lo señala Canals “*la forma del discurso tiene en cuenta cómo se articula el discurso para comunicar el pensamiento con orden y claridad*”¹¹, es así como se podrán optimizar en el estudiante procesos básicos como transmitir mensajes, interactuar y comprender el mundo con mucha más facilidad, leer imágenes e ilustraciones, mapas, señales,

4. González, María Paula, y Pàges, Joan. «Historia, Memoria y Enseñanza de la Historia: Conceptos, Debates y Perspectivas Europeas y Latinoamericanas». *Revista Historia y Memoria*. 9 (2014). 275-311. <https://doi.org/10.19053/20275137.2941>

5. Horts Isenberg. *Cuestiones Fundamentales de Tipología Textual*. Ed. Por Enrique Bernárdez Sanchís (España: Arco/Libros 1987) 130

6. Elizabeth Jelin. *Los Trabajos de la Memoria*. (Argentina: Siglo Veintiuno 2002)

7. Sebastián Plá, *Aprender a Pensar Históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*. (España: Plaza y Valdes. 2005)

8. Jouini, Khemais. «Estrategias inferenciales en la comprensión lectora». *Revista Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*. 13 (2005). Acceso abril de 2016. https://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

9. Isenberg. *Cuestiones...* 130

10. Plá, *Aprender a Pensar...*

11. Canals, Roser. «La Argumentación en el Aprendizaje del Conocimiento Social». *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 6 (2007). Acceso mayo 2016: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626005>

gráficos, seguir instrucciones, normas, jugar con palabras, crear y leer mundos posibles a través de la oralidad y la escritura, reflexionar, proponer y argumentar posiciones ideológicas individuales.

Los tipos textuales son abstractos pues el autor tiene un plan, una idea y busca que se concrete. Para la enseñanza de la historia la escuela tradicionalmente hace énfasis en la tipología expositiva-explicativa, donde se presenta un contenido de manera comprensible o se expone un concepto, los textos escolares hacen parte de esta tipología textual. Si bien se podría considerar al cuento como la tipología narrativa por excelencia, existen otras formas textuales como la crónica, a la que la historiografía antaño recurría, y la cual desarrolla de forma más dinámica e intencional el asunto del tiempo, de la memoria y de la incorporación narrativa mencionada por Jelin¹²

A nivel conceptual, la crónica debe ser entendida como lo menciona Matute, es un texto que se caracteriza por tener un primer nivel de conceptualización de un trabajo histórico, en el sentido que refiere a los hechos acontecidos en su nivel más elemental. Es claro que la crónica debe ser entendida como elemento del género historiográfico, lo cual lo dista de la literatura, sin dejar que tiene una forma característica de ser escrita que está en el campo literario. Es de aclarar que si bien existe la crónica periodística, que se caracteriza por escribir y describir los hechos factuales, esta tiene una fuerte carga intersubjetiva, en este sentido Matute, comenta que las crónicas son una reserva historiográfica inacabables, en cuanto a fuentes primarias¹³.

La memoria histórica

Carretero y Limón¹⁴, comentan que no hay una sola concepción de historia, y que se debe pretender que el alumno observe, analice, explique e interiorice los sucesos históricos desde diferentes perspectivas. Esta forma de abordar la historia y la memoria histórica, permite construir valores como la tolerancia, el respeto a la diferencia y sobre todo la argumentación de nuestras propias perspectivas, que en muchos casos no coinciden con la de otras personas. Esto mediante un ejercicio de reflexión crítica, no solo del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino de la misma formación como ciudadanos democráticos, que buscan el desarrollo de competencias ciudadanas.

La memoria en el aula en palabras de Rubio se convierte en el centro del reconocimiento de los estudiantes, docentes, y miembros de la sociedad como sujetos históricos que poseen una temporalidad, donde son agentes activos, reproducen y producen los elementos estructurales de la sociedad¹⁵. Como lo comenta Ricoeur¹⁶, la memoria no son los hechos acontecidos, sino las palabras creadas por el hombre sobre esos hechos históricos. Le Goff¹⁷, muestra la memoria histórica como la capacidad que tienen los sujetos históricos de conservar determinados hechos del pasado, es una construcción reflexiva, que trasciende de lo individual a lo colectivo.

Según Ethier, Demers, y Lefrancois¹⁸ la memoria histórica debe ser entendida como un constructo social producto de la interacción de los sujetos históricos y el lenguaje como marco de la actividad humana. En este punto la conciencia histórica se puede entender como una estructura final del pensamiento sociohistórico, que se desarrolla de forma técnica con la narrativa¹⁹, de tal manera que la

12. Jelin. *Los Trabajos...*

13. Matute, Álvaro. 1997 «Cronica: Historia o Literatura». *Revista Historia Mexicana*. Vol. XLVI. Acceso Mayo 2017: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2455711-722>

14. Carretero, Mario. Y Limón Luque Margarita. 1995 «Razonamiento y enseñanza de la historia» *Revista Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*. 10. Acceso Junio 2018: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=171748101-114>

15. Rubio, Graciela. 2007 «Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta». *Revista Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*. Vol. 15 N. 01. Madrid. Acceso Agosto 2017: <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0707120163A> DOI: <https://doi.org/>

16. Paul Ricoeur. 2004 *Tiempo y Narración. I Configuración del Tiempo en el Relato Histórico* Vol. I. (Buenos Aires: Siglo XXI)

17. Jacques Le Goff. *El orden de la Memoria. El tiempo como imaginario*. (Barcelona, España: Paidós 1991)

18. Ethier, M.-A., Demers, S., y Lefrancois, D. 2010. «La Investigación Didáctica sobre el Desarrollo del Pensamiento Histórico en la Enseñanza Primaria. Una Panorámica de la Literatura». Publicada en Francés e Inglés desde el año 1990. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9 Acceso abril 2018 de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191359>. 61-74.

19. Rösen, J. 1997. «El Libro del Texto Ideal: Reflexiones en Torno a los Medios para Guiar las Clases de Historia». *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* No. 12. Acceso mayo 2018: <http://iber.grao.com/revistas/iber/012-nuevas-fronteras-de-la-historia/el-libro-de-texto-ideal.79-93>

narración, dotan de un sentido que va más allá de lo descriptivo y profundiza en lo reflexivo. Por lo anterior, el objetivo de enseñar historia y más la memoria histórica es la de formar una conciencia crítica, ya que busca superar la idea de ver en la historia no solo los hechos históricos como la vida del Estado y la de los hombres de la patria, sino de todas las personas que piensan su devenir histórico según Arteaga y Camargo²⁰. En tal sentido la memoria histórica es la herramienta en la cual los sujetos históricos -estudiantes- se reconocen como sujetos activos de su pasado, presente y su devenir, que a través de las tipologías textuales expresan esa historia con h minúscula, una historia viva, que se encuentra interconectada de forma infinita a las memorias de sus congéneres dentro de la sociedad.

La memoria no es un contenido concreto, sino la construcción de voces y significados de diversos grupos sociales, es decir el reconocimiento de la otredad, de los actores sociales que las versiones historiográficas hegemónicas y de carácter positiva han invisibilizado, es por ello, que para Halbwachs²¹, la memoria puede ser diversos hechos que ocupan un lugar significativo en la memoria de las personas y los grupos sociales que no siempre llegan a ser considerados como un hecho histórico para la sociedad en su conjunto, es decir memorias colectivas que se mantienen en un determinado tiempo²².

En tal sentido la Historia se define por su relación con el lenguaje, es por eso que permite el desarrollo de una forma discursiva propia, que en el caso de la memoria histórica, tiene unos elementos como son la dimensión cronológica y configurativas, un juicio reflexivo y un vínculo entre el autor y el texto o punto de vista, es por ello que en el campo educativo la Historia se vincula con el lenguaje, en un primer nivel a través de la dimensión narrativa, a nivel cronológico, secuencial, de sucesión de los acontecimientos, donde el autor o investigador –en este caso estudiante- organiza en un primer de forma narrativa estos sucesos; en un segundo nivel que es el configurativo, donde los estudiantes generan un acto de captar conjuntamente los acontecimientos dispersos, fragmentados por las fuentes, donde se exige necesariamente un acto comprensivo, y de formulación de juicios reflexivos, lo cual implica un proceso de comprensión de forma conjunta para establecer las interrelaciones entre todos los acontecimientos para dar un sentido a todo la interpretación²³.

El trabajo con las crónicas de los barrios se enmarca en el renacer de la memoria, donde esta se vincula con el presente configurándose en procesos diferentes según el contexto. Es por ello, que la memoria en el aula se presenta como una alternativa a la **Historia** tradicional²⁴. Es por ello que en la investigación se da protagonismo a los estudiantes y a las narrativas de sus comunidades. La construcción de crónicas de barrio con un enfoque histórico implicó un proceso dialógico entre los contenidos, competencias y estándares de las asignaturas y los saberes sociales de las comunidades, lo anterior se concretó en la construcción de una Unidad Didáctica que implicó un proceso de discusión, diseño e implementación de aspectos consensuados desde una dimensión interdisciplinaria.

Ubicar el ejercicio de escritura propuesto en un lugar o escenario predefinido como es el caso del “barrio” puede ser un marco de referencia, en este caso cercano, que no es una limitante, pues este se observa como un contexto reconocible y que cohesiona lo colectivo, que tiende a generar las primeras formas de identidad, de allí que el estudiante al narrar lo que allí sucede se aproximará a la memoria histórica en el aula. Las narrativas son empleadas en la vida cotidiana y en los actos educativos del aula, reflejado en las prácticas del proceso de enseñanza- aprendizaje.

La propuesta de investigación-acción

Este trabajo se basó en el enfoque cualitativo desde la investigación-acción (IA), que permitió involucrar a los estudiantes y docentes en la búsqueda de mejorar las habilidades cognitivo lingüísticas desde la escritura a través de la elaboración de la crónica histórica. La IA, es el estudio de una

20. Arteaga, B., y Camargo, S. 2013. «Educación histórica. Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de licenciatura en educación preescolar y primaria». *Revista Historia e identidades culturales*. Acceso agosto 2017 de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf 220-233.

21. Maurice Halbwachs. *La Memoria Colectiva*. (Argentina: Miño y Dávila 2013)

22. González y Santisteban. «La formación ciudadana...».

23. Plá, *Aprender a Pensar...*

24. Silva, «Entrevista...».

situación social, con el fin de mejorar la misma acción, es decir es una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones vividas que permite la comprensión de los problemas prácticos.

El enfoque empleado es interpretativo, donde los datos recogidos generaron una realidad mucho más concreta que permitió no solo comprender la práctica, sino cualificarla. Los datos obtenidos por medio de esa participación activa son de naturaleza cualitativa y analizada correspondientemente. De ahí que la interpretación se origina en los instrumentos aplicados dentro de la Unidad Didáctica, los cuales fueron conformados por rúbricas basados en un cuestionario inicial y final, para evidenciar los procesos de transformación, análisis de crónicas periodísticas e históricas, videos educativos, cuestionarios individuales y grupales, entre otros instrumentos que permitan la comprensión más pertinente de lo que ocurre.

Propuesta de análisis de la información

El análisis de la información se hizo a través del estudio de contenidos siguiendo algunos de los planteamientos de la Teoría Fundamentada, mediante el cual se diseñó un cuestionario que permitió indagar a los estudiantes sobre la postura que estos poseían hacia el texto histórico, las dificultades en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, la relación de las narrativas y discursos mediante la cual se transmiten los contenidos históricos así como la interrelación de dichos discursos con otras disciplinas y el papel de los discursos históricos en el desarrollo de la participación ciudadana, así como la intervención en las problemáticas socialmente relevantes mediante la creación textual y otros ejercicios narrativos. Dicho cuestionario no solo buscaba reconocer saberes previos y actitudes hacia las temáticas aquí explicadas sino motivar y modificar el diseño de la Unidad didáctica, de igual forma permitió consolidar a la mirada previa certezas sobre lo que los estudiantes experimentaban en el desarrollo de los contenidos de la asignatura de historia y Lengua castellana realizada por los docentes.

Una vez aplicado el cuestionario, se identificaron recurrencias en las respuestas obtenidas, las cuales se relacionaban con las problemáticas detectadas en el ejercicio de aula. Dichas recurrencias fueron analizadas a la luz de las teorías referenciadas, lo que permitió una depuración en códigos, los cuales no solo posibilitaron mirada holística que incluía la perspectiva del alumnado, también ayudó a evidenciar el desarrollo conceptual y de habilidades respecto al discurso histórico. El cuestionario tuvo dos momentos, una previo a la intervención didáctica y otro posterior a la aplicación de la unidad didáctica. Ejemplo es la transcripción de un estudiante en el cuestionario inicial (m1IESS) y final (m2 IESS):

¿Tu barrio es un escenario histórico? Argumenta tu respuesta:

m1IESS "no nunca an habido alguna gran cosa que causa impacto"

m2IESS: "segun la investigacion que hise si, me entere de echos que ocurrían en mi barrio y que nadie sabía a la luz"

Como se puede observar en el ejemplo, luego de la intervención el estudiante reconoce que el barrio es un escenario histórico, de igual forma, en la respuesta se evidencia que el proceso seguido en la unidad didáctica permitió acceder a una conceptualización y a un repertorio de herramientas que finalmente se consolidaron en una producción narrativa cuyo contenido posee la estructura textual del discurso histórico escolar. Se analizó la información en cada una de las instituciones, luego se realizó un análisis comparado en donde se acordaron las similitudes y diferencias, contrastadas con los objetivos didácticos e investigativos, mostrando cambios, avances y dificultades que permitieron, no solo evaluar el seguimiento de los objetivos trazados a nivel pedagógico sino reajustar el proceso en general. Es importante resaltar el trabajo didáctico interdisciplinar entre dos instituciones y dos asignaturas que, en el currículo actual, trabajan de forma aislada, lo que permite un aporte significativo en el diseño didáctico cooperativo y una visión más aguda y profunda en torno a lo que ocurre en el aula al desarrollar habilidades y contenidos que le aportaron de forma significativa a la formación de los estudiantes.

Los procesos elaborados por los estudiantes para crear cada crónica, luego de cada sesión de la unidad didáctica, fueron evidenciando la emergencia de un discurso histórico cada vez más consolidado y daba inagotables reflexiones sobre las dinámicas sociales vividas por los estudiantes en un territorio como es el barrio. Ejemplo de esto:

“El barrio empezó en 1971 al llegar Juan Manuel, él tenía 5 años, el barrio solo tenía 4 casas (la de doña Emma, don Alirio, doña Stella y la de Juan Carlos), el barrio no tenía agua de acueducto ni luz, desde el techo se divisaba las pocas casas, se veían como pesebres viejos,, se conformó un grupo de personas que se hacían llamar la junta de acción comunal, empezaron a abrir carreteras y a meter alcantarillados. El barrio como tal fue creciendo, muy pocos tenían televisor, se reunían para ver las peleas de pambelen”.

De igual forma, el proceso de planeación, redacción y corrección al momento de redactar la crónica, aproximó a los estudiantes a la metodología histórica y a los discursos históricos desde las cuestiones socialmente vivas, según González, G., y Santisteban, A²⁵, así como generó un ejercicio escritural donde se plasmó la polifonía de voces inmanentes al desarrollo histórico del barrio como escenario de la vida, legado donde el estudiante aporta en la construcción de una historia más plural con una visión crítica y prospectiva.

Hallazgos y conclusiones

La investigación permitió el desarrollo de habilidades de pensamiento tanto a nivel general de las distintas áreas del currículo escolar como de las asignaturas de Lengua e Historia, donde los estudiantes cuestionaron discursos implícitos en las tipologías textuales. El acceder a la memoria histórica del barrio mediante la planeación textual permitió a los estudiantes ir más allá del recuerdo mecánico, siendo creativos y capaces de dar cuenta de la relación entre los conocimientos científicos y sus realidades, la flexibilidad del diseño didáctico permite el diálogo interdisciplinar que favorece la reflexión y el pensamiento crítico. Cumpliendo así el objetivo trazado de que los estudiantes a través de un proceso de reconocimiento de su propia historicidad, formándose como sujetos históricos críticos que participen en sus comunidades mediante ejercicios de ciudadanía, como la creación de narrativas donde se plasman la memoria histórica y el trasegar de las colectividades.

El uso de las tipologías textuales en los estudiantes posibilitó un mayor desarrollo del pensamiento social crítico, en este sentido, se apropiaron de su uso en la medida que construían los referentes categóricos de sus crónicas gracias a una conciencia histórica sobre los sucesos y las causalidades, en este sentido, *la memoria histórica es textualidad interrelacionada con sus contextos*. El “salto estructural” del cuento a la crónica es parte de la intervención didáctica y se basa en el uso de herramientas para el desarrollo de habilidades de pensamiento y la visualización de la estructura (Ttx), en el área de lenguaje permitió mejorar el uso de géneros y tipologías, en CCSS permite diversificar los textos por los cuales se accede al saber histórico.

A modo de conclusiones, los procesos de aprendizaje son transversales a la pertinencia y motivación que generan los contenidos, se buscó la integración de diferentes áreas de conocimiento y el uso consciente de diferentes recursos, que van más allá de lo textual—este es fundamental—se ofrecen otros medios para transmitirlos, como son los medios audiovisuales, que permitió un mayor impacto en los estudiantes, además, el empleo de una metodología disciplinar propia de la historia ayuda a comprender cómo se elaboran los discursos en cada área, siendo una reflexión sobre la ciencia y sobre la forma de hacer ciencia en la escuela. Lo bibliográfico y lo audiovisual es fundamental para la enseñanza y aprendizaje de la historia, así lo manifestaron los estudiantes.

El desarrollo de actitudes, no solo de aptitudes, se refleja en la constitución de saberes científicos que dialoguen con los saberes empíricos que son parte de la identidad de las comunidades, siendo este saber popular la voz del devenir histórico, es decir, aspectos involucrados en prácticas cívicas y ciudadanas de respeto, de tolerancia, donde se democratice el conocimiento partiendo del reconocimiento de la otredad, lo que conlleva a la formación de conciencia histórica.

25. González y Santisteban. «La formación ciudadana...».

Bibliografía

- Arteaga, B., y Camargo, S. 2013. «Educación histórica. Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de licenciatura en educación preescolar y primaria». Revista Historia e identidades culturales. Acceso agosto 2017 de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf 220-233.
- Camilloni, Alicia R.W., Estela Cols, Laura Basabe, e Silvina Feeney. El Saber Didáctico. Editado por Alicia Camilloni. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Canals, Roser. "La Argumentación en el Aprendizaje del Conocimiento Social." Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales., 2007.
- Ethier, M.-A., Demers, S., y Lefrancois, D. 2010. «La Investigación Didáctica sobre el Desarrollo del Pensamiento Histórico en la Enseñanza Primaria. Una Paronámica de la Literatura». Publicada en Francés e Inglés desde el año 1990. Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales, 9, 61-74. Acceso abril 2018 de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191359>
- Gonzalez Valencia, Gustavo, e Antoni Santisteban Fernández. "La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación." Educación y Educadores, nº 19 (Junio 2015): 89-102.
- Gonzalez, Maria Paula, e Joan Pagès. "Conversatorio: Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas." Historia y Memoria, nº 9 (Julio Diciembre 2014).
- Halbwachs, Maurice. La Memoria Colectiva. Mino y Dávila, 2013.
- Isenberg, Horst . Cuestiones fundamentales de tipología textual. Editado por Sanchís Enrique Bernárdez . Arco Libros, 1987.
- Jelin, Elizabeth. Los Trabajos de la Memoria. Siglo Veintiuno, 2002.
- Jouini, Khemais. "Estrategia inferenciales en la comprensión lectora." Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas, nº 13 (2005).
- Le Goff, Jacques . El Orden de la Memoria. El tiempo como imaginario. Barcelona: Paidós, 1991.
- Limon Luque, Margarita, e Mario Carretero. "Razonamiento y enseñanza de la historia." Revista Tariya: Revista de investigación e innovación educativa., 1995: 101-114.
- Matute, Álvaro. "Cronica: Historia o Literatura." Historia Mexicana Vol. XLVI (1997): 711-722. Plá, Sebastian. Aprender a Pensar Históricamente. La escritura de la historia en bachillerato. Plaza y Valdes, 2004.
- Ricoeur, Paul. Tiempo y Narración. I Configuración del Tiempo en el Relato Histórico Vol. I. Vol. I. III vols. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2004.
- Rubio, Graciela. "Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta ." Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences. 15, nº 1 (2007).
- Rüsen, J. 1997. «El Libro del Texto Ideal: Reflexiones en Torno a los Medios para Guiar las Clases de Historia» . Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia No. 12. 79-93. Acceso mayo 2018: <http://iber.grao.com/revistas/iber/012-nuevas-fronteras-de-la-historia/el-libro-de-texto-ideal>
- Silva, Renan. "Entrevista con François Hartog." Historia Crítica, 2012.

MESA

Enseñanza de la historia

Hacia la construcción de una cultura de paz en la escuela colombiana, 1991-2018

Ivelis Zúñiga Rosario*
Santiago Loaiza Loaiza**
Universidad de Antioquia

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

*Estudiante de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales.
ivelis.zuniga@udea.edu.co

**Estudiante de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales.
santiago.loaiza2@udea.edu.co

Hacia la construcción de una cultura de paz en la escuela colombiana, 1991–2018

Ivelis Zúñiga Rosario
Santiago Loaiza Loaiza
Universidad de Antioquia

Resumen

En Colombia aún no hay claridad sobre lo que representa la Cultura de Paz, aunque este concepto se utiliza constantemente y se promueve en la Escuela. Tradicionalmente se emplea para nombrar diferentes fenómenos sociales. Además, se desconoce su origen y el momento en el que empezó a hacer parte del lenguaje escolar cotidiano. Sumado a ello, no se han encontrado trabajos que particularmente propongan la construcción de una Cultura de Paz desde la enseñanza de la Historia en el marco de las Ciencias Sociales.

Después de reconocer estos vacíos, nuestra ponencia pretende aportar en el rastreo del origen de la noción Cultura de Paz, su inserción en el contexto colombiano y su incorporación en la Escuela colombiana entre 1991 y el 2018.

Palabras clave: Cultura de Paz, Escuela, Enseñanza de la Historia, Ciencias Sociales, contexto colombiano.

Introducción

Al realizar la búsqueda sobre la construcción de una *Cultura de Paz* en la escuela colombiana y el aporte que hace el área de Ciencias Sociales, desde la enseñanza de la Historia, encontramos que se han gestado iniciativas que han pretendido contribuir a la construcción de una Cultura de Paz. Sin embargo, son pocos los trabajos académicos que den cuenta del proceso de construcción de una *Cultura de Paz* en el país. Ese, precisamente vacío fue el punto de partida para esta propuesta de investigación.

Nuestra investigación buscó, en lo fundamental, *historiar* el proceso de construcción de una *Cultura de Paz* en la Escuela colombiana; algo que cobra validez en el marco de la coyuntura que experimenta el país en los últimos años, y frente a la cual la Escuela (y en ella la Historia y las Ciencias Sociales) tiene que ofrecer elementos de comprensión, de debate y de análisis a estudiantes en todos los niveles de la formación escolar.

Fue grato descubrir que el sector educativo se convierte en uno de los campos pioneros y de mayor avance en la construcción de la noción *Cultura de Paz*; algo que se puede rastrear, por ejemplo, a través de normativas y proyectos institucionales como la *Cátedra de la Paz*; y en el accionar de instituciones como la UNESCO, o proyectos como los liderados por el Convenio Andrés Bello, que fomentan la importancia de la construcción y consolidación de una *Cultura de Paz* en la Escuela. Sin embargo, estos avances no dejan de ser acciones en construcción, que muchas veces se encuentran inconexas y no plantean consenso para la determinación de una concepción clara del término *Cultura de Paz*.

Un tipo de fuente valioso lo constituyeron las normas vigentes que en materia educativa se han planteado para incluir la construcción de una *Cultura de Paz*. Estas normas parten desde la Constitución Política de Colombia (1991), la Ley General de Educación (1994), la Ley 1732 (2014), el Decreto 1038 (2015) y la Ley 1874 (2017). Sin embargo, estas normas por sí solas no nos dicen mucho; fue preciso analizarlas a la luz de intelectuales que han problematizado los asuntos que ellas contienen, a propósito de la creación y difusión de una *Cultura de Paz*. En tal sentido, consideramos vital el trabajo que han desarrollado instituciones como el Convenio Andrés Bello y la UNESCO para la construcción de Paz en Latinoamérica, como ya se ha dicho. Nuestra ponencia entonces, resulta pertinente porque visibiliza las normativas del gobierno nacional y los proyectos de instituciones como la UNESCO y el Convenio Andrés Bello, que se han interesado por construir una *Cultura de Paz* en aquellos lugares de América Latina que han padecido el conflicto armado.

La enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, permite hallar alternativas para comprender la realidad social del conflicto que golpea al país en general y que llega a las instituciones educativas.

Precisamente, con la *Cultura de Paz* en la Escuela se puede incentivar a la resolución pacífica de conflictos y la convivencia en la diferencia. Desde nuestra formación como Licenciados en Ciencias Sociales, reconocimos que la Escuela es una institución social que puede contribuir con la construcción de una *Cultura de Paz* y está llamada a hacerlo; la relación entre ella y el conflicto se ve reflejada en el día a día, el transcurrir social y la convivencia de los estudiantes.

Al indagar en bibliotecas universitarias y centros de documentación de Medellín y Bogotá, identificamos algunos trabajos relacionados con la reflexión sobre el conflicto armado, sus impactos y la manera de comprenderlo en el contexto escolar. Accedimos a esos textos en clave de seleccionar información que nos permitió comprender la dimensión histórica de la *Cultura de Paz*, y la manera cómo esa categoría ha sido llevada a la Escuela.

La Cultura de Paz no llegó fortuitamente a la Escuela; necesitó de todo un desarrollo de postulados, elaboraciones y normativas que hicieron posible su comprensión, plantearon su pertinencia y facilitaron la decisión de llevarla a las instituciones educativas de Colombia.

A partir de los trabajos de Carlos Tunnermann, fue posible hacer un acercamiento a las primeras expresiones de la noción *Cultura de Paz*, que se remontan al contexto de la Segunda Guerra Mundial; se entendía como un postulado amplio e integral que abarcaba valores, tradiciones y prácticas cotidianas, y promovía el respeto a la diversidad cultural y a la diferencia.¹

Lo anterior se definió desde el discurso inaugural de la Cuadragésima Cuarta Conferencia Internacional de Educación, realizada en Ginebra en octubre de 1944; en ella, el Director General de la UNESCO, Federico Mayor, afirmó que:

“La Cultura de Paz” es el conjunto de valores éticos y estéticos, de los usos y las costumbres, de las actitudes con respecto al otro, de las conductas y los modos de vida que traducen, inspirándose en ellos: el respeto de la vida, de la persona humana, de su dignidad y de sus derechos; el rechazo de la violencia; el reconocimiento de la igualdad de los derechos de las mujeres y los hombres; y la adhesión a los principios de democracia, libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, aceptación de la diferencia y comprensión, tanto entre las naciones y los países como entre los grupos étnicos, religiosos, culturales y sociales y entre las personas. La Cultura de Paz implica también un espíritu de respeto y aceptación recíprocas entre las culturas, las ideologías y las creencias. Es un conjunto de convicciones, una moral y un estado de espíritu individual y colectivo, una manera

1. Carlos Tunnermann, *Cultura de paz: nuevo paradigma para Centroamérica* (Panamá: Prof. Ileana Gólcher, 1996). <http://www.enriquebolanos.org/data/media/book/3135.pdf> (04/03/2018)

de ser, de actuar y de reaccionar. Esa cultura no puede ser contemplativa ni pasiva, sólo puede ser activa, actuante, emprendedora y creadora de iniciativas innovadoras.²

El anterior discurso evidenció una noción muy amplia de *Cultura de Paz*, pretendiendo recoger muchos elementos pertenecientes a ámbitos como la ética, los valores morales y las prácticas comportamentales e ideológicas. Tal vez, esto explique por qué es tan complejo precisar la noción, debido a la dispersión entre tantos elementos, lo que dificulta identificar lo esencial en ella.³

Ya en el contexto de la Guerra Fría se siguió teniendo una preocupación por la *Cultura de Paz*.⁴ Cabe señalar que fue en Perú donde la noción *Cultura de Paz* pasó de ser una “expresión”, a convertirse en un “concepto”; la UNESCO lo acreditó de manera oficial en sus eventos internacionales, reconociendo la labor que adelantó la Asociación Peruana de Estudios para la Paz en pro de una educación para la Paz en Perú.

Es interesante saber que el origen del concepto *Cultura de Paz* en América Latina se situó desde la década de 1980. En nuestro continente, el término se ha venido pensando de la mano de la UNESCO, hasta el punto de convertirse en un nuevo paradigma en la región. La Cultura de Paz adquirió reconocimiento internacional y sirvió como punto de partida para una serie de eventos en los que se reflexionó sobre esta nueva concepción y se motivó el interés por darla a conocer en los diferentes países del mundo y especialmente en Latinoamérica. Uno de estos eventos, se realizó en la ciudad de Bogotá en 1987, convirtiéndose en el primer acercamiento a la noción Cultura de Paz en Colombia. Así:

En la Reunión Regional de Ministros de Educación convocada por la UNESCO (Bogotá 1987), participó el Ministro de Educación del Perú y en su intervención expuso la noción de Cultura de Paz: “Cultura de Paz”, dijo, es una relación asociativa entre cultura y Paz; significa la necesaria interioridad de la cultura y la presencia, en el mundo interior creado por ella, de la armonía también llamada Paz. “Cultura de Paz” se asocia, por oposición, a “cultura de violencia” o “cultura violenta”, que habita en el interior del hombre y campea hoy en el mundo.⁵

Esto dio a entender que existe una conexión entre la Paz y la cultura, ya que la Paz es un ideario de la humanidad para apaciguar la violencia. Sin embargo, la violencia como antagónica de la Paz, también forma parte de la cultura; por esto en dicha reunión se consideró necesario distinguir entre Cultura de Paz y “cultura de violencia”.⁶

2. Tunnermann 29-30. También, Francisco Mayor planteó lo siguiente en relación a la Cultura de Paz: La Cultura de Paz está vinculada intrínsecamente a la prevención de los conflictos y a su solución por medios no violentos, es una cultura fundada en la tolerancia, la convivencia y la solidaridad continua. Es una cultura que respeta los derechos de todos. Este principio de pluralismo garantiza la libertad de opinión y que se orienta a prevenir los conflictos en sus raíces, concediendo toda la importancia debida a nuevos peligros, que, sin tener un carácter bélico, se ciernen sobre la paz y la seguridad. Por ejemplo: la exclusión, la pobreza extrema y el deterioro del medio ambiente, la Cultura de Paz trata de resolver los problemas a través del diálogo, la negociación y la mediación, a fin de lograr que la guerra y la violencia sean imposibles. Movimiento Mundial para la Cultura de Paz y no violencia, “¿Qué es la Cultura de Paz?”, *Carpeta de información para la creación de un movimiento mundial para la Cultura de Paz y no violencia* (Quito: Unesco, 2008) 23.

3. Nótese que la noción Cultura de Paz, inicialmente ha estado asociada a los valores humanos. Estudiosos del tema han seguido esta línea, problematizándola y llevándola a otros espacios como la escuela. La Cultura de Paz busca generar condiciones, normas o reglas para una sana convivencia, donde los conflictos se deben resolver de manera no violenta, a través de acuerdos mutuos. Es un proceso de construcción colectiva, en comunidad, que se debe poner en práctica en cualquier escenario social (casa, calle, escuela) sobre las bases de principios éticos y morales. María Teresa Cortés, ¿Qué nos dicen los jóvenes de Neiva y Rivera acerca del proceso de Paz, convivencia, Cultura de Paz, vida humana, respeto activo y paz? (Neiva: Universidad surcolombiana, 2011) 71.

Concebimos el proceso de desarrollo de la Cultura de Paz no como la transmisión de valores concretos, sino como la problematización continua de los valores, conceptos, percepciones de la realidad y prejuicios a través de los cuales se construye el propio período de aprendizaje. En este sentido, pretendemos presentar la propuesta de una cultura de paz cuyo objetivo sea cuestionar constantemente y transformar la sociedad modificando sus propias categorías. Sara Mariscal Vega, “Para una hermenéutica de la paz: educación “democrática” e inclusión”, *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*, Cristina E. Coca y otros (Madrid: Síntesis, 2016) 83.

4. El término «guerra fría» se emplea para describir el prolongado conflicto entre el bloque socialista y el occidental que se libró en los frentes político, económico y propagandístico y, sólo de forma muy limitada, en el frente militar. Inicialmente, describía un período histórico que comenzó entre los años 1945-1947, con la disolución y las discrepancias en el seno de la alianza de países que había luchado contra el Eje durante la segunda guerra mundial. Álvaro Lozano, “La guerra fría” (2007): 13. http://www.melusina.com/rcs_gene/guerra_fria.pdf (03/09/2018)

5. Tunnermann 12.

6. Cf. Isabel Aguilar Umaña, “Apuntes sobre cultura de violencia y cultura de paz” (s.a.): 3. <http://www.centropaz.com.ar/publicaciones/paz/paz25.pdf> (23/03/2018) -Citando a Vicenc Fisas, “Cultura de paz y gestión de conflictos” (1998): 351-.

Algo que hay que tener en cuenta es que el concepto *Cultura de Paz* no tiene una única definición; es inacabado; constantemente se construye y se transforma en cada país. Igualmente, se debe reconocer e ir relacionado con la historia propia y la realidad de cada sociedad.⁷

Este concepto no está aislado del contexto escolar; más aún, la educación es un medio que posibilita la construcción, la vivencia y el fomento de dicha Cultura de Paz desde la inclusión, la participación, la diversidad, el respeto y la convivencia.⁸

La educación debe estar apropiada para llevar a cabo los procesos de construcción de una Cultura de Paz; a través del fomento de valores en los niños y jóvenes, posibilitando la negociación de conflictos por medio del diálogo, más cuando se reconoce el vínculo que existe entre la Cultura de Paz y la educación.⁹

Si se tiene clara la relación que existe entre *Cultura de Paz* y educación, es preciso señalar que la enseñanza de la Historia desempeña un papel fundamental en la creación de una Cultura de Paz en la Escuela.¹⁰ Esto nos abre nuevas posibilidades para pensar la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en la escuela colombiana; y desde allí, aportar a la construcción de una Cultura de Paz. Para lograrlo, es preciso superar las barreras que la enseñanza tradicional de la Historia y de las Ciencias Sociales que se ha mantenido en el tiempo, reproduciendo imaginarios de guerras y héroes e invisibilizando a las comunidades excluidas del relato oficial sobre el pasado (negros, indígenas, campesinos, mujeres, niños...). La realidad muestra que estas comunidades siempre han estado presentes, con grandes aportes en el devenir histórico de la sociedad.¹¹

En 1998, la *Cultura de Paz* adquirió una definición oficial por parte de las Naciones Unidas. Esta definición tuvo relevancia en la medida que recopiló los esfuerzos realizados en diferentes países para abordar la noción Cultura de Paz y darle solidez.¹²

Según la definición de las Naciones Unidas (1998, Resolución A/52/13), la Cultura de Paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones.¹³

Esta concepción consolidó una definición para el concepto *Cultura de Paz*. En ella se hizo necesario acudir al pasado para comprender un proceso que toca al bienestar social del presente. En los primeros años del presente siglo, se comenzaron a gestar en Colombia unas iniciativas contundentes para la construcción de una Cultura de Paz en el ámbito escolar y de forma particular en la enseñanza de la Historia. Dos de estos proyectos fueron el liderado por el Convenio Andrés Bello y la llamada Cátedra de la Paz.¹⁴

El convenio Andrés Bello precisó que: “la Cultura de Paz está referida al desarrollo de formas específicas de convivencia dentro de una sociedad, y de esta con las otras naciones”. Esta forma de

7. Tunnermann 17.

8. Tunnermann 49.

9. Víctor M. Martín Solbes -citando a Tuvilla-, “Derechos humanos, ciudadanía crítica y cultura de paz. Encuentros ontológicos desde la educación social”, *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*, Cristina E. Coca y otros (Madrid: Síntesis, 2016) 245-246. La educación y la cultura de paz deben entenderse como lugares comunes vinculados con los derechos humanos, los cuales tienen como origen la dignidad humana y la conciencia de que el ser humano tiene su propio valor. Martín Solbes 244.

La cultura de paz implica para la educación cuatro ámbitos de actuación: el aprendizaje de una ciudadanía democrática, la educación para la paz y los derechos humanos, la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia. Martín Solbes -citando a Vera 2008- 243.

10. Giesecke 311.

11. Cf: Ramón López Facal, “Enseñar la Historia de la gente”, *Historia y proyecto social*, Josep Fontana (s.c. Universitat Pompeu Fabra / Crítica, s.a.)

12. Dichos esfuerzos, deben pensarse de manera global y no solamente en Latinoamérica; aunque allí haya tenido un gran auge.

13. UNESCO, “Cultura de paz”. <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/culturapaz.pdf> (23/03/2018)

14. La Cátedra de la paz se concibe como una forma de responder a las necesidades formativas de los estudiantes en el contexto del post-conflicto. Dado su carácter vinculante y obligatorio dentro del educación de los estudiantes, se concibe como un espacio propio en el que deberán confluír las distintas intenciones formativas propiciando la reflexión, aprendizaje, el diálogo, el pensamiento crítico a partir de la implementación de mediaciones pedagógicas permitiendo que, desde las aulas escolares, se incremente una cultura de paz, basada en los requerimientos científicos de la sociedad del conocimiento, en el respeto y la exigencia de los derechos humanos, en la práctica de los deberes familiares y ciudadanos, en la disposición para la resolución pacífica, buscando la generación de prácticas y actitudes como la reconciliación y el perdón. Pontificia Universidad Javeriana, “Educar para la paz y ley de Cátedra de la paz”, Guía para la implementación de la Cátedra de la paz (Bogotá: Santillana, 2016) 8. <http://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-catedra-de-paz.pdf> (18/03/2018)

concebir la Cultura de Paz, tiene su explicación en la búsqueda de la integración de los países latinoamericanos miembros del convenio; entre ellos, Colombia.¹⁵

Por su parte, la Cátedra de la Paz, entendió la Cultura de Paz como: “el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos”. Se evidenció en esta normativa, establecida por el Ministerio de Educación Nacional, que la Cátedra de la Paz en las escuelas tiene una conexión directa con las orientaciones de la UNESCO.¹⁶

No hay que olvidar que el inicio de la década de 1990 representó todo un acontecimiento de cambio y transformación social en Colombia: en 1991 se promulgó una nueva Constitución Política. Se dio paso a nuevos postulados, necesidades e ideas, que fueron calando en la coyuntura del país y forjando el anhelo de plantear una sociedad más igualitaria e incluyente en derechos, señalando también nuevas posibilidades de convivencia social, paz y desarrollo sostenible.

Las posturas normativas que incluyó la nueva Constitución Política repercutieron en el transcurrir de la realidad social del pueblo colombiano. Veló por la búsqueda de la Paz y de una educación para la paz, componentes previos en la construcción de una Cultura de Paz. La Paz fue definida como un derecho fundamental y un deber de obligatorio cumplimiento, como reza uno de los iniciales artículos de la Constitución (el número 22).

Desde hace algunos años sectores políticos del país, se percataron que si el proyecto de construcción social de Nación cambió (algo que se expresó, por ejemplo, en la Constitución de 1991), era necesario elaborar un proyecto de Educación que fuera en correspondencia con las disposiciones y transformaciones que había traído la nueva primera carta de los colombianos.

Se definió la Ley 115 o Ley general de educación, que asumió como uno de sus fines “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, equidad y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad.”¹⁷

La Ley 115 recogió los postulados educativos de formación en Derechos Humanos, Paz y Democracia, planteados en la Constitución política de 1991. Más aún, esta Ley hizo un llamado a respetar la vida y fomentar la convivencia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad, la equidad, la tolerancia y la libertad en el país.

Posteriormente, se gestaron desde el Ministerio de Educación Nacional una serie de disposiciones que, para el ámbito de la Educación, promovieron aspectos de diversa índole y pretendieron orientar y organizar la labor de educar en el país con base en la nueva norma. Entre ellas sobresalieron los Lineamientos Curriculares de Educación Ética y Valores Humanos, que destacaron la construcción de una Cultura de Paz en la escuela. No dejó de llamar la atención el hecho que dichos lineamientos curriculares antecedieron a otros de áreas escolares consideradas básicas, o con más tradición como las Ciencias Sociales.¹⁸

Pronto se fueron consolidando los lineamientos y adecuando las normativas a las realidades del naciente siglo XXI. En el año 2014 el Gobierno Nacional promulgó la Ley 1732, que estableció la *Cátedra de la Paz* con el objetivo de: “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la Cultura de Paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.”¹⁹

15. El Convenio Andrés Bello es un organismo con personería jurídica internacional, intergubernamental, creado en virtud del Tratado suscrito en Bogotá, el 31 de enero de 1970, sustituido en Madrid en 1990. Busca la construcción de una Cultura de paz y el desarrollo de un espacio cultural común, fomentando la educación, cultura, ciencia y tecnología para el bienestar de los países miembros: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Perú, República Dominicana y Venezuela.

16. Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1038, artículo 2. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normat.jsp?i=61735> (05/03/2018). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es un organismo especializado de NNUU creado el 16 de noviembre de 1945 y cuya misión es “contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información”. Gobierno de España / Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, “Qué es la UNESCO” (s.a.). <http://www.exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/unesco/es/QueeslaUNESCO/Paginas/queeslaunesco.asp> x (10/09/2018)

17. Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normat.jsp?i=292> (05/03/2018)

18. Cf: Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares Educación ética y Valores humanos. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf (23/07/2018)

19. República de Colombia – Gobierno Nacional. (2014). Ley 1732. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf> (05/03/2018)

Posteriormente, el Decreto 1038 de 2015, reglamentó dicha cátedra, contribuyendo a la elaboración y formación en temas como “Cultura para la Paz, educación para la Paz y desarrollo sostenible.”²⁰

Uno de los gestos en materia normativa fue la Ley 1874 de 2017, que abogó por la enseñanza de la Historia de Colombia en las escuelas, reivindicó a la memoria, la reconciliación, la convivencia y la Paz como asuntos por abordar en la educación de los niños y jóvenes en el país.²¹

Esta última normativa, fue un esfuerzo que ya se venía generando con anterioridad en Colombia; reforzó la vigencia de estos temas que nos preocupan desde el campo de la Educación y la enseñanza de la Historia en pro de construir una sociedad más justa y pacífica. Además, constata que todos los esfuerzos no han sido suficientes y todavía queda mucho por hacer para la construcción de una Cultura de Paz.

Vale la pena señalar el aporte de otras normativas educativas recientes, relacionadas con la atención a víctimas de conflicto, reparación, prevención del riesgo, Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario en la construcción de una Cultura de Paz desde el entorno escolar hacia la sociedad colombiana en general.²²

La enseñanza de la Historia en las escuelas colombianas debe contribuir a crear memoria histórica en los alumnos; es una disciplina escolar que no se puede concentrar en la narración de datos o acontecimientos del pasado, ni en la búsqueda de verdades absolutas. Debe enriquecer día a día el pensamiento de los estudiantes, permitirles desarrollar una conciencia crítica, y un sentido de explicación de los procesos sociales que posibiliten entender el estado actual de la sociedad en la que habitan. En última instancia, proceder con un sentido crítico que les permita apropiarse de ese aprendizaje de la Historia para ponerlo en práctica en la explicación del mundo en el que viven. Se trata, de lo que el maestro Pierre Vilar llamaba “pensar históricamente”.²³

Sin lugar a dudas los procesos sociales asociados al conflicto armado, posibilitan ese tipo de incorporación de la Historia crítica en la Escuela, partiendo de realidades que el estudiante de hoy en Colombia tiene que comprender, y sobre las que la Escuela tiene mucho que decir en el marco de la coyuntura que actualmente vive el país.

La Escuela como pionera para la construcción de una *Cultura de Paz*, debe empezar a transformar sus procesos de aprendizaje. Las Ciencias Sociales y la Historia que se enseña deben abandonar la transmisión de conocimientos y empezar a impartir en los alumnos procesos fundamentados en valores sólidos, que les permitan vivir en la diferencia y ayudar a construir una Paz duradera; por esa vía, podrán fomentar la transformación social a la que se pretende llegar después de vivir durante más de cincuenta años el conflicto armado.

Fuentes y bibliografía

Leyes, decretos y normas

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. <http://www.sedmeta.gov.co/sites/default/files/LINEAMIENTOS%20GENERALES%20PARA%20LA%20ATENCION%20EDUCATIVA%20A%20POBLACION%20VULNERABLE%20Y%20VICTIMA%20DEL%20CONFLICTO%20ARMADO.pdf> (25/07/2018).

20. Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1038. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735> (05/03/2018)

21. República de Colombia – Gobierno Nacional. (2017). Ley 1874. Artículo 5. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201874%20DEL%2027%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202017.pdf> (05/03/2018) Existe relación entre esta normativa y los planteamientos de Pierre Vilar en cuanto a la memoria.

22. Cf: Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. <http://www.sedmeta.gov.co/sites/default/files/LINEAMIENTOS%20GENERALES%20PARA%20LA%20ATENCION%20EDUCATIVA%20A%20POBLACION%20VULNERABLE%20Y%20VICTIMA%20DEL%20CONFLICTO%20ARMADO.pdf> (25/07/2018)

23. (...) La enseñanza de la Historia debe contribuir a pensar históricamente (...) quiere decir poseer una conciencia crítica. (...) Esa conciencia crítica no solo debe existir hacia el pasado sino principalmente hacia el presente. Renán Vega, “La Historia como esperanza crítica en la obra de Josep Fontana”, ¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?, Josep Fontana (s.c: Pensamiento crítico, s.a.) 29-30.

- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292> (05/03/2018).
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares Educación ética y Valores humanos. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf (23/07/2018).
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1038. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735> (05/03/2018).
- República de Colombia – Gobierno Nacional. (1991). Constitución Política de Colombia 1991. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125> (05/03/2018).
- República de Colombia – Gobierno Nacional. (2014). Ley 1732. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf> (05/03/2018).
- República de Colombia – Gobierno Nacional. (2017). Ley 1874. Artículo 5. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201874%20DEL%2027%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202017.pdf> (05/03/2018).

Artículos

- Domenach, Jean-Marie. “La violence”. *La violence et ses causes* (1980). Fisas, Vicenc. “Cultura de Paz”. *Cultura de Paz y gestión de conflicto* (2004). Gonzales, Luis. “Es liberadora la historia crítica”. *¿HISTORIA PARA QUE?* (s.a.).
- Guerrero Varón, Javier y Weisner Gracia, Luis. “¿para qué enseñar Historia?”. *¿para qué enseñar Historia?* (s.a.).
- Kalyvas, Stahis. “La violencia en medio de la guerra civil: esbozo de una teoría”. *Análisis Político* (2001).
- López Facal, Ramón. “Enseñar la Historia de la gente”. *Historia y proyecto social* (s.a.).
- Movimiento Mundial para la Cultura de Paz y no violencia. “¿Qué es la Cultura de Paz?”. *Carpeta de información para la creación de un movimiento mundial para la Cultura de Paz y no violencia* (2008).
- Pereyra, Carlos. “Historia, ¿para qué?”. *¿HISTORIA PARA QUE?* (s.a.).
- Platt, Thomas. “El concepto de violencia”. *Revista Internacional de las Ciencias Sociales* (s.a.).
- Tribó Travería, Gemma. “La difícil relación entre historia y memoria”. *Enseñar a pensar Históricamente los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia* (2005).
- Vega Cantor, Renán. “La Historia como esperanza crítica en la obra de Josep Fontana”. *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?* (s.a.).

Libros

- Alianza de educación para la construcción de una cultura de Paz. *Sistematización de experiencias que contribuyen a la construcción de una cultura de Paz*. Medellín: s.e., s.a. Blair, Elsa. *Conflicto armado y militares en Colombia. Cultos, símbolos e imaginarios*. Medellín: CINEP / Instituto de Estudios Políticos / IEP / Universidad de Antioquia, 1999. Chenais, Jean Claude. *Histoire de la violence*. París: Robert Laffond, 1981.
- Coca Villar, Cristina E y otros. *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*. Madrid: Síntesis, 2016.
- Confecamaras. *Hacia una Cultura de Paz XXXII. Asamblea General*. s.c: s.e., 1998.
- Cortés, María Teresa. *¿Qué nos dicen los jóvenes de Neiva y Rivera acerca del proceso de Paz, convivencia, Cultura de Paz, vida humana, respeto activo y paz?* Neiva: s.e., 2011.
- Fundación Rafael Pombo. *Manos a la Paz*. Colombia: Unicef, 2000.
- Idepaz. *Educadores para la paz. Guía para facilitadores*. Quito: Unión Europea, 2002.
- Movimiento Mundial para la Cultura de Paz y no violencia. *Carpeta de información para la creación de un movimiento mundial para la Cultura de Paz y no violencia*. Quito: Unesco, 2008. Presidencia de la República, Ministerio de Cultura, Departamento Nacional de Planeación. *Cátedra para la Cultura de Paz desde la diversidad y la creatividad*. Colombia: Fotolito América, 2001.
- Redepaz. *Construyendo territorios de paz. Guía metodológica*. Bogotá: Editar S.A., 2001.
- Saber hacer: metodología, ejercicios y técnicas de la educación para una cultura de paz*. s.c: InWent, 2007. Seminario Galego de Educación para a Paz. *Educar para desaprender la violencia*. Madrid: Catarata, 2005.

Cibergrafía

- Aguilar Umaña, Isabel. "Apuntes sobre cultura de violencia y cultura de paz" (s.a.). <http://www.centropaz.com.ar/publicaciones/paz/paz25.pdf> (23/03/2018).
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación de Distrito, Dirección de Formación Docente e Innovaciones Pedagógicas, Dirección de Preescolar y Básica. *La enseñanza de la Historia en el ámbito escolar bogotano*. Bogotá: s.e., 2015. <http://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/6450/1/La%20Ense%EF%BF%BDanza%20de%20la%20Historia%20en%20el%20%EF%BF%BDmbito%20escolar.pdf> (09/09/2018).
- Antequera Guzmán, José Darío. "Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia". Tesis inédita de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana, 2011. <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/politica/tesis491.pdf> (16/03/2018).
- Ayala Mora Enrique y otros. *Así se enseña la historia para la integración y la cultura de la paz*. (Convenio Andrés Bello). Bogotá: Carrera 7ª, 2000. <https://books.google.com.co/books?isbn=9586980634> (08/10/2017).
- Basset, Yann. "Claves del rechazo del plebiscito para la paz en Colombia". *Estudios Políticos* 52 (2018). <http://doi.org/10.17533/udea.espo.n52a12> (04/12/2018).
- Blair Trujillo, Elsa. "Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición". *Política y Cultura* 32 (2009). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So188-77422009000200002 (04/07/2018).
- Carrillo Gómez, Nathalie M. "Resolución Pacífica de Conflictos. Experiencia de Formación" (2016). <http://webdelprofesor.ula.ve/arquitectura/rojomaria/P/Nathalie%20Carrillo.pdf> (17/03/2018).
- Centro de memoria histórica. "Memoria. la voz de los sobrevivientes". *Basta ya* (2013). <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-memorias-guerra-dignidad-new-9-agosto.pdf> (07/07/2018).
- Centro de pensamiento y seguimiento al diálogo de paz. "Factores de éxito en la resolución negociada de conflictos armados: logros y fracasos de los procesos de solución de conflictos armados en Colombia". *Universidad Nacional de Colombia* (2013). http://www.nacional%20documento_de_politicas_publicas_o.pdf (03/06/2018).
- Centro Nacional de Memoria histórica. *Un viaje por la memoria histórica: Aprender la paz y desaprender la guerra*. Bogotá: CNMH, 2015. <http://repository.oim.org.co/bitstream/handle/20.500.11788/1022/COLOIMo181.pdf?sequence=5&isAllowed=y> (17/03/2018).
- Chambers, Paul A. "En busca de las causas del conflicto armado colombiano y las violencias: analizando los comienzos de una tendencia científico-social". *Discusiones filosóficas* (2013). <http://la%20violencia%20en%20colombia.pdf> (01/09/2018).
- Chaurra Gómez, Rosa Elena y Castaño Suárez, Gloria Nelcy. "Representaciones sociales sobre la violencia: los niños y las niñas escriben sobre la violencia". Tesis inédita de Maestría, Universidad de Antioquia, 2011. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7491/1/RosaChaurra_2013_violencian%C3%B1os.pdf (16/03/2018).
- Collier P. y Hoeffler A. *On Economic Causes of Civil War*. s.c: s.e., 1998. https://asso-sherpa.org/sherpa-content/docs/programmes/GDH/Campagne_RC/War.pdf (11/08/2018).
- Convenio Andrés Bello y UNESCO. *Memorias de la Conferencia Internacional Enseñanza de la Historia para la integración y la cultura de paz*. Quito: UNESCO, 1997. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117633sb.pdf> (04/03/2018).
- Defelipe Villa, Camilo. "La proyección de Colombia hacia el Asia-Pacífico en un contexto de posacuerdo". *Pontificia Universidad Javeriana* (2007). https://www.researchgate.net/profile/Camilo_Defelipe_Villa_kamilou/publication/319547280_La_proyeccion_de_Colombia_hacia_el_AsiaPacifico_en_un_contexto_de_posacuerdo/links/59b2afe8a6fdcc3f8891e95e/La-proyeccion-de-Colombia-hacia-el-Asia-Pacifico-en-un-contexto-de-posacuerdo.pdf (16/03/2018).
- Eraso, Ruby Alexandra. "Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente" (2016). <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a13.pdf> (10/09/2018).
- Escola de Cultura de Pau. "Alerta 2005 Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz" (2005). http://escolapau.uab.es/index.php?option=com_content&view=article&id=195%3Aconflictos-armados&catid=70&lang=es (16/03/2018).

- Fisas, Vicenc. "El proceso de paz en Colombia". *escola de cultura de pau, Quaderns de construcció de pau* (2010). http://escolapau.uab.es/img/qcp/procesos_paz_colombia.pdf (06/08/2018).
- Fisas, Vicenc. "Una cultura de paz". *Cultura de paz y gestión de conflictos* (1998). http://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf (16/03/2018).
- Franco y Levín, Florencia. "Perspectivas y desafíos para un campo en construcción". *Historia reciente* (2007). <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a13.pdf> (10/09/2018).
- Giesecke, Margarita. "Cultura de paz y enseñanza de historia" (s.a.). http://www.flasco.org.ec/docs/ecuaperu_giesecke.pdf (04/03/2018).
- Gobierno de España. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. <http://www.exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/unesco/es/QueeslaUNESCO/Paginas/quees-launesco.aspx> (10/09/2018).
- Gómez, Carlos Mario. "Economía y Violencia en Colombia". *Economía Crimen Conflicto* (s.a.). <http://Dialnet-EconomiaYViolenciaEnColombia-201611.pdf> (02/09/2018).
- Guzmán Campos, Germán y otros. *La violencia en Colombia, Tomo I*. Bogotá: Taurus, 2005. www.bdigital.unal.edu.co/36454/1/37196-161025-1-PB.pdf (01/09/2018).
- Harto de Vergara, Fernando. "La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta" (s.a.). <file:///C:/Users/Usuario%20PC/Downloads/Dialnet-LaConstruccionDelConceptoDePaz-5832796.pdf> (02/07/2018).
- López Guzmán, Lorena. "Historia oral: la importancia de recuperar la palabra hablada como una nueva propuesta de escribir historia en Colombia". *Universidad del Valle* (s.a.). <http://cununo.univalle.edu.co/articulos/articulo%20lorena.pdf> (05/12/2018).
- Lozano, Álvaro. "La guerra fría" (2007). http://www.melusina.com/rcs_gene/guerra_fria.pdf (03/09/2018).
- Montalvo Velásquez, Cristiana. "Conflicto armado en Colombia: un estudio desde el paradigma neo constitucional". *Pensamiento americano* (2012). <http://109-105-1-PB%20conflicto.pdf> (10/08/2018).
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. "El acuerdo final de Paz. La oportunidad para construir Paz" (s.a.). [www.ACUERDO%20FINAL%20DE%20PAZ%20\(CARTILLA%20RESUMEN\).pdf](http://www.ACUERDO%20FINAL%20DE%20PAZ%20(CARTILLA%20RESUMEN).pdf) (29/08/2018).
- Percy Calderón, Concha. *Teoría de conflictos de Johan Galtung*. Granada: s.e., 2009. <http://www.redalyc.org/pdf/2050/205016387001.pdf> (04/07/2018).
- Pérez Mejía, María Antonia. "Post-acuerdo y objetivos de desarrollo sostenible: educación para la paz, una oportunidad para Colombia propuesta de curso de verano en la universidad Eafit, basada en el barco de la paz". Tesis inédita de Maestría, Universidad Eafit, 2016. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/8724/MariaAntonia_PerezMejia_2016.pdf?sequence=2 (17/03/2018).
- Pizarro, Eduardo y Leongómez. "Una democracia asediada: Balance y perspectivas del conflicto armado en Colombia" (2004). <https://journals.openedition.org/nuevomundo/31583> (18/08/2018).
- Pontificia Universidad Javeriana. "Educar para la paz y ley de Cátedra de la paz". *Guía para la implementación de la Cátedra de la paz* (2016). <http://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-catedra-de-paz.pdf> (18/03/2018).
- Ramírez Martínez, Daniel Fernando. "la paz según Johan Galtung: ¿cuáles son los elementos que debemos solucionar en Colombia?" (s.a.). <https://www.redsociojuridica.org/red/wp-content/.../La-Paz-segun-Johan-Galtung.pdf> (04/07/2018).
- Restrepo, Jorge. A. "El Conflicto En Colombia: ¿Quién hizo qué a quién? Un Enfoque Cuantitativo (1988-2003)". *Nuestra guerra sin nombre: transformaciones del conflicto en Colombia* (2006). http://www.worldcat.org/title/analisis-politico-revista-del-instituto-de-estudios-politicos-y-relaciones-internacionales-iep-universidad-nacional-de-colombia-bogota/oclc/226369801&referer=brief_results (18/08/2018).
- Sánchez Torres, Fabio y Díaz, Ana María. "Deserción Escolar". *Los efectos del conflicto armado en el desarrollo social colombiano* (2005). [http://las%20causas%20del%20conflicto%20desercion%20escolar%20\(1\).pdf](http://las%20causas%20del%20conflicto%20desercion%20escolar%20(1).pdf) (02/09/2018).

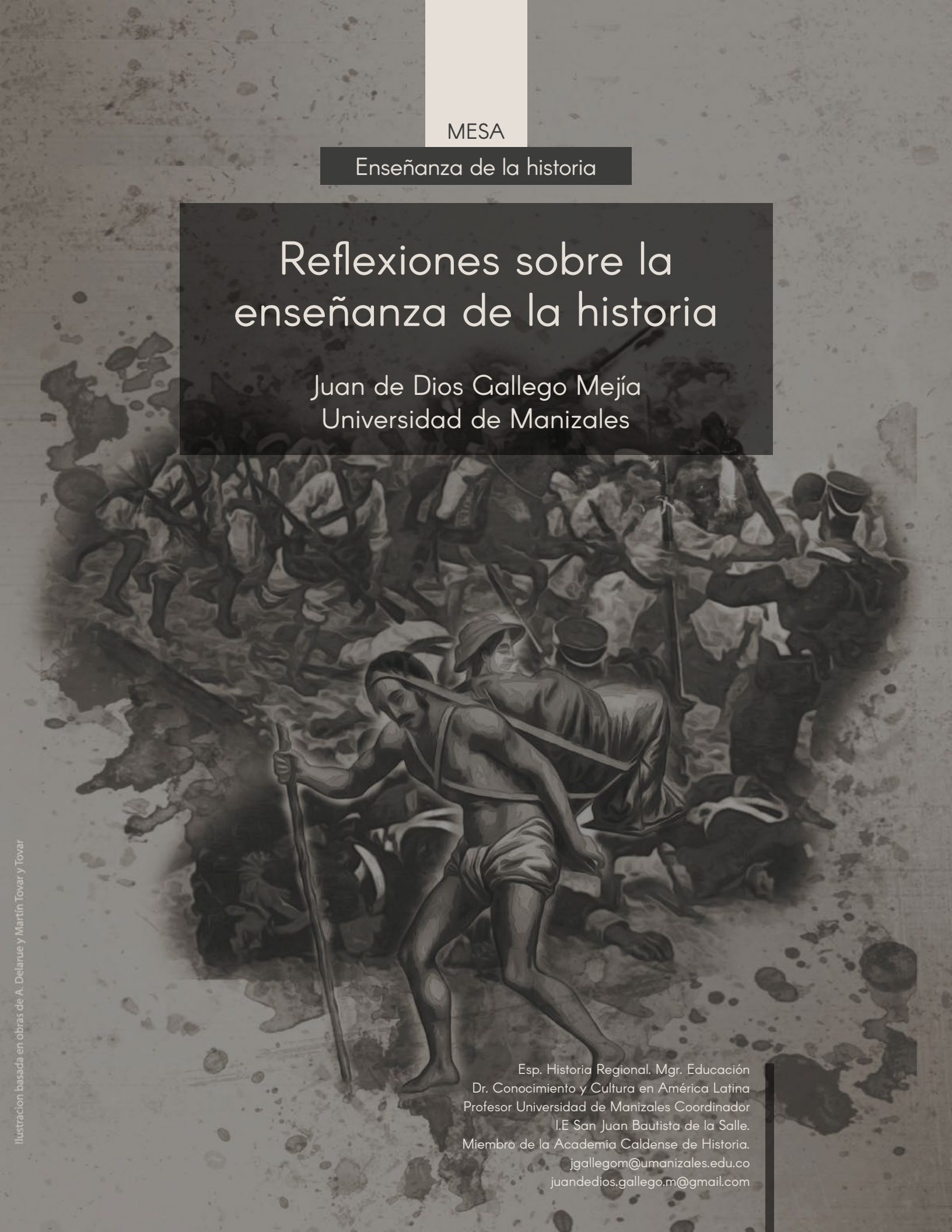
- Sánchez, Fabio y Chacón, Mario. "conflicto, estado y descentralización: del progreso social a la disputa armada por el control local" (2005). https://economia.uniandes.edu.co/files/Descentralizacion_y_conflicto_1974-2002.pdf (02/09/2018).
- Trejo Roseros, Luis Fernando. "Colombia: ¿guerra civil, guerra contra la sociedad, guerra antiterrorista o guerra ambigua? ¿Qué tipo de conflicto es Colombia?". *Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado* (2002). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4364027.pdf> (06/07/2018).
- Tunnermann Bernkeim, Carlos. *Cultura de Paz: Nuevo Paradigma para Centroamérica*. Panamá: Prof. Ileana Gólcher, 1996. <http://www.enriquebolanos.org/data/media/book/3135.pdf> (18/02/2018).
- UNESCO. "Cultura de paz" (s.a.). <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/culturapaz.pdf> (23/03/2018).
- Yaffe, Lilian. "Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta" (2011). <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n8/n8a07.pdf> (10/08/2018).

MESA

Enseñanza de la historia

Reflexiones sobre la enseñanza de la historia

Juan de Dios Gallego Mejía
Universidad de Manizales



Esp. Historia Regional. Mgr. Educación
Dr. Conocimiento y Cultura en América Latina
Profesor Universidad de Manizales Coordinador
I.E San Juan Bautista de la Salle.
Miembro de la Academia Caldense de Historia.
jgallegom@umanizales.edu.co
juandedios.gallego.m@gmail.com

Reflexiones sobre la enseñanza de la historia

Juan de Dios Gallego Mejía
Universidad de Manizales

Resumen

La enseñanza de la historia en las instituciones educativas, incluso antes de convertirse en enseñanza de las ciencias sociales, se ha caracterizado por la ausencia del sujeto, situación que ha llevado a contar la historia como un discurso externo (ajeno) al estudiante, con énfasis positivo, con poca reflexión, escaso en crítica y apegado a categorías generadas desde la colonialidad del pensamiento; se requiere por lo tanto una nueva mirada ante la historia en cuanto a su construcción didáctica, y a su vez, la búsqueda de otras alternativas de enseñanza más provocadoras, cercanas a la realidad de los estudiantes.

Palabras clave: Historia, colonialidad, didáctica, sujeto, historicidad.

PREGUNTA PROBLEMA: ¿cuáles han sido los criterios que se encuentran en la base para la construcción de las dimensiones y de las categorías ordenadoras de los acontecimientos que dan cuenta de nuestra historia?

PRESUPUESTO CONCEPTUAL: En la ponencia se analizan tres aspectos:

1. Las categorías que sirven de base para la periodización de la historia, tienen también su propia historicidad, no son mojones metafísicos enclavados por fuera del tiempo, el espacio y el sentido de época.
2. La historia se narra desde las dimensiones espacio y tiempo con base en una lógica lineal pasado-presente-futuro, sustentada en un criterio epistemológico propio de la modernidad, por ello es necesario incluir dimensiones como movimiento y sentido de época, en ánimo de desbordar dicha lógica.
3. La historia es una ciencia y en consonancia su enseñanza exige una didáctica con estatuto epistemológico propio que trascienda la linealidad, la memoria cronológica, el dictado y el positivismo plano.

METODOLOGÍA: Análisis y reflexión desde la experiencia y la profundización bibliográfica.

*¿La vida, cuándo fue de veras nuestra?,
¿cuándo somos de veras lo que somos?, bien mirado no somos, nunca somos a solas sino vértigo y vacío,
muecas en el espejo, horror y vómito.*
Octavio Paz

¿La historia cuándo ha sido de veras nuestra? ¿Cuándo la historia que se enseña en las aulas, ha sido de veras nuestra historia? ¿Cuándo hemos enseñado de veras aquello que nos ha construido, aquello que nos reivindica como pueblo, como cultura? Bien visto, hemos aprendido la historia de los que han dominado—o ya ni siquiera esto—y en un acto ingenuo la replicamos a nuestros estudiantes, así, enseñamos más la colonialidad que la emancipación, enseñamos más las costumbres y tradiciones de otras culturas y dejamos en un segundo plano todo aquello que nos da la identidad. Lo foráneo es más importante que lo propio.

Desde este panorama, pretendo desarrollar al menos dos líneas de reflexión. De una parte, cabe preguntar ¿cuáles han sido los criterios que se encuentran en la base para la construcción de las categorías ordenadoras de los acontecimientos que dan cuenta de nuestra historia? ¿Cuáles son las dimensiones que están presentes al momento de poner en contexto la realidad contada?; y de otra parte, ¿Cuáles son las didácticas de la enseñanza de la historia que han servido para ubicar un hecho, acontecimiento o fenómeno, en el territorio concreto de las aulas de clase?

En relación al primer aspecto, Eduardo Galeano en “Ser como Ellos” deja notar como detrás de la historia oficial, la que nos han contado día a día en las aulas de clase, existe un evidente criterio de colonialidad, pues esta historia, ésta que se enseña en las aulas de clase, es la historia escrita por los vencedores, por quienes han dominado, de tal forma que aquello que se enseña, enaltece al colonizador, al que detenta el poder, a quienes han ganado en el manejo del comercio, a quienes han vencido en las guerras (W. Benjamin, 1973) y a su vez, esta misma historia disminuye o da poco valor a la resistencia, a las luchas de los pueblos por reivindicar sus derechos, a los esfuerzos de las comunidades por mantener su identidad cultural intentando salir a flote en medio del abrazador proceso homogenizante llamado eufemísticamente globalización (Bauman, 2001).

Desde esta perspectiva, la historia que se cuenta en las aulas de clase se constituye más en un mecanismo legitimador del estado de cosas, que en un proceso científico y objetivo de recuperación de la memoria de los pueblos. En la historia de la construcción del Estado-Nación en Colombia se legitima la propiedad de los grandes latifundios, pero se habla poco del desplazamiento de campesinos durante todos los años que tiene la República, se habla de las diferentes épocas de violencia en Colombia como épocas de inestabilidad, pero se menciona poco de los empresarios y líderes políticos que en beneficio propio han “agenciado” (Guattari, 1996) desde lo económico, lo político o desde los discursos del poder que justifican el recrudecimiento de la guerra.

Este criterio de colonialidad se observa por ejemplo en los nombres que tienen las diferentes épocas de la historia de Colombia: Precolombino o prehispánico, conquista, colonia, independencia y república. ¿De dónde surgen estos nombres? ¿Cuál es el criterio de validez histórica que da lugar a esta denominación?

La palabra precolombino resalta la época que sucede antes de Cristóbal Colón, dejando notar que el valor de este período está dado por la presencia de dicho personaje en tierras americanas y no por la importancia que tiene por sí misma todo el desarrollo y el avance cultural de las diferentes comunidades indígenas.

En relación a este tipo de discursos que elaboran sentidos comunes con aparente criterio de verdad, Esther Ceceña advierte como el poder hegemónico construye narrativas y metarrelatos que aún en medio de su origen falso, se exponen con tal claridad argumentativa, que se convierten en verdades por sí mismas, sin importar las bases de científicidad, tal como unos lentes de color tornan de dicho aspecto todo aquello que se ve, cuando en realidad solo basta con quitar los lentes para asumirlo todo de otra manera. El problema es que aquí, los lentes son una ideología, y ésta se encuentra enraizada en el sistema de creencias colectivo de una comunidad.

Estas narrativas se convierten en “falsos sentidos comunes” (Ceceña, 2006) que se van naturalizando hasta que se constituyen en parte auténtica de la realidad; así, terminamos por exaltar aquello que nos oprime, sin siquiera advertir que se está haciendo un elogio al opresor.

Cabe entonces preguntar de nuevo: ¿cuáles han sido los criterios que se encuentran en la base para la construcción de las categorías ordenadoras de los acontecimientos que dan cuenta de nuestra historia? Estas, las categorías actuales se han encargado de convertir en añoranza los avances de la civilización de occidente, situación que nos ubica (a América Latina) en condición de dependencia y atraso, dejando sembrado en el imaginario cultural un concepto de subvalía y anhelo por llegar a parecernos al propio opresor. Es justo la historia que enaltece sobremedida una construcción colonial y deja a medio nombrar el sometimiento de la esclavitud y de los peones en una plantación, es la historia que narra de manera escueta la desaparición de las comunidades indígenas, mientras elogia al conquistador, o bien es aquella historia que llama civilizados a los españoles y nombra como primitivos a los indígenas, olvidando o no nombrando realizaciones como los canales del riego en el río Sinú hechos por los Senúes, la orfebrería Quimbaya o las construcciones y caminos Taironas, para solo mencionar algunos relacionados con Colombia.

En este mismo sentido es necesario orientar la reflexión en relación a las dimensiones que se encuentran presentes al momento de contar o escribir la historia. De acuerdo con lo que nos han enseñado, la historia configura una línea donde prevalecen las dimensiones tiempo y espacio. De una parte cabe la sospecha cuando la historia solo describe una línea matemática donde a partir de un punto salen números negativos y positivos, como si el pasado fuera un saldo en contra y toda la humanidad, sin importar las diferencias de cultura, tradición o creencias pudiera incluirse en el mismo conjunto; de otra parte, es necesario pensar si las dimensiones de espacio y tiempo agotan la realidad, o bien, hay algún interés subterráneo para dejar de lado otras categorías. La historia contada desde la línea espacio tiempo, donde se justifican metarrelatos como “progreso” y “civilización” es de claro ensamble moderno y con frecuencia inusitada, nombra y hace visible aquello que el sistema dominante valida y legitima como realidad. (Bagú, 2008, pág. 26)

Esta carencia, si se admite la observación anterior, permite advertir que “en el interés de leer el presente en el límite de su propio horizonte, el movimiento y el sentido, son categorías que deben incluirse al dar cuenta de la realidad. El movimiento tanto en la idea de ampliar el campo de observación, como en la apuesta de aguzar en profundidad la búsqueda y el sentido, tanto desde la idea de dirección, como desde la opción de percepción” (Gallego, 2015). ¿Qué podría suceder al contar o escribir la historia si la narración se construye desde las categorías de espacio, tiempo, movimiento y sentido?

El hecho histórico que se destaca para ser contado, tiene un espacio y un tiempo, pero aunque no se advierta, de manera implícita tiene sentido, pues “no hay fenómeno sin la constitución de sentido” (Enrique Dusell, 2003, pag 50), es decir, el fenómeno se constituye en hecho porque hay una provocación, una comprensión de mundo que converge en relación con dicha realidad. En otras palabras, “el espacio no existe en sí mismo como un éter, sino en relación al sujeto y al campo fenomenal de la conciencia” (Dasilva, 2010), lo cual implica la presencia del sujeto, en donde parece ineludible el tiempo, como dimensión que hace posible la percepción del espacio, “el mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo; estoy abierto al mundo, comunico indudablemente con él, pero no lo poseo; es inagotable” (Merlau-Ponty, 1993), el mundo es el espacio creado por la conciencia donde es posible dar cuenta del sentido, entendiendo que éste, el sentido, no hace referencia exclusiva al sentir como órgano, sino al sentido de época, pues siempre el sujeto se encuentra implicado, bien sea el sujeto singular o bien el sujeto social de una comunidad, con el mundo que habita.

El movimiento, por su parte, se refiere a la historicidad que deviene de las transformaciones que se van dando en el espacio-tiempo-sentido del sujeto, expresadas como apropiación de la conciencia histórica, pero dicha conciencia no está dada porque sí, no es una revelación a manera de milagro, sino que se va dando en la medida en que el sujeto mismo se encuentre ante la necesidad de tener mayor claridad sobre los diferentes roles que asume o desempeña en la conjugación de fuerzas que se encuentran implicadas en su propio estar siendo, en tanto sujeto social implicado en la familia, en la escuela o bien en un grupo particular donde su presencia resulta movilizante de fenómenos, (Zemelman, 2002). Moverse en torno al descubrimiento de la naturaleza de esta relación con los otros y con lo otro en términos del sujeto social e histórico, significa saberse implicado desde lo ético, lo político, lo estético, lo bioético y a la sazón, lo ecoético, así, la objetividad ya no se reduce al desprendimiento de la realidad del sujeto, sino que permite asumir como posibles una gama de sentidos ante el mundo.

Preguntas como ¿qué piensa de tal acontecimiento?, ¿De qué manera nos afecta un hecho o situación?, son poco frecuentes en la escuela y en su lugar la historia que se enseña resulta ajena a la realidad de los estudiantes, pues en aras de cuidar la objetividad, se escinde al sujeto. En su lugar,

es necesario ubicarse ante la emergencia de “tener que organizar la comprensión de los procesos históricos desde la recuperación de las fuerzas gestantes, que están ocultas detrás de todas las formas, pero que se desplazan en diversos tiempos y espacios, fuerzas entre las que cabe destacar la necesidad de ser sujeto que, aunque callada, nos constituye” (Zemelman, 2002, pág 9)

Esto significa que en términos del aula de clase, la historia contada sin un sujeto implicado es, bien una narración casi de orden literario o bien un ejercicio de colonialidad del pensamiento, tanto por la ausencia de sentido por parte del estudiante, como por la ausencia de conciencia histórica de aquel que enseña.

Aspecto que nos pone en contexto de la tercera pregunta hecha al inicio de esta reflexión.

¿Cuáles son las didácticas de la enseñanza de la historia que han servido para ubicar un hecho, acontecimiento o fenómeno, en el territorio concreto de las aulas de clase?

La didáctica se mueve al menos desde dos ámbitos. De un lado requiere del dominio disciplinar del docente (el saber del saber) y de otra, exige conocer al estudiante, tanto desde todo el bagaje relacionado con el desarrollo humano, como del contexto (unido al saber del saber surge el saber de la enseñanza); el dominio disciplinar le permite al docente moverse por encima del texto y no en apego a éste; por su parte, el conocimiento de los estudiantes y del contexto, le da pautas al maestro para abordar los temas, para convocar e interesar a los estudiantes por el conocimiento, más allá de un dictado o de una narración con poco o ningún sentido para la realidad de los estudiantes, todo ello exige la construcción de otra didáctica, menos historiográfica (sin prescindir de ella), menos cronológica (sin prescindir de ella), y más cercana al mundo de las afectaciones de los sujetos implicados en esta realidad. Se trataría entonces, de un esfuerzo pedagógico, no de contar el hecho como externalidad ajena, sino de traducirlo a la realidad del estudiante, para que él pueda comprenderlo y contarlo desde su propia realidad, situación que no implica desvirtuar el hecho mismo, sino llenarlo de sentido, lo que a su vez obliga a evaluar más allá del acostumbrado ejercicio positivo de verificación, para abrir la posibilidad al estudiante de poder pensar y opinar ante el hecho histórico.

¿Cómo colocar al estudiante como un sujeto activo frente aquello que se quiere conocer?

De esta manera sería posible superar las didácticas del dictado, de la memoria cronológica o de la transcripción vacía de acontecimientos, para ir al mundo de las relaciones en complejo movimiento del sujeto a la realidad (acontecimiento) y de la realidad al sujeto, con todo aquello que esta relación contiene: familia, barrio, sistema de creencias.

Estamos abocados entonces a una didáctica del sujeto implicado que permita ir construyendo conciencia histórica al saberse parte de la realidad y de la época. Una didáctica que permita hacer potente la autobiografía, las genealogías, las narrativas personales de los acontecimientos locales y desde allí, a partir del dominio disciplinar del maestro, descubrir el entretejido de relaciones con entornos y acontecimientos de orden nacional o mundial.

Referencias bibliográficas

- Ceceña, Esther. (2006) Los desafíos de las emancipaciones. Buenos Aires: CLACSO.
- Bagú, Sergio. (2008) Tiempo, realidad social y conocimiento. México: Siglo XXI.
- Bauman, Zygmunt. (2001) La Globalización. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, Walter. (1973) Tesis de la filosofía de la historia. Madrid: Taurus
- Dasilva, Fabio. (2010) El pensamiento de Merleau Ponty: la importancia de la percepción. Miriada. Año 3, N° 6. Universidad del Salvador. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales (IDICSO).
- Galeano, Eduardo. (1992) Ser como ellos y otros artículos. España: Siglo Veintiuno.
- Gallego, Juan de Dios. (2015) El reconocimiento del sujeto en la escuela patriarcal. Manizales: Universitaria.
- Guattari, Felix. (1996) Las tres ecologías. Barcelona: Pretextos.
- Kush, Rodolfo. (2003) América profundo. Relatorías, conclusiones y acuerdos del coloquio, simposio y foro realizado del 6 al 9 de diciembre de 2003 en la ciudad de México.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1993) Fenomenología de la percepción. Barcelona: Planeta Agostini, pág. 14
- Paz, Octavio. (1957) Piedra de Sol. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, Hugo. (2002) Necesidad de Conciencia. Un modo de construir el conocimiento. México: Anthropos.

MESA

Enseñanza de la historia

Analizar la enseñanza de la historia reciente en los libros de texto escolar: un camino a transitar desde la conciencia histórica

Liliana del Pilar Escobar Rincón
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria (UDFJC). Estudiante del Doctorado Institucional (DIE) Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ldescobarr@udistrital.edu.co

Analizar la enseñanza de la historia reciente en los libros de texto escolar: un camino a transitar desde la conciencia histórica

Liliana del Pilar Escobar Rincón

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Resumen

La categoría de historia reciente surge en el panorama académico y político para comprender las experiencias traumáticas que resultan de los conflictos sociales en todas sus versiones. Su análisis interpela diversas esferas de lo social, entre ellas a la escuela, en la cual se debe afrontar los retos de la enseñanza de estos pasados traumáticos. En ese sentido, volcar la mirada hacia una perspectiva crítica sobre la enseñanza de la historia reciente en Colombia, parte de indagar las maneras particulares desde las cuales se ha organizado la inserción de los temas del conflicto armado en los contextos de enseñanza y su relación con la ampliación de la conciencia histórica, es decir la capacidad de usar el aprendizaje histórico que circula en las narrativas de maestros, estudiantes o libros de texto escolar para lograr su interpretación en el presente y orientar acciones críticas hacia futuro.

Discutir lo anterior es objeto de la presente ponencia, la cual se enmarca en la tesis doctoral titulado *La conciencia histórica y la enseñanza del conflicto armado colombiano: un análisis de los libros de texto escolar de ciencias sociales (1984-2016)*¹ y busca establecer la importancia de la categoría de conciencia historia para interpretar la forma en que se constituye la enseñanza de la historia reciente en los libros de texto. Lo anterior se organizará desde tres apartados que permiten, en un primer punto, determinar el papel de los libros o manuales escolares en la enseñanza de temas como la violencia o el conflicto; como segundo ítem, la forma en que las narrativas sobre la historia reciente han circulado en la escuela, para finalizar con la importancia de vincular la categoría de conciencia histórica en el análisis de los libros de texto escolar y su aporte en la comprensión del conflicto armado colombiano.

Palabras clave: enseñanza historia reciente, libro de texto escolar, conciencia histórica, conflicto armado.

1. Este trabajo doctoral hace parte de la línea de Formación Política y Memoria Social dirigida por el Doctor Diego Hernán Arias, el cual tiene como objetivo analizar la formación de la conciencia histórica en la enseñanza de los temas del conflicto armado colombiano desde los libros de texto escolar de ciencias sociales de 9º publicados entre 1984 y 2016. La investigación está orientada desde un enfoque socio crítico que busca analizar las formas es que se asume, disputa y ejerce el poder, utilizando como técnica el análisis documental.

Abrir la discusión: la enseñanza de la historia reciente en la escuela

La *enseñanza de la historia reciente* se ha constituido desde el interés de abordar los pasados en conflicto en los escenarios escolares. Su inserción ha puesto sobre la mesa el reto de cómo la disciplina escolar organiza su reconocimiento en el currículo, la consolidación de nuevas estrategias didácticas para su aprendizaje y el papel en la formación política de los actores escolares. Lo anterior se ha gestado desde un campo político y epistemológico más amplio que ha abordado la *historia reciente*, con la finalidad de pensar nuevas conceptualizaciones y formas de reivindicación política para superar diversos sucesos violentos y dolorosos en la sociedad.

La comprensión conceptual de la historia reciente y su inserción como preocupación en la enseñanza es posible ubicarla después segunda mitad del siglo *XX*, cuando se propició un desplazamiento epistemológico y político de una concepción del pasado moderno hacia el tiempo presente (Mudrovic, 2005 y 2013). Después de la Segunda Guerra Mundial y las discusiones por el fracaso del proyecto moderno permitieron la incorporación de la *historia reciente*² como una categoría para abordar las diferentes experiencias del tiempo humano, integrar la memoria al conocimiento histórico, visibilizar el papel del historiador como parte del pasado y buscar la apertura de espacios para pensar diversos hechos de gran impacto y trauma social.

Sobre el tema, Mudrovic (2005) precisa que esta categoría se puede delimitar a partir de los fenómenos o acontecimientos que son recordados por al menos una de las generaciones que comparten el presente. Para la autora, una caracterización de la historia del presente debe tener en cuenta la delimitación de lapsos acotados, replantear el papel de objetos y sujetos y tener en cuenta que se solapan diferentes temporalidades de la experiencia. Esta definición aporta en la delimitación teórica y metodológica del tiempo presente ya que evidencia el papel de los sujetos en la historia, las múltiples capas que se cruzan para entender la temporalidad humana (experiencia vivida y tiempo universal, por ejemplo) y despoja al historiador de su separación del objeto.

Con lo anterior, las diferentes narrativas del pasado ya no eran de uso exclusivo de los gremios profesionales, sino que se insertaron en el *uso público de la historia*, caracterizado por el interés de posicionar el saber histórico asumiendo su dimensión deliberativa y comunicativa que sirviera como insumo para estudiar la autoconciencia de los sujetos respecto a los sucesos violentos (Habermas, citado por Cuesta, 2011). Esto ayudó a que la historia reciente también fijará su mirada en el estudio de los pasados próximos cargados de una singular violencia y dolor, que, por su difícil de asimilación, son asumidos como traumáticos para los individuos y la sociedad (Kriger, 2011; Figueroa e Iñigo, 2010).

De ahí que el contexto escolar, como promotor de diversas narrativas históricas se consolida en un escenario de lucha por la incorporación de los temas de la historia reciente, al posicionar desde la enseñanza y aprendizaje la importancia de los temas del pasado en conflicto, el rigor científico que debe tener su abordaje y la necesidad de comprender las memorias que se entremezclan entre la identidad nacional, la rememoración de los pasados traumáticos y la reconstrucción de la historia oral (González y Pagés, 2014). Lo anterior se une con la importancia que ha suscitado la enseñanza del conflicto, con la tarea de lograr la articulación curricular de la investigación disciplinar, pedagógica y educativa (Sánchez y Rodríguez, 2008) y con las apuestas políticas que los diversos contextos requieren para abrir los escenarios de discusión y comprensión de los pasados violento.

En ese sentido, la enseñanza de historia reciente se ha constituido “como una lucha política por cuestionar verdades oficiales y visibilizar versiones subalternas por algún tiempo desconocidas” (Arias, 2018, p. 216), buscando que las diferentes narrativas de los pasados en conflicto sean conocidas y discutidas en los espacios escolares. Así, la incorporación de la enseñanza de la historia reciente se articula a un proyecto pedagógico en torno a la comprensión del pasado, la consolidación de unas apuestas políticas en el presente y la proyección desde estos marcos a un futuro, asignando a su enseñanza la importante tarea de generar conciencia histórica y pensamiento político como mecanismo para superar la amnesia y la impunidad en sociedades con intensas problemáticas no resueltas (Kriger, 2017).

2. Aunque para la presente investigación se usará el término *historia reciente*, desde los aportes de investigadoras como Mudrovic (2005), Rubio (2016) y Herrera y Pertuz (2016), otras variaciones del término como *historia del tiempo presente*, *pasado reciente* o *historia del presente* no son contradictorios con el concepto, ya que buscan abordar la integración de diversas temporalidades humanas (como por ejemplo entre memoria e historia). Estos términos, en consecuencia, reflejan “el carácter abierto a discusión de esta categoría temporal” (Rubio, 2016, p.111)

Aunque la incorporación en los currículos de la enseñanza del pasado reciente, en especial en Latinoamérica ha sido un tema que ha ganado terreno³ gracias al impacto y la necesidad de superar las guerras prolongadas o las dictaduras del Cono Sur; para De Amézola (citado por Arias, 2015) la apropiación en los contextos escolares no ha estado alejada de dificultades e incongruencias. Así, problemáticas como la mención de temas inconexos sobre la enseñanza de la historia reciente en documentos de política educativa (Sánchez y Rodríguez, 2008), la falta de amplitud, cuestionamiento y posición crítica frente a su abordaje (D'Alessandro, 2014), la poca preparación de los docentes para afrontar la enseñanza (De Amézola, 2008) y escasa de reflexión histórica con relación a otras memorias emergentes (Rubio, 2012) reflejan el poco interés de algunos sectores y especialmente de Estado por promover el tema en la escuela.

Los libros de texto escolar y la enseñanza de la historia reciente

La enseñanza de la historia reciente se constituye en un campo de tensión que denota la elaboración y circulación de narrativas sobre el pasado. El papel determinante de estos temas se encuentra atravesadas por la circulación de ciertas narrativas, las cuales encarnan pugnas y proyectos a futuro, logrando que sean un objeto de investigación con características propias, al no ser sólo un apéndice de la historia científica, sino contener sus propias reglas de funcionamiento, campo lingüístico y relaciones de poder expresadas en la escuela (Plá, 2012).

Esto ha tenido una de sus expresiones más importantes en las dificultades que denota actualmente la enseñanza de temas del conflicto y la violencia en la escuela, los cuales no sólo buscan introducir sus contenidos en el currículo, sino que se instalan en luchas políticas y sociales para conocer diversas versiones de los hechos, contar la historia de los vencidos y luchar contra las fuerzas que imponen la jerarquización y desigualdad social. Aunque la necesidad de incorporar la enseñanza de la historia reciente sea un llamado actual, y su importancia radique en los aportes que hace a un proyecto epistemológico, político y social de comprensión y superación de los hechos traumáticos, esta no deja de tensionar:

la lógica de las tradicionales disciplinas escolares ocupadas del abordaje histórico y social, a la vez que conflictúa la escuela al incorporar unos contenidos problemáticos y complejos ligados a sucesos de reciente ocurrencia, que desafían los currículos prescritos y que [...] cuestionan los órdenes morales de la sociedad y de la comunidad escolar en particular (Arias, 2015, pp. 33-34).

Las mencionadas tensiones también hacen presencia en los libros de texto escolar, ya que estos son construcción histórica producto de una cultura escolar determinarían, por tanto no se apartan de las luchas por el poder y la legitimidad. La importancia de estudiar los libros de textos escolar se hace evidente porque ponen de relieve la circulación de un sistema de conocimiento organizado y consolidado como veras, normal y legítimo sobre el conflicto armado determinando formas para comprenderlo.

Aunque las temáticas investigativas relacionadas con libros de texto durante la segunda mitad del siglo *XX* hasta nuestros días expresan un rico campo investigativo que ha denotado el interés por desentrañar la caja negra que implica los procesos de escolarización, enseñanza, aprendizaje, prácticas pedagógicas, formación de sujetos, entre otros, la apertura al interés sobre las disputas académicas y políticas que genera las narrativas de la historia reciente en este material es un campo que en contextos como el Colombiano todavía está por explorarse.

Un balance general de las investigaciones relacionadas con los libros de texto escolar y el tratamiento que en este material se da a los temas relacionados con el conflicto y la violencia, permite ver que entre los hallazgos más importantes se ha constituido un campo investigativo a nivel internacional desde los años veinte con las publicaciones de la Fundación Carnegie para la Paz Internacional y la Asociación

3. Las reformas curriculares que se realizaron en países como Argentina en 1993 y 2006, las realizadas por el gobierno chileno en 1990, 1996 y 2006 y los cambios en Paraguay en 2008 son algunos ejemplos de la incorporación y creciente interés por los temas de la historia reciente, principalmente los relacionados con el reconocimiento y la enseñanza de las dictaduras. En el caso colombiano las reformas han sido un poco más tímidas en la materia, en donde apenas se vislumbra en algunos pequeños apartados de Lineamientos y Estándares de Ciencias Sociales el abordaje de los temas de la historia reciente (para ampliar ver problema de investigación).

Norteamericana de Educación sobre el tratamiento en textos escolares de temas como la Primera Guerra Mundial (Escobar, 2018). Para el caso de Latinoamérica, las discusiones frente a las dictaduras del Cono Sur avivaron desde la época de los noventa las investigaciones sobre libros de texto escolar y conflicto en países como Argentina (Kaufman y Doval, 1999). Los estudios a nivel Colombia son de reciente sucesión, al registrar desde la primera década del siglo XXI el inicio de las investigaciones que exploran las versiones de los libros de texto escolar, relacionadas por ejemplo, con el periodo de *La Violencia* (Rodríguez, 2009).

El anterior panorama establece un interés común por analizar los libros de texto escolar con relación a la historia reciente (guerras, genocidios, dictaduras, discriminación), desde la influencia de los campos políticos, sociales, académicos y culturales en la construcción de sus contenidos. En ese orden de ideas, las investigaciones coinciden en reflejar que en los libros de texto escolar se articula a un escenario de disputa frente al sentido de la realidad, el cual actúa en la selección, organización y presentación de ciertos contenidos del conflicto y la violencia para ser tramitados en los espacios escolares (Escobar, 2018). También evidencian que, si bien se ha constituido un interés en diversos periodos a nivel mundial por estudiar el tema, es en Colombia un campo investigativo de reciente aparición, el cual

Igualmente, en este creciente campo investigativo, se evidencian que las fuerzas que intervienen para la enseñanza del conflicto y la violencia no sólo tensionan los temas que deben ser introducidos, sino que, debe estar atento y avanzar en las discusiones que se preguntan sobre qué formas de razonar se quieren establecer, qué disputas intervienen en los saberes que se enseñan, qué se legitima o no en sus contenidos, qué orientaciones pedagógicas, científicas y políticas posiciona y las posibilidades que se establecen para aplicar dicha enseñanza en la resolución de conflictos. El aporte académico de la anterior producción investigativa se une a las demandas políticas de sociedades las cuales anhelan un tránsito definitivo a la paz, que, como en el caso colombiano y la reciente apertura de este campo de indagación, debe asumir el reto de pensar qué implica para las generaciones del presente y futuro la enseñanza y aprendizaje de la historia reciente.

Por su parte también se encuentran diversos aspectos que no han sido estudiados los cuales desde el balance realizado se consolidan como el camino para ampliar este filón investigativo con el presente proyecto, en ese sentido es posible afirmar que:

1. En el panorama de los trabajos relacionados con libros de texto escolar y conflicto o violencia son escasas las investigaciones que discuten las formas en que es elaborado el pasado (quién o quienes lo construyen, qué saberes intervienen, qué memorias confluyen, qué opciones morales promueven y qué posibilidades para construir sociedades futura visibiliza), así como las implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta qué procesos cognitivos privilegia, qué saberes predominan en la escuela y cuál son sus aportes a proyectos educativo sobre la enseñanza de los pasados en conflicto.
2. Lo anterior se hace predominante en el contexto colombiano, ya que si bien se encuentra diversas investigaciones relacionadas con libros de texto escolar y conflicto o violencia, las cuales se sitúan desde lo ideológico o las representaciones sociales, es un campo de reciente exploración que sólo han abarcado temas particulares como el periodo de *la Violencia* o ha descrito analíticamente la presencia de actores o hechos en este material y no se ha indagado sobre las diferentes fuerzas que acompañan la elaboración del pasado y su incidencia en la construcción de esquemas intersubjetivos desde la enseñanza de la historia.
3. Con relación al abordaje de temas relacionados con la enseñanza del conflicto armado colombiano no se encuentran investigaciones que aborden en su conjunto toda su periodización (desplazamiento, actores armados, paramilitarismo, víctimas) lo cual no permite dar un balance sobre cómo se han construido las narrativas del conflicto armado desde sus diferentes aristas, los tipos de tensiones que las consolidan, las versiones que se han privilegiado y las implicaciones de estos discursos para una construcción de proyectos futuros de sociedad. Tampoco se han realizado estudios sistemáticos sobre la producción de libros de texto escolar y su difusión sobre temas del conflicto armado teniendo en cuenta las reformas que han modelado las estructuras de las ciencias sociales y su impacto en este material. Asimismo, tampoco se registran investigaciones que aborden la incidencia que tienen en el tratamiento o invisibilización de los contenidos sobre el conflicto armado el campo editorial, la formación política y académica de sus autores, el mercado económico, el manejo de docentes o estudiantes y su impacto en las prácticas escolares.

Finalmente, si bien se encuentra un trabajo investigativo en Latinoamérica que se ha preguntado por las formas en que es elaborado el pasado reciente en los libros de texto escolar desde la conciencia histórica, este abordó únicamente las formas en que es enseñado y aprendido lo histórico en el escenario escolar. Por lo demás, es un campo que se encuentra por explorar a nivel teórico y metodológico en países como Colombia en donde se encuentran algunas investigaciones apoyadas en la categoría de conciencia histórica⁴ pero no se registran trabajos sobre conflicto armado y libros de texto escolar. Así, temas suscitados por la rica construcción de la categoría como el análisis de las narrativas históricas que modela u orienta la enseñanza del conflicto armado, la discusión de los elementos de la cultura histórica como son la incidencia del campo epistemológico, político, moral y material en torno a la construcción de las versiones enseñadas sobre el conflicto armado colombiano, las implicaciones de estos discursos en la orientación de perspectivas futuras y los tipos de conciencia históricas

La importancia de incorporar la conciencia histórica en los estudios de libro de texto escolar e historia reciente

Los libros de texto escolar encargados de la enseñanza de la historia son materiales que incorporan, desde sus narrativas, las representaciones, posiciones y distribución de los discursos construidos y normalizados para la escuela sobre el pasado (Martínez, citado en Achugar, 2011). Desde este material se recoge el conocimiento histórico que se ha elaborado como definitivo, el cual es explicado desde esquemas que abogan a la simplicidad y la facilidad explicativa con fines didácticos para lograr el aprendizaje (Madalena y Llopis, 1995). La presentación de un libro de texto de historia se da por una construcción multimodal (combinación de imágenes, textos, diagramas, mapas, etc.) desde el género discursivo documental (relatos que se apoyan en textos e imágenes reales) y utilizan fuentes primarias y secundarias que ayudan a soportar el relato central (Coffin, citado en Achugar, 2011).

Igualmente es un objeto situado históricamente, que presenta las diferentes tensiones que con relación al campo de la enseñanza de la historia en la escuela se han presentado. Por ejemplo, para Carretero (2007), el hecho de que la historia fuera el cemento que lograra unir lo disperso de la nación, no deja de lado a los libros de texto como soporte de la misma. Este material se convirtió en un bastión muy importante para la imposición de visiones homogéneas de la realidad, las cuales tuvieron impactos muy profundos en la divulgación de proyectos políticos y culturales y la construcción de una identidad aglutinadora que dejó por fuera otras realidades. Lo anterior se evidenció en la legitimidad que ganaron los libros de texto escolar de historia desde la cultura escrita, su papel en la difusión de los primeros relatos al público sobre un pasado común y el desarrollo y fortalecimiento de la identidad nacional.

La segunda mitad del XX también ha sido testigo de nuevas configuraciones de los libros de texto escolar de historia a causa de la reevaluación del proyecto moderno, que, si bien, no ha garantizado que sus narrativas no sean objeto de la manipulación ideológica, evidencian que sigue siendo un importante campo de disputa por la versión de la realidad social. Aunque los libros de texto de escolar encargados de la enseñanza de la historia siguen vehiculizando las versiones aceptadas sobre el pasado, la complejidad que hoy se imbrica en este material ya no sólo contempla las ideas homogéneas sobre el Estado nacional, sino su papel en mostrar y conciliar diversas miradas de la realidad y el pasado.

Para Lässig (2009) lo anterior ha tomado principal resonancia en lo que confiere a la enseñanza del conflicto o la construcción de libros de texto escolar cuando existen profundas violencias, ya que, después del híper-nacionalismo de la Primera Guerra Mundial, este material evidenció su capacidad, tanto para generar odio y violencia como para promover actitudes de paz en la sociedad. La autora afirma que en tiempos de conflicto o cuando se tratan de temas de la historia reciente es donde los textos presentan mayor manipulación y ocultamiento de los contenidos, por tanto, es necesario que todavía se trabaje en una definición de libro de texto escolar de historia que muestre las múltiples narrativas que se dan en la sociedad.

4. En Colombia se conocen dos trabajos publicados desde la mencionada perspectiva como es el de Cataño (2011) que desarrolla algunas categorías de la conciencia histórica analizando narrativas de la independencia en libros de texto escolar, y el de Pantoja, Loaiza y Posada (2013) que busca indagar cómo la formación de conciencia histórica en estudiantes de licenciatura en ciencias sociales aporta a la enseñanza de la historia regional. En la actualidad se encuentra en curso la investigación de Nelly Rodríguez Melo (2018) de la Universidad Nacional de Colombia quién busca integrar los principios de la conciencia histórica a los desarrollos sobre pensamiento histórico.

Aunque la necesidad de incorporar la enseñanza de la historia reciente en los libros de texto escolar sea un llamado actual, y su importancia radique en los aportes que hace a un proyecto epistemológico, político y social de comprensión y superación de los hechos traumáticos, la lógica tradicional de las disciplinas escolares que se ocupan de los saberes históricos y sociales, encuentra una gran resistencia “al incorporar unos contenidos problemáticos y complejos ligados a sucesos de reciente ocurrencia, que desafían los currículos prescritos y que, como se verá, cuestionan los órdenes morales de la sociedad y de la comunidad escolar en particular” (Arias, 2015, p. 33-34).

Lo mencionado deja claro que las fuerzas que se disputan en el campo de la disciplina escolar relacionadas con la enseñanza de la historia reciente se articulan a demandas epistemológica y políticas que requieren esfuerzos particulares desde la investigación educativa para avanzar en su comprensión. Trabajar en un esfuerzo de entendimiento teórico y metodológico de sus particularidades se da en el marco de las disertaciones que desarrolla Sebastián Plá (2012), al afirmar que la enseñanza de la historia se consolida como un objeto de investigación con características propias, que debe vincular las especificidades de su campo para lograr su comprensión.

Es, por tanto, que se une a la comprensión de la de la enseñanza de la historia reciente y las especificidades de la disciplina escolar la categoría de *conciencia histórica*, entendida esta como un eslabón que permitirá develar las particularidades que han rodeado la enseñanza del conflicto armado en los libros de texto escolar. La categoría surge desde el interés de diversos contextos académicos, especialmente en Alemania, por analizar el papel de los sujetos y las sociedades en la circulación del conocimiento histórico (Cataño, 2011). Su conceptualización tomó fuerza a raíz de los interrogantes frente a fenómenos como la segunda guerra mundial y el papel de los sujetos no sólo como víctimas, sino como promotores y justificadores de la misma, lo cual apunta a reevaluar el papel de la escuela en la reconstrucción de memorias subjetivas y colectivas.

Los mayores adelantos desde la didáctica de la historia son realizados por Jörn Rüsen (1992, 1997, 2001, 2007a, 2007b, 2009), que estudia cómo los sujetos y las sociedades establecen relaciones con el tiempo histórico desde los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sus principales aportes desde los procesos de enseñanza aprendizaje se han dado en la consolidación de principios teóricos y metodológicos que permitan entender cómo son interiorizadas, organizadas y orientadas las experiencias temporales de los sujetos y las colectividades. El autor, en el curso de sus múltiples publicaciones, brinda diversos elementos de que nutren la categoría conciencia histórica que van desde su conceptualización como una operación mental, las formas en que se expresa en la vida práctica, las maneras de capturarla desde la narrativa histórica y su conexión con la cultura histórica.

En ese sentido, para Rüsen (2001), existe un interés por reconocer los principales rasgos del pensamiento histórico; desde lo anterior, para el autor, una primera idea que ha dominado las investigaciones sobre el tema ha estado centradas en la comprensión de la historia como operación científica, la cual se presupone como el único procedimiento capaz de dotar al pensamiento de relaciones históricas. Asumir la anterior mirada ha creado una imagen de la ciencia histórica como fenómeno natural en los seres humanos concebido como único conocimiento válido sobre la historia, lo que impide preguntarse por las estructuras que modelan el pensamiento histórico; igualmente esta perspectiva a olvidado otras maneras en las que se construye el pensamiento histórico, las cuales están efectivamente atadas a la comprensión que proporciona la ciencia histórica, pero se organizan alrededor de las experiencias y orientaciones en el tiempo producto de los seres humanos y sus relaciones en el mundo (Rüsen, 2001 y 2007a).

En contraposición a lo anterior, el término de *conciencia histórica* sería un concepto que abarcaría el análisis de las diversas experiencias e interpretaciones del tiempo en la vida práctica de los seres humanos en las cuales se modela y construye el pensamiento histórico; Para Rüsen (1992, 1997), la historia no sería entendida como una operación que le incube sólo al campo científico, o que está orientada exclusivamente en analizar lo que ha sucedido; por el contrario, esta es vista desde los nexos significativos que tiene el pasado para interpretar el presente y constituir expectativas del futuro, por lo cual la conciencia historia analizaría como son vividos, experimentados y puestos en práctica los mencionados cambios temporal en los cuales están inserta la vida de los sujetos. Al respecto Rüsen (2001) afirma:

Son las situaciones genéricas y elementales de la vida práctica de los hombres (experiencias e interpretaciones del tiempo) que constituyen lo que conocemos como conciencia histórica. Ellas son fenómenos comunes al pensamiento histórico tanto en el modo científico como en general, tal como operado por todo y cualquier hombre, y generan determinados resultados cognitivos⁵ (p. 54).

De tal forma, la *conciencia histórica*, al abarcar las diversas relaciones del hombre con el tiempo es posible entenderla como “la suma de las operaciones mentales con las que los hombres interpretan su experiencia de la evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de forma tal que puedan orientar intencionalmente su vida práctica en el tiempo⁶” (Rüsen, 2001, p. 57). La anterior definición pone acento dos rasgos fundamentales en el desarrollo del concepto; el primero, al carácter antropológico de la conciencia histórica, es decir que todos los seres humanos al habitar un espacio en el mundo tienen una relación con el tiempo y actúan gracias a estas; así la conciencia histórica no es una meta que se alcance⁷ (Cerri, 2011), sino que es una condición propia de los sujetos, que se expresa como un tipo de *superávit de intencionalidades*⁸ en donde todos los seres humanos deben interpretar y actuar según las relaciones con el tiempo.

Principalmente la enseñanza de la historia, establece una relación estrecha con el desarrollo de la conciencia histórica al brindar herramientas para la comprensión del tiempo histórico y aportar para la orientación de la vida práctica. Particularmente, para que exista una formación histórica es necesario que la escuela promueva la comprensión del sentido del cambio temporal (Rüsen, citado por Smith, 2017); lo anterior presupone hacer conexiones entre la historia personal y las dimensiones de la cultura histórica para constituir narrativas más complejas que reconozcan la alteridad del pasado (historia biográfica, hecho histórico), proporcionen herramientas para comprender el presente (ciencia histórica como una explicación de la realidad) y formulen estrategias orientativas y motivadoras para actuar (propuestas críticas y de transformación).

Así, la conciencia histórica amplía sus horizontes cuando la enseñanza de la historia desarrolla la capacidad de *pensar históricamente*, que hace referencia a la integración de saberes (por ejemplo, los de la ciencia histórica) en la orientación de la vida práctica (Cerri, 2011)⁹. Aquí es indispensable que la comprensión del sentido histórico esté acompañada de la posibilidad no sólo de ampliar el aprendizaje de contenidos, sino que los sujetos se acerquen a diversas relaciones con el tiempo para integrar saberes escolares y personales a un entendimiento múltiple del pasado.

En consecuencia, la narrativa histórica sería fundamental en el desarrollo del pensar histórico, ya que este es el vehículo por el cual maestros, estudiantes y material escolar comunican sus diversas relaciones con el pasado. Sin embargo, no basta sólo con narrar el pasado en el ámbito escolar. Es preciso que se le sumen procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia que partan de formatos y discursos claros que permitan la adquisición de *competencias narrativas* (Rüsen, 1992). Cuando a una narrativa histórica se le une la adquisición de competencias significa que las prácticas de enseñanza de la historia deben permitir el desarrollo de “(a) habilidades para sentir la experiencia del pasado; (b) habilidades para interpretar la experiencia del pasado, la comprensión del presente y las expectativas del futuro; y (c) habilidades para orientar y guiar el camino hacia el futuro” (Rüsen, citado por Sant, Pagès, Santisteban, González y Oller, 2014).

Desde las investigaciones desarrolladas por Rüsen (1992) el libro de texto escolar sería un importante medio por el cual se hace evidentes unos tipos de narrativa histórica y por ende elaboraciones

5. Traducción propia

6. Traducción propia

7. Por ejemplo, con la adquisición de conceptos científicos

8. Para Rüsen (2001) los sujetos, por habitar en el mundo, tienen la necesidad de relacionarse con otros sujetos y con los objetos que los rodean. Estas relaciones son definidas como *superávit de intencionalidades* las cuales se constituyen como las maneras fundamentales e indispensables con que cuenta el hombre para desarrollar sus relaciones en el mundo. En consecuencia, una de las *superávits de intencionalidades* destacados por el autor es la relación de los seres humanos con el tiempo, la cual se consolida en uno de las experiencias fundamentales por las cuales pasan todos los sujetos, ya que todos los seres humanos perciben y viven el tiempo de manera inevitable en todas sus experiencias.

9. Para Cerri (2011), la ampliación de la frontera de la conciencia histórica desde el pensar histórico debe desembocar en procesos que permitan la *cientificación histórica* en el sentido freiriano. Esto quiere decir que, a partir del cambio de las estructuras mentales de los sujetos no sólo se logre el desarrollo de formas de relación histórica que orienten la vida práctica, sino que lleguen a reconocer las diferentes identidades, consolidar un proyecto de intereses comunes y reconocer la producción de conocimiento histórico desde diversos campos.

determinadas de conciencia histórica. El libro de texto corresponde a una manera específica en que las sociedades y los sujetos entienden y ponen a circular relaciones con el pasado, presente y futuro necesarias para el aprendizaje histórico. Asimismo, sería portador de cierto tipo de competencias narrativas las cuales determinarían la capacidad o no de desarrollar habilidades para la comprensión de diversas relaciones con el pasado que se entrelazarían tanto con el desarrollo de las operaciones mentales como con las esferas de la cultura histórica determinando.

Para el autor es posible indagar por las estructuras de la conciencia histórica en los libros de texto escolar cuando se analizan los diferentes elementos que componen las narrativas históricas y el objetivo de sus competencias. Así, es necesario analizar en el libro de texto escolar, apoyándose en un número de cualidades que este material podría contener para, en cada una de las operaciones mentales del aprendizaje histórico, contribuir al desarrollo de competencias narrativas. Cada competencia estaría ligada con el desarrollo de un ámbito de la enseñanza de la historia, ya sea el desarrollo de experiencias empíricas, de conocimientos teóricos o de la orientación práctica. Igualmente, en cada una de las competencias se podría identificar su relación con las diferentes dimensiones de la cultura histórica y cómo estas influyen en la constitución de un sentido de la historia en la narrativa escolar.

Según lo anterior, los libros de texto podrían ser útiles para el desarrollo de las competencias de *percepción, interpretación y orientación*, que determinarían cómo se desencadenan los procesos de aprendizaje histórico en la conciencia histórica. Igualmente, son portadores de narrativas que elaboran modalidades de relación con el pasado producto de una cultura histórica observando vínculos de orden *material, epistémica, política y moral*, los cuales permitirían determinar un sentido particular de la historia y principalmente de los pasados en conflicto en la escuela. Aunque en la vida práctica estas relaciones no se diferencian, a nivel teórico su particularización permite analizar las fuerzas que confluyen en la configuración de una idea del pasado en el ámbito escolar. A continuación, se ahondará en esta caracterización.

A modo de cierre

La enseñanza de la historia reciente en la escuela afronta retos asociados, entre otras cosas, a comprender cuál es su papel en la circulación de versiones naturalizadas de la realidad, que invisibilizan la disputa por el sentido que les anteceden a los relatos de la historia. Lo mencionado nos lleva a preguntarnos por los discursos que transitan en la escuela colombiana sobre el conflicto armado y la violencia política, el papel de la escuela en la construcción del pasado, y los procesos pedagógicos y didácticos que soportan su enseñanza.

Según lo anterior, las narrativas históricas que circulan en la escuela con relación a los pasados en conflicto no son neutras o sólo se encargan de presentar los contenidos sobre los hechos de gran impacto social. Por el contrario, están constituidas por una relación entre el pasado, presente y futuro, la posibilidad de orientar la vida práctica y las implicaciones políticas, epistemológicas y morales que tiene su enseñanza en la escuela, es decir se relacionan con una determinada conciencia histórica. Asimismo, estas narrativas determinarían las formas en que el discurso escolar sería construido y puesto a circular en los libros de texto escolar, evidenciando las apuestas, tensiones, maneras de comprender episodios de la historia reciente.

En consecuencia, desde el análisis de los libros de texto escolar y la formación de conciencia histórica que promueve este material alrededor de la enseñanza del conflicto armado se juegan las perspectivas para su entendimiento, perpetuación y superación, atadas a proyectos políticos y sociales ya sea de legitimación o transformación. Lo anterior implica que los lazos que tienen los sujetos con la enseñanza de los pasados recientes, no sólo se constituye en la trasmisión de un sinnúmero de hechos emblemáticos del pasado, sino que se vincula con la ampliación de la conciencia histórica, es decir las formas en que los sujetos perciben, interpretan y se orienta gracias al pasado. En ese sentido las narrativas históricas, como evidencia empírica de la constitución de la conciencia histórica, sería el vehículo que tiene la escuela para la circulación de versiones sobre la enseñanza del conflicto armado, como de mostrar las posibilidades que se pueden abrir para su transformación.

Referencias

- Achugar, M., Fernández, A. y Morales, N. (2011). (Re) presentando el pasado reciente: la última dictadura uruguaya en los manuales de historia. *Discurso & Sociedad*, 5(2), 196-229.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios*, 42, 29-41.
- Arias, D. (2018). El pasado reciente en la escuela. Relatos de estudiantes universitarios. En *Revista Folios*, 47, pp. 215-226.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 221-243.
- Cerri, L.F. (2011). *Ensino de história e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 15-30.
- DAlessandro, S (2014) Una mirada crítica al discurso de los textos escolares sobre el stronismo », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], Questions du temps présent, mis en ligne le 05 juin 2014. URL: <http://nuevomundo.revues.org/66824> ; DOI : 10.4000/nuevomundo.66824. Consultado el 15 de junio de 2017.
- De Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 47-55
- Escobar, L. (2018). El conflicto armado y la violencia en los libros de texto escolares de Ciencias Sociales: miradas desde su campo investigativo. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 26, 8-23.
- Figueroa, C. e Iñigo, N. (2010). Reflexiones para una definición de Historia Reciente. En M. López, C. Figueroa y B. Rajland (eds.), *Temas y procesos de la historia reciente de América Latina* (pp. 13-34). Santiago de Chile: Clacso.
- González, M. y Pagés, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, 9, 275-311.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. *Persona y sociedad*, 3, 29-52
- Kruger, M. (2017). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave para la formación del pensamiento político. Avance de una investigación en curso sobre jóvenes estudiantes argentinos. En *Cómo enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, CAICYT CONICET (<http://cursos.centroredes.org.ar>), Argentina.
- Kaufmann, C. y Doval, D. (1999) Textos escolares y dictadura. La formación moral y cívica durante el proceso. En C. Kaufmann y D. Doval. *Paternalismos Pedagógicos*, capítulo 6. Buenos Aires: Laborde Editor.
- Lässig, S. (2009). ¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e “historias comunes”. En *Textos escolares de historia en Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Nacional de Chile.
- Madalena, I. y Llopis, P. (1995). El régimen de Franco en los libros de texto. Un análisis crítico y una alternativa didáctica. *Proyecto “Kairós”, didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 9, 79-99.
- Mudrovic, M. (2005). *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*. Madrid. Akal Ediciones.
- Mudrovic, M. (2013). Regímenes de historicidad y regímenes historiográficos: del pasado histórico al pasado presente. *Historiografías: revista de historia y teoría*, 5, 11-31.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, 84, 161-184.
- Pantoja, P., Loaiza, Y. y Posada, R. (2013). Ecos del ayer, el hoy y el mañana: la conciencia histórica como propuesta en la formación de licenciados en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 1 (10)., 136-157.
- Rodríguez Ávila, S. (2009). El 9 de abril en las políticas de la memoria oficial: El texto escolar como dispositivo de olvido. En *Mataron a Gaitán: 60 años*, p. 135-154. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

- Rodríguez, N. (2018). Pensamiento histórico y conciencia histórica en la enseñanza de la historia en Colombia. En López-García, A. y Millares, P. (eds.), *Nuevas líneas y tendencias de Investigación en educación histórica* (pp. 199-212). España: Edición No Venal. Universidad de Murcia.
- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 2, 375-396.
- Rubio, G. (2016) Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar la clase de historia. *Revista Iber*, 12, 79-93.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasil: Editora Universidade de Brasília.
- Rüsen, J. (2007a). *História viva. Teoria da história III: formas y funciones de conhecimento histórico*. Brasil. Editora Universidade de Brasília.
- Rüsen, J. (2007b). How to make sense of the past-salient issues of metahistory. *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 6 (2), 169-221.
- Rüsen, J. (2009). Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*, 2, 163-209.
- Sant, E., Pàges, J., Santisteban, A., González-Monfort, N. y Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia? *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada* 18-19, 166-182.
- Sánchez, M. y Rodríguez, S. (2008). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En A. Serna y D. Gómez (comps.), *El Papel de la Memoria en los Laberintos de la Verdad, la justicia y la Reparación* (pp. 203-230). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Schmidt, M. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la historia? Contribución de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 24, 26-37.

MESA

Enseñanza de la historia

El uso de la fotografía en la enseñanza de la historia reciente una estrategia para fortalecer pensamiento crítico

María Alejandra Urquijo Gil
Víctor Andrés Higuera Marín
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

El uso de la fotografía en la enseñanza de la historia reciente una estrategia para fortalecer pensamiento crítico

María Alejandra Urquijo Gil
Víctor Andrés Higuera Marín

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Resumen

En los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje de la historia, reconocemos algunas dificultades en donde se identifica la carencia de estrategias pedagógicas y didácticas que logren vincular a los estudiantes con el contenido. Se plantea entonces la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano aporta a la construcción del pensamiento crítico desde el análisis y producción de fotografía en las estudiantes de grado noveno del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño?; es así como partiendo de la necesidad de pensar nuevas estrategias para la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano, que pudiesen llegar a fortalecer posturas críticas y la vinculación con las temáticas en las estudiantes, se reconoce en el uso de la fotografía una estrategia didáctica. La enseñanza de la historia reciente de Colombia se sitúa como la categoría de primer orden en el desarrollo de la presente investigación retomando los aportes de Arias (2015), en relación con los postulados de la pedagogía crítica abordados desde Zemelman (2005) como categorías de segundo orden, así como la imagen y la importancia en lo educativo desde Dussel (2006), la fotografía como herramienta de mediación didáctico y el archivo de memoria en el aula desde Olaya, V. y Herrera (2014). El marco metodológico reconoce como teoría paradigmática, un enfoque cualitativo empírico entendiendo que la experiencia en el aula es la principal fuente de información y como teoría general la Etnografía en el aula desde la visión de Guber (2001) y Ameigeiras (2017).

Palabras clave: Enseñanza, historia reciente, fotografía, pensamiento crítico, conflicto armado.

A modo de introducción

La presente ponencia tiene como objetivo socializar los avances investigativos en el marco de la práctica pedagógica desarrollada con estudiantes del grado noveno del colegio Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño en la ciudad de Bogotá, durante el segundo semestre del 2018. Esta investigación buscó comprender con las estudiantes el conflicto armado colombiano desde el análisis y producción de fotografía, con el fin de fortalecer posturas críticas. En el presente escrito se socializarán algunos avances investigativos debido a que en este momento la investigación está en su fase final de sistematización y análisis.

Problema de investigación

La historia reciente del conflicto armado en Colombia es un campo que se comenzó a vincular en la escuela -dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales- hace tan solo un par de décadas, aunque los gobiernos de los últimos años han venido reconociendo la necesidad de integrar el tema del conflicto armado interno, la memoria histórica, la educación para la paz y ciudadanía a los currículos, mediante esfuerzos como la inclusión de temas de la memoria del conflicto armado interno en los lineamientos curriculares de ciencias sociales (2002)¹, los estándares básicos de competencias para ciencias sociales y ciencias naturales (2004)² y la reciente ley 1732 de 2014³ y el decreto 1038 de 2015⁴ que reglamenta la cátedra de paz para las instituciones educativas del país. Esto implica que para que docentes y estudiantes puedan dialogar en torno a estos temas, se requiere pensar en cómo utilizar diferentes conceptos y herramientas metodológicas que posibiliten unas condiciones para que ese pasado sea aprendido.

Una dificultad que se reconoce en la enseñanza y aprendizaje de la historia es la carencia de metodologías y estrategias didácticas que logren vincular a los estudiantes con el contenido, como ya lo afirma Arias *“cuando las políticas educativas de la memoria son impuestas a los maestros, se corre el riesgo de perpetuar la inercia de la cultura escolar, que suele adaptar los nuevos contenidos a las viejas prácticas”*.⁵

En el caso particular del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño se observa cierto desinterés en las estudiantes del grado noveno por abordar los contenidos de la historia, un desconocimiento frente a otras historias, el pasado parece ser un capítulo cerrado y distante sobre el que ellas no tienen ninguna posibilidad de acción, convirtiéndose en un bloque de contenidos que no llegan a ser significativos; también se observa cierta desmotivación por aprender o interesarse por las temáticas de la clase de ciencias sociales, lo que a su vez las desvincula de la actualidad política del país.

Esto genera una serie de inquietudes al interior del aula: ¿Cómo enseñar las narrativas de la historia reciente usando nuevas metodologías sin perder la rigurosidad? ¿Cómo sensibilizar a las estudiantes frente a un tema que desconocen? ¿Qué estrategias didácticas vincular para que la historia reciente no se agote en un contenido más? Por esto se hace necesario pensar nuevas estrategias pedagógicas que puedan llegar a fortalecer posturas críticas en los estudiantes;

Aquí el papel de la didáctica es fundamental, *“Afirmamos entonces una didáctica como una puesta en escena reflexiva, que se constituye en el encuentro entre sujetos en relación mediada por espacios, tiempos, saberes, narrativas, corporeidades y rituales. De igual modo como recreación de dinámicas que se generan en el mundo de la vida, el experiencial, el de la alteridad o en el territorio de la memoria, con unos propósitos en común: Orientar actos formativos”*.⁶

1. Documento MEN, 2002, disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf recuperado mayo 2019.

2. Documento MEN, 2004, disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf recuperado mayo 2019.

3. Ley 1732/2014, de 01 de septiembre, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.

4. Decreto 1038/2015, de 25 de mayo, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.

5. Diego H. Arias, «La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales», *Revista colombiana de educación* 71 (2016): 262, <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a10.pdf>

6. Jeritza Merchán et al., *Narrativas testimoniales poéticas de la alteridad* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016), 32.

Enseñanza de la historia reciente o pasado reciente

Retomando a Arias⁷ para aproximarnos a la categoría de enseñanza de la historia reciente o enseñanza del pasado reciente, que hace referencia a los sucesos que acontecieron en un pasado todavía cercano al presente y que de alguna manera afectan o han afectado las dinámicas sociales actuales, que en el caso latinoamericano se reflejan en los países que padecieron regímenes dictatoriales o como en Colombia el conflicto armado interno.

Esta necesidad de entender el pasado reciente se traslada al campo de lo educativo, en este sentido, la enseñanza de la historia reciente en Colombia es una categoría pedagógica que explica el conflicto armado interno, la violencia política de nuestro país⁸ y que va articulada a los derechos humanos como garantía de no repetición, hace referencia al interés por generar condiciones y apuestas didácticas en la escuela para aprender sobre ese pasado conflictivo y para cuestionar los usos que se le han hecho, proponiendo nuevos proyectos o apuestas pedagógicas en pro de una formación política.

Con base en lo anterior, la enseñanza de la historia reciente es entendida como la posibilidad de generar desde la práctica pedagógica unas condiciones, sustentadas en el diálogo y el reconocimiento del sujeto, donde el aprendizaje se asume como un proceso autónomo en un espacio donde se construye conocimiento en lugar de transmitirlo. El sentido de formación política va en relación con el fomento de posturas críticas en los estudiantes, que no se agota en narrar los hechos atroces ni enseñar contenido crítico usando estrategias tradicionales, el propósito es motivar a los estudiantes a indagar sobre ese periodo de tiempo y comprenderlo, para con esto, dejar de lado la negación e invisibilización.

Fotografía y memoria

La fotografía es una práctica social que se caracteriza por dos aspectos, supone una relación entre sujetos y además es un fenómeno que trasciende en el tiempo⁹. Al tratarse de una construcción entre sujetos la fotografía admite una ética junto a una subjetividad, puesto que implica asignar un lugar al otro, en el marco de la enseñanza del conflicto armado este elemento se vuelve fundamental en la medida que nos interpela como sujetos éticos, ¿de qué manera miramos el conflicto? ¿Cuál es mi relación con el sujeto representado? ¿Me movilizo hacia él?

Didi Huberman¹⁰ expresa que “*para hacer memoria hay que imaginar, para recordar hay que construir imágenes que en el caso de los terribles sucesos cometidos contra (Sujetos víctimas de conflicto) la palabra no alcanza a describir*”¹¹. La fotografía es evidencia, un testimonio de que algo existió, la representación de un tiempo, un archivo que almacena los recuerdos individuales y colectivos, la fotografía hace posible que podamos traer al presente algunos sucesos del pasado que ya no están o son ajenos a nuestro contexto próximo y lejanos en el tiempo, la imagen trasciende en el tiempo.

Además, la fotografía en relación a la memoria es una forma de denuncia de hechos traumáticos y dolorosos otorgándole un carácter y un uso político, al entender la fotografía como una representación, esta adquiere un sentido por los significados que los sujetos le otorgan “*a partir de la acción de mostrar esas fotos en público y de acompañarlas con relatos testimoniales sobre la desaparición, esas imágenes fueron cobrando un valor de verdad. Una verdad que no derivada precisamente del referente fotográfico, sino de la legitimidad de los actores que se hicieron cargo de ellas*”.¹²

Bajo esta concepción, la fotografía como recurso didáctico para la enseñanza de la historia reciente, es coherente porque permite abordar momentos clave dentro de la historia, a través del

7. Diego H. Arias, «La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible» *Folios* 42 (2015), <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a03.pdf> (consultado mayo 2019)

8. Martha Herrera et al., *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014).

9. Roland Barthes., *La cámara lúcida notas sobre la fotografía*. (Barcelona: Paidós, 1990)

10. En su texto *Imágenes pese a todo*, 2004. Citado por Olaya y Herrera

11. Vladimir Olaya, e Martha Herrera, «Fotografía y violencia: la memoria actuante de las imágenes», *Cuadernos de música, Artes visuales y Artes escénicas*, 9 (2014): 91, <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/8554>

12. Claudia Feld, «Imagen memoria y desaparición: Una reflexión sobre los diversos soportes audiovisuales de la memoria», *Aletheia* 1 (2010): 4, <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/feld-claudia.-imagen-memoria-y-desaparicion.-una-reflexion-sobre-los-diversos-soportes-audiovisuales-de-la-memoria>.

acercamiento a unos contextos y unos eventos relativamente lejanos en el tiempo, pero que aun así, logran llegar al presente -al aula- como testimonios y huellas de lo sucedido, en el aula esto genera espacios de interlocución que permiten extender la mirada, reconocer unos sujetos y aproximarnos a ellos, cuando se hace reflexiva la fotografía se convierte en una forma de denuncia.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico cuenta con múltiples definiciones, para el presente trabajo se elaboró una síntesis entre postulados de diferentes autores enmarcados en la perspectiva de la pedagogía crítica, de esta manera entendemos pensamiento crítico como un pensamiento situado, es decir, no se piensa críticamente solo por la reflexión profunda de las cosas sino por su comprensión ligada a una realidad concreta, la cual está ubicada en un espacio y un tiempo determinados, adicional a esto, es un pensamiento en constante relación con lo Otro. La comprensión crítica nos lleva a asignarle un lugar a los sujetos, a establecer unas relaciones con ellos y a comprenderlos en un contexto y un tiempo determinado, las cuales no son determinantes, puesto que también se entiende que estas son producto de los sujetos y por tanto pueden ser transformadas.

El pensamiento crítico se compone de dos dimensiones, ética y política. En el campo de la ética el pensamiento crítico supone repensar nuestra forma de relacionarnos con otros sujetos, para este ámbito retomamos los planteamientos de una ética como responsabilidad con el otro¹³. Por otra parte, el pensamiento crítico también contiene una dimensión política, entendiendo que las relaciones entre sujetos están mediadas por estructuras de poder, por ello, una relación de cuidado y responsabilidad con el otro implica movilizarnos como ciudadanos en pro de transformar estructuras opresivas.

En este sentido el pensamiento crítico retomando a Zemelman¹⁴ es interpretado como un rasgo general del pensar y un acto de resistencia mas no de repetición, es decir, se busca situar al sujeto en una postura desde la cual se pueda indagar, explorar y hacer preguntar sobre la realidad para construir sus propios sentidos, comprenderla y transformarla, así, el pensamiento crítico no se asume como una gran teoría, sino como una postura reflexiva del sujeto frente a su propia realidad, que se expresa desde su cotidianidad, de cómo es capaz de pensar sus propias circunstancias.

Una experiencia del uso de la fotografía en la enseñanza de la historia reciente

La etnografía es una metodología investigativa que busca comprender de manera profunda los diversos significados que los actores atribuyen a sus prácticas, con el fin de enriquecer la propia comprensión sobre un fenómeno y hacerlo comprensible para los demás, asimismo, construye conocimiento mediante la interacción con los sujetos y su contexto, es *“una práctica social de investigación que transforma al investigador, tanto en el proceso de construcción social del conocimiento, como en la conformación de una experiencia vital irremplazable en el trabajo de campo”*.¹⁵

En la investigación etnográfica el investigador adquiere un compromiso en el trabajo de campo y las relaciones con los actores involucrados, por ello, *“La investigación no se hace sobre la población sino con la población”*.¹⁶ Teniendo esto en cuenta, se fue guiando un proceso construido a través de la interacción constante con el grupo de estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, en esta descripción del proceso pedagógico con las estudiantes de grado noveno del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño se hace énfasis en dos aspectos, el primero tiene que ver con el análisis de algunas fotografías de tres casos particulares *la masacre de Nueva Venecia/Magdalena, el asesinato del líder social Lucho Arango en La Ciénaga de Magdalena y la operación Orión en la Comuna 13*; los cuales, están enmarcados en un periodo específico del conflicto armado interno (2000-2009). Se realiza esta selección porque permite situar los conceptos de hechos victimizantes:

13. Fernando Barcéna y Joan-Carles Melich., *La educación como acontecimiento ético natalidad, narración y hospitalidad*. (Barcelona: Paidós, 2000).

14. Hugo Zemelman., *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. (Barcelona: Anthropos Editorial, 2005).

15. Aldo Ameigeiras, «El abordaje etnográfico en la investigación social», en *Estrategias de investigación cualitativa*. Ed. por Irene Vasilachis (Barcelona: Gedisa, 2006), 109.

16. Rosana Guber, *La etnografía método, campo y reflexividad*, (Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001), 16.

masacre, desaparición forzada, asesinato selectivo. Segundo, la creación de fotografías por parte de las estudiantes tenía la intención de comprender el contexto de los casos, los cuales estaban anclados a hechos y dinámicas del conflicto armado, también pretendía movilizar la participación, las preguntas, y las opiniones por parte de las estudiantes.

Para comenzar, la fotografía es un recurso que permite *mirar* al pasado, ella conserva la memoria a través del tiempo Olaya y Herrera señalan que “*La imagen nos permite la construcción de un saber en tanto deja recordar, reconstruir, comprender, acercarnos, ya que posibilita la constitución de una serie de relaciones entre lo que sabemos, lo que vemos y lo que podemos imaginar*”¹⁷, la fotografía es contenedora de la memoria en la medida que es una *ventana* que nos permite recordar, ver y reflexionar sobre hechos, lugares, sujetos y sentires, por ello la fotografía se retoma como un vehículo de la memoria, siendo esta un recurso que nos permite vislumbrar al pasado desde el presente.

Durante la experiencia pedagógica se buscó que las estudiantes se acercaran al tema a través de un ejercicio de memoria personal, realizado a partir de fotografías producidas por las propias estudiantes sobre lugares que les son significativos del colegio, esta actividad permitió ubicar la fotografía como un archivo de memoria. El ejercicio permitió discutir sobre el significado y apego de esos espacios representados en la fotografía para las estudiantes: *¿Cuál ha sido mi lugar favorito del colegio desde que estudio aquí? ¿Cómo ha cambiado mi forma de relacionarme con él?*, estas preguntas sirvieron como recurso de sensibilización en la medida que se propone una relación entre la memoria personal de las estudiantes y las experiencias compartidas con otros sujetos en un mismo espacio. Al momento de que las estudiantes narran su fotografía y describen sus vivencias con relación al lugar escogido, estas adquieren un nuevo sentido, porque guardan un vínculo con experiencias previas y sucesos pasados; esta reflexión nos permitió introducir la idea de cómo la producción fotográfica tiene una intencionalidad, de modo que además de ser representaciones de un tiempo y un espacio también, son narrativas.

Posteriormente, al momento de abordar los casos se utilizaron una serie de fotografías de archivo o documental de diferentes fuentes como el Centro Nacional de Memoria Histórica, Jesús Abad Colorado, prensa y documentos sobre antropología visual. Esto supuso un reto ya que el solo exponer la fotografía, no significa que las estudiantes puedan comprender un tema a profundidad, por ello, fue en este punto donde se centró la mediación pedagógica para cuestionar lo observado, contextualizar y problematizar y así dar un sentido crítico.

Para el análisis de los casos con las fotografías, se retomó las herramientas de pensamiento crítico propuestas por Bermúdez¹⁸ específicamente la *multiperspectividad*, estas herramientas brindan una guía para aterrizar un poco los propósitos de fomentar pensamiento crítico en el aula, en ejercicios o actividades más concretas que pueden ser aplicadas a diferentes estrategias.

“*La multiperspectividad es la herramienta que usamos para identificar, reconstruir y coordinar distintas perspectivas que son relevantes para comprender un problema*”¹⁹, aquí es importante el reconocimiento de los otros en un tiempo pasado, esta herramienta invita a interrogar nuestras propias posturas en relación con los otros y poder llegar a consensos mediante el reconocimiento y la crítica. Con relación a lo histórico esta herramienta es importante porque “*reconocen diferentes experiencias e integran perspectivas que generalmente son excluidas marginalizadas o distorsionadas*”²⁰, además hace énfasis en que una perspectiva debe ser situada en el contexto particular de ahí la invitación a hacer análisis de contextos al situar una problemática.

Así el análisis de las fotografías se realizó a través de preguntas que dieran cuenta de esa multiperspectividad como, por ejemplo, *qué pasó, cómo pasó, dónde pasó, quiénes fueron las víctimas, qué emociones te suscita esta fotografía, cómo describirías lo que ves en la fotografía, qué detalle llama tu atención, cuál crees que es el propósito de esta fotografía*. que permitieran además de contextualizar los casos enmarcados en el conflicto armado, explorar otras voces, indagar relatos de las víctimas, suscitar emociones y así generar empatía con los relatos: “*empatía histórica*”.

17. Olaya y Herrera. La memoria actuante de las imágenes, 93

18. Angela Bermúdez, «Four Tools for Critical Inquiry in History», *Revista de estudios sociales* 52 (2014), <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n52/n52a08> (consultado mayo 2019).

19. Ibid. Pág. 108

20. Ibid. Pág. 109

También es importante reconocer que el ejercicio de comprensión parte de reconstruir el sentido de la fotografía en conjunto con las estudiantes, en el aula se realiza una descripción detallada del contexto mediante la explicación de la fotografía, sin embargo, el objetivo está en interpelar a la estudiante para generar nuevas preguntas, es así como se proponen preguntas sobre la fotografía para que ellas se cuestionen y manifiesten su opinión, reconociendo los diversos sentidos contenidos en la imagen, también desde las inquietudes que se pueden generar y no asuman la explicación realizada como una verdad absoluta de lo que se quiere comunicar.

Por ejemplo, se puede profundizar en el análisis de la fotografía a través de preguntas como el *autor de la fotografía, los elementos y personas que aparecen, en qué año fue tomada, el lugar geográfico de la historia, si hay algún tipo de violencia que se pueda evidenciar, qué mensaje quiere comunicar el autor y que te hizo pensar esa fotografía.*

Con relación al segundo aspecto que tiene que ver con la creación de fotografías, para este ejercicio se le planteó a las estudiantes construir una fotografía con algunas narraciones y testimonios del caso de Lucho Arango un líder social asesinado, las fotografías no pretendían representar exclusivamente el asesinato sino representar aspectos conflictivos del contexto y las consecuencias del asesinato de un líder social, esta actividad permite no solo evidenciar el proceso -y la mirada- de las estudiantes, sino que además les da la oportunidad de expresar su voz mediante ella, expresar sus opiniones, explorar el contenido mediante sus creaciones y acercar a la estudiante a través de la puesta en escena a *estar en los zapatos del otro* a pensar el sujeto representado en la fotografía como un *otro* con el cual establece una relación, la creación hace que las estudiantes asuman el conocimiento como algo propio, algo que construyen y por tanto resulta significativo, a su vez, esto ayudó a configurar el aula como un escenario de interlocución, es decir, que la producción enriqueció el análisis de algunos aspectos del conflicto, en la medida que las estudiantes son sujetos activos que participan en la construcción del conocimiento, explorando nuevos sentidos y movilizándose en torno a ello.

Hay que recalcar que durante el ejercicio pedagógico y el proceso investigativo se reconocen algunas limitaciones del uso de la fotografía al momento de enseñar y aprender historia ya que, en el aula se hace necesario recurrir a más estrategias y fuentes de información que complementen el análisis de los contenidos, además al ser un texto narrativo es importante dar cuenta de la intencionalidad comunicativa que estas tienen, de lo contrario quedaría en representaciones y reflexiones superficiales.

Se reconoce que la fotografía por sí sola no lleva a la reflexión, el trabajo pedagógico debe ir más allá de lo aparente, es en este proceso donde la fotografía tiene un potencial didáctico, es la mediación pedagógica la que debe motivar el hacer preguntas para contextualizar la imagen en lugar de utilizarse como una mera representación.

Al respecto, es importante concebir las fotografías como productos de la mirada de un sujeto y no como documentos de verdad, la imagen corre el riesgo de ser asumida como una muestra exacta de una realidad, sin negar el gran potencial que tiene la fotografía en la enseñanza de la historia reciente hay que reconocer que también son “inexactas (...) ya que se constituyen en momentos fragmentarios e incompletos de cualquier verdad”²¹. El carácter subjetivo de la representación en la fotografía también abre la puerta a explorar miradas, a construir nuevas representaciones desde los sentires y conocimientos propios de cada sujeto en contraposición con la idea de exactitud en la fotografía.

Finalmente, hasta este punto se puede interpretar que el tema de los pasados conflictivos haciendo uso de las fotografías contribuye de alguna manera a la formación crítica, porque en particular las imágenes representan una realidad, experiencias, son formas de conocimiento donde además se involucran emociones, esto es un aspecto fundamental porque el ver una imagen no es igual para todos, ya que se involucran experiencias propias del sujeto, es allí “*donde el trabajo educativo debería ser más sostenido porque se juega la posibilidad de la reflexión ética y política*”²². En este sentido, es una forma de motivar a los estudiantes por aprender historia, se promueve la indagación crítica en la medida que hay unos propósitos pedagógicos y didácticos que permiten profundizar sobre algunos aspectos de este periodo histórico, así como ampliar las reflexiones generando nuevas preguntas.

21. Olaya y Herrera. *La memoria actuante de las imágenes*, 92

22. Inés Dussel, *Educación la mirada, Políticas y pedagogías de la imagen*. Ed. por Inés Dussel e Daniela Gutiérrez (Buenos Aires: Manantial, 2006), 288

Referencias bibliográficas

- Ameigeiras, Aldo. «El abordaje etnográfico en la investigación social». En *estrategias de investigación cualitativa*, editado por Irene Vasilachis, 107-149. Barcelona: Gedisa, 2006.
- Arias Gómez, Diego Hernán. «La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales». *Revista colombiana de educación*, n.º 71 (2016): 253-278.
- Arias Gómez, Diego Herman. «La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible». *Folios*, n.º 42 (2015): 29-41.
- Bárcena, Fernando, Joan-Carles Mélich. *La educación como acontecimiento ético natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Barthes, Roland. *La cámara lúcida notas sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Bermúdez, Angela. «Four Tools for Critical Inquiry in History», *Revista de estudios sociales* 52 (2014): 102-118. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n52/n52a08>
- Dussel, Inés *Educación la mirada, Políticas y pedagogías de la imagen*. Editado por Inés Dussel e Daniela Gutiérrez. Buenos Aires: Manantial, 2006.
- Feld, Claudia. «Imagen memoria y desaparición: Una reflexión sobre los diversos soportes audiovisuales de la memoria», *Aletheia* 1 (2010) <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/feld-claudia.-imagen-memoria-y-desaparicion.-una-reflexion-sobre-los-diversos-sopores-audiovisuales-de-la-memoria>.
- Guber, Rosana. *La etnografía método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.
- Herrera Martha, Piedad Ortega, José Cristancho, Vladimir Olaya. *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.
- Merchán Jeritza, Piedad Ortega, Clara Sánchez, Lorena Garzón. *Narrativas testimoniales: Poéticas de la alteridad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.
- Olaya, Vladimir e Martha Herrera. «Fotografía y violencia: la memoria actuante de las imágenes». *Cuadernos de música, Artes visuales y Artes escénicas* 9 (2014): 89-106. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/8554>
- Zemelman, Hugo. *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2005.

MESA

Enseñanza de la historia

El centro de historia de Tuluá: herramienta educativa para la construcción de identidad

Maryluz Sarmiento Ordoñez
Universidad del Valle

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

Licenciada en Ciencias Sociales – Universidad del Valle
Integrante del Centro de Historia de Tuluá.
marysarmiento10@gmail.com
centrodehistoriatulua@gmail.com

El centro de historia de Tuluá: herramienta educativa para la construcción de identidad

Maryluz Sarmiento Ordoñez

Universidad del Valle

Resumen

La construcción de identidad y enseñanza de la Historia es un trabajo que se ha venido realizando a través de los Centros y Academias de Historia a lo largo y ancho de nuestro territorio. Nuestra diversidad cultural y étnica ha permitido dar diferentes puntos de vista sobre estos conceptos, abriendo nuevos espacios pedagógicos fuera del aula de clase y valiéndose de numerosas alternativas para darlas a conocer a futuras generaciones.

El Centro de Historia de Tuluá nació el 22 de noviembre de 1984 con el objetivo de promover los estudios históricos en y de la ciudad, salvaguardando y documentando su memoria y sus tradiciones. Desde ese entonces, hasta ahora, llevamos 34 años trabajando con impacto y persistencia por la construcción de la identidad de nuestro municipio. A través de la modalidad de conversatorios, talleres, conferencias, material escrito y audiovisual, exposiciones itinerantes y la conmemoración y celebración de efemérides pretende no solo investigar, recuperar y estudiar nuestra historia local, si no también difundir estos saberes a toda la comunidad en general incluyendo al sector educativo (docentes y estudiantes) y artístico de nuestra ciudad y zona de influencia. Dentro de nuestras actividades cabe destacar la realización del Simposio anual “Tuluá y el Centro del Valle: Una historia por contar” el cual llegó a su V versión y el I Encuentro de Academias y Centros de Historia del Suroccidente Colombiano, ambos desarrollados el año pasado.

Palabras clave: Historia local – Identidad – Didáctica de la Historia.

“Aquellos que quisieren saber la verdad de las cosas pasadas y por ellas juzgar y saber otras tales y semejantes que podrán suceder en adelante, hallarán útil y provechosa mi historia; porque mi intención no es componer farsa o comedia que dé placer por un rato, sino una historia provechosa que dure para siempre”

Tucídides, Historiador griego.

Los Centros y Academias de Historia a lo largo y ancho de nuestro territorio trabajan por la construcción de identidad, fomentando la difusión de historias locales y regionales que permitan reconocer nuestra diversidad cultural a través de nuevas tecnologías y medios para hacerlas llegar a las presentes y futuras generaciones.

Como lo afirma Carlos Pereyra¹ en su artículo *Historia, ¿para qué?* la función de la Historia “no se reduce a su función de conocimiento: posee también una función social cuyas modalidades no son exclusiva ni primordialmente de carácter teórico (...) No hay discurso histórico cuya eficacia sea puramente cognoscitiva; todo discurso histórico interviene (se inscribe) en una determinada realidad social donde es más o menos útil para las distintas fuerzas en pugna.” Es innegable que uno de los oficios de la Historia, en tiempos donde la inmediatez, la premura y rapidez de la información está a la orden del día, es acercarse al pasado a generaciones que tal vez han perdido el interés en lo sucedido ayer en su país o ciudad; en el planeta mismo. Es un reto indiscutible tanto para la disciplina como para los que la investigan, estudian y enseñan, hacer que niños, jóvenes y adultos se interesen por lo acontecido, precisamente porque el aquí y el ahora es lo importante; sin pensar en que ese hoy y mañana es una consecuencia del ayer.

Una manera de promover la Historia es saber que pertenecemos a ella. Algunas de las corrientes de la ciencia histórica son la Historia Local y la llamada Microhistoria, las cuales tienen como objeto el pasado de una localidad. En ella se estudia la cultura, política, economía de un espacio delimitado como un municipio, barrio, personajes, tradiciones o espacios comunes que son representativos para la ciudad. De esta manera y en un contexto más específico, se logra investigar, estudiar, visibilizar, promover y difundir las costumbres y prácticas culturales de un territorio en particular.

De acuerdo al historiador colombiano, Milton Zambrano Pérez²:

“La microhistoria es la ruta más conveniente para construir una auténtica historia nacional, pues favorece el descubrimiento y puesta en escena de situaciones que de otro modo permanecen invisibles; así mismo, permite rescatar del olvido a objetos de estudio inabordables desde una perspectiva más global.”

Desde este punto de vista, el abordaje de la Historia Local y Microhistoria visibiliza y rescata del olvido historias que desde un contexto más amplio no han sido investigadas pero que de igual manera son relevantes a la hora de estudiar el contexto regional y nacional, es allí donde radica su importancia.

La función social de las Ciencias Sociales tales como la Antropología, Sociología, Economía, Política, Geografía, y en particular de la Historia, es recuperar, analizar e interpretar los procesos culturales que se han venido gestando a través del tiempo en un determinado lugar. De igual manera es necesario resaltar que abordar este camino no necesariamente conlleva a inmovilizar la historia, por el contrario, esta disciplina permite conocer las transformaciones sociales, económicas, políticas y espaciales de una sociedad y también apropiarse de esa historia para identificarse y proteger su patrimonio cultural, producto de las expresiones de los pueblos. Así lo afirma Aceneth Perafán³: “La historia no puede ser considerada como un proceso estático, sino como algo que se construye teóricamente día a día a partir del aporte generado por la actividad investigativa cuyo fundamento son los distintos tipos de fuentes primarias: archivos, periódicos, documentos, fotos, monumentos, voces y estadísticas, entre otros.”

El municipio de Tuluá en el Valle del Cauca, rica en recursos históricos y culturales tiene una historia por contar. Esa historia en algunos casos fragmentada, estigmatizada y poco estudiada hace mella en el desconocimiento de nuestras raíces, en la falencia de la enseñanza en historia local y en la protección del legado de generaciones anteriores en cuanto a patrimonio cultural, costumbres y tradiciones.

En consecuencia es menester que, desde la misma disciplina, desde las universidades, las instituciones educativas - a través de sus docentes - los museos, las academias y centros de historia del país, se creen estrategias y alianzas para involucrar y difundir a la comunidad su historia y así poder construir una identidad sólida que permanezca a pesar del tiempo.

1. Carlos Pereyra «Historia, ¿para qué?», en *Historia, ¿para qué?*, ed. Siglo Veintiuno (México:2005), 9-32

2. Milton Zambrano Pérez, «La importancia de la microhistoria y de la historia local», *Zona Cero*, 31 de diciembre de 2013, acceso el 26 de mayo de 2019, <http://www.zonacero.com/la-importancia-de-la-microhistoria-y-de-la-historia-local-14664>

3. Aceneth Perafán Cabrera, (2013). “Reflexiones en torno a la didáctica de la historia”, *Revista Guillermo de Ockham* 11, n.º 2 (2013): 154.

Por fortuna, no todo está perdido. Existen algunas entidades que trabajan arduamente en su historia local y regional, tanto en la parte investigativa como en su difusión y aunque se han logrado avances desde las políticas educativas y culturales en el país, sigue faltando apoyo institucional y gubernamental para seguir haciéndolo. Es preciso usar y crear diferentes y atractivas estrategias pedagógicas y metodológicas para divulgar y transmitir nuestra historia con el fin de motivar a toda la comunidad a cuidar su patrimonio, cultura y tradiciones utilizando como única herramienta su pasado, su historia.

El Centro de Historia de Tuluá ha centrado sus esfuerzos en lo anteriormente planteado, es por esta razón que queremos darlo a conocer sin el ánimo de simplemente informar sobre lo que ha realizado. La idea es poder inspirar a seguir por este mismo camino a quienes estén interesados en la enseñanza de la Historia y su divulgación, sea desde el ámbito educativo, cultural o artístico.

Acerca del Centro de Historia de Tuluá

El Centro de Historia de Tuluá, es una entidad de carácter cultural, de derecho privado y sin ánimo de lucro que se rige por los principios de servicio, pluralismo, responsabilidad individual, normatividad, democracia y convivencia, con domicilio en la Ciudad de Tuluá, Valle del Cauca. Su fundación se remonta al año 1.984 cuando fueron citados ciudadanos del municipio para crear una entidad que permitiera investigar, preservar y divulgar la memoria histórica de la ciudad. En consecuencia en 1.985 recibió, por parte de la Gobernación del Valle del Cauca, reconocimiento legal de existencia con personería jurídica 1398. A l s i g u i e n t e a ñ o sale a la luz el primer boletín impreso, documento que sigue editándose hasta la fecha. A lo largo de su existencia como institución, ha contado con el apoyo de profesionales locales, regionales y nacionales quienes han permitido conocer nuestra historia a través de sus investigaciones siendo estas publicadas en dicho boletín.

Es importante anotar que desde sus inicios ha apoyado procesos de ciudad, los cuales han permitido rescatar su historia durante 34 años y se ha posicionado como la entidad consultiva de preferencia por parte de los ciudadanos y entidades del municipio en cuanto a asuntos históricos se refiere.

Entre sus propósitos están propender por el desarrollo y fortalecimiento cultural y científico de la historia de Colombia y en especial de la historia de Tuluá y el Valle del Cauca, mantener comunicación permanente con las Academias y Centros de Historia nacional y departamental, así como con los programas académicos de Historia de las universidades, las asociaciones de historiadores y, en general con otras instituciones culturales. Igualmente, busca estimular la realización de estudios e investigaciones acerca de la historia local y cooperar con las entidades públicas y privadas en la celebración de actos conmemorativos de carácter histórico. El Centro de Historia de Tuluá presta asesoría tanto a entidades públicas como privadas en la elaboración y/o ejecución de proyectos arquitectónicos y/o constructivos relacionados con el arte, la cultura y afines y sirve de cuerpo consultivo de las autoridades locales y de todas aquellas personas y entidades que lo requieran en todo lo referente a la historia de la ciudad. Del mismo modo acompaña las efemérides y realiza reconocimientos a ilustres ciudadanos que aportaron en el pasado a la ciudad, con el fin de resaltar y afianzar nuestra identidad.

Por otra parte, cuenta con una biblioteca de temas históricos, ubicada en la Unidad Central del Valle - UCEVA -. En dicho espacio, también se mantienen algunas muestras de hallazgos arqueológicos de nuestro departamento y una exposición de pinturas al óleo de los alcaldes de la ciudad y rectores de esta institución e igualmente, una muestra fotográfica de nuestra ciudad.

Ahora bien, para ilustrar acerca de las diferentes herramientas didácticas que ha utilizado la institución para la difusión de la historia local, nos referiremos a algunas actividades realizadas a lo largo de todos estos años que han tenido impacto en nuestro municipio.

Conversatorios “Tertulias tulueñas”

El Centro de Historia ha dictado y organizado infinidad de conferencias en Tuluá, el Centro del Valle del Cauca y nuestro país. Hemos contado con historiadores y conferencistas como Jacques Aprille,

Zamira Díaz, Gilma Mosquera, Jorge Quintero, Aquiles Escalante, Mauricio Puerta Restrepo, Enrique Santos Molano, Rodrigo Llano Isaza y la Arqueóloga española Esther Andreu Mediero, entre otros. Todas las tertulias son para el público en general y la entrada es libre. Algunos de nuestros conversatorios han sido:

- “Marino alemán de la I Guerra Mundial vivió en Tuluá”
En el Centenario de la I Guerra Mundial se realizó el conversatorio con la participación de Federico Przybilla Posso, descendiente de Karl Heintz Fritz Przybilla - cuyo nombre colombiano fue Federico Przybilla - quien vivió en Europa una época de gran importancia para la historia de la humanidad: La I Guerra Mundial y luego se enamoró de nuestra ciudad.
- Versión 60 de la Feria de Tuluá (Presidentes Junta de Ferias)
- Enrique Uribe White: Tulueño Universal
- Tomás Uribe Uribe (Hospital TUU-Tuluá)
- Modernización, gestión y emprendimiento en la historia empresarial de Tuluá.
- La Performance Alimentaria.
- Tradiciones navideñas tulueñas.
Como clausura del año 2015 se organizó este evento con el fin de dar a conocer nuestras tradiciones en época de navidad. También se ofreció un concierto de villancicos antiguos y se degustó un delicioso plato navideño con dulces típicos de nuestra ciudad.

Publicaciones

Boletines

Este material impreso es entregado y presentado en el marco de los conversatorios y eventos realizados y a las Instituciones Educativas, administrativas, culturales y bibliotecas del municipio. A la fecha, lleva 61 boletines los cuales están en formato digital e impreso.

Libros

Se promueve la publicación de libros que aborden la historia local, siempre buscando resaltar y construir identidad. Algunos son:

- “Los Russi en Colombia”/ Jorge Armando Russi (autor) - Genealogía
- “Guillermo E. Martínez Núñez” / Carlos Ochoa Martínez (autor)
- “Bernardo Martínez Sanclemente, una vida con matices de leyenda” / Yolanda Quintero Alzate (compiladora).
- “Miradas a Tuluá” / José Edier Gómez –Mauricio Muñoz Vargas (autores).

Videos institucionales acerca de nuestra historia local, regional y nacional

El material audiovisual se ha realizado con base en las investigaciones realizadas por los integrantes del Centro, a su vez sirve como herramienta educativa y de difusión de nuestra historia. Todos están en la plataforma Youtube. Estos son:

- Tuluá y la Batalla de Boyacá
- Tuluá y el 20 de julio
- 30 de mayo: Día de la Municipalidad

Exposiciones itinerantes

Debido a la carencia de una sala propia, se idearon estas dos exposiciones las cuales rotan por la ciudad en Instituciones Educativas, Centros Culturales y afines con el fin de dar a conocer de una manera diferente la historia de este personaje tulueño y mostrar fotografía antigua de nuestra ciudad.

- Juan María Céspedes: sacerdote, botánico y prócer tulueño.
- Tuluá ayer y hoy: Muestra fotográfica

Conferencias escolares

Uno de nuestros intereses es el público escolar, incluyendo toda su comunidad (administrativos, docentes, padres y estudiantes), en cualquiera de sus niveles. Es por este motivo que hemos dado conferencias en diferentes Instituciones Educativas de nuestro municipio las cuales también son invitadas a las demás actividades que realizamos a lo largo del año. Algunas conferencias son: María Antonia Ruiz, Apuntes sobre la Historia de Tuluá, 30 de mayo: Día de la Municipalidad, Juan María Céspedes: sacerdote, botánico y prócer tuluano, Tuluá ayer y hoy: el papel de la fotografía en la Memoria Histórica.

Una de las actividades enfocadas en este público es la “Ruta Céspedes” la cual consiste en recorrer la ciudad bordeando el río hasta llegar al Jardín Botánico “Juan María Céspedes”. Otras entidades vinculadas a este evento fueron la Alcaldía Municipal, Comité de Cultura Ciudadana, Cámara de Comercio de Tuluá, Sociedad de Mejoras Públicas y Ornato de Tuluá, el Concejo Municipal y el Instituto para la Investigación y la Preservación del Patrimonio Cultural y Natural del Valle del Cauca (Inciva).

Así mismo, en el año 2013, asesoré y acompañé el cambio de nombre de la Institución Educativa “La Graciela” por “Juan María Céspedes”, el cual incluyó ciclo de conferencias con estudiantes, profesores, padres de familia y ciudadanía en general.

Conmemoración - celebración de efemérides locales y homenajes

En cuanto a las fechas importantes podemos referirnos a:

- En el año de 1.910, con motivo del Centenario del Grito de Independencia de nuestro país, fue inaugurado el Parque “Juan María Céspedes”; posteriormente en el año de 1.931 cuando se colocó la estatua del Libertador Simón Bolívar, se cambió el nombre por el de “Parque Bolívar”. En el 2.010, por gestión de varias entidades, personas y especialmente del Centro de Historia de Tuluá, se recupera para la ciudad el nombre del ilustre sacerdote, patriota, Juan María Céspedes y se reinaugura este parque.
- Con motivo de la celebración de los 100 años de la Asamblea Departamental del Valle del Cauca, el trabajo de investigación sobre el mismo, permitió descubrir la ilustración de Federico Alejandro Uribe Uribe, quien fue el primer Presidente de la Asamblea Departamental en representación de Tuluá.
- En el 2011 el Centro de Historia de Tuluá fue requerido como cuerpo histórico consultivo para la escogencia de los nombres que recibirían los diez centros culturales de nuestro municipio e igualmente, acompañó en la inauguración de cada uno de ellos con la presentación del perfil biográfico de los homenajeados. Es de recordar que este proceso de Casas de Cultura de Tuluá, ha servido de modelo a nivel nacional, con un alto reconocimiento.
- Al siguiente año el Centro fue consultor Histórico del Municipio para proyectos internacionales ante la Comunidad Económica Europea (Certificación de creación de Tuluá como Municipio).
- También apoyó a la Asociación de Genealogistas del Cauca (Gencauca), en la celebración del Congreso Nacional de Genealogía, realizado por esta entidad en la ciudad de Tuluá.
- Día de la Municipalidad – 30 de mayo. Para la ciudad el Día de la Municipalidad es una fecha de gran importancia, ya que se celebra su nacimiento legal. En esta fecha el Concejo Municipal sesionó por primera vez en el año de 1.825. En todas las celebraciones se ha vinculado de manera activa, siendo el pasado 30 de mayo de 2.019 la última realizada en el Concejo Municipal.
- Centenario Institución Gimnasio del Pacífico. Celebró los 100 años de la institución educativa más antigua de Tuluá a través de un conversatorio donde se le rindió homenaje a directivos, docentes y administrativos que conformaron y conforman esta comunidad educativa.
- Feria de Tuluá. Desde el año 2012 al 2015 fue organismo Histórico Asesor del Carnaval de Orejones y Orejitas en el marco de la Feria de Tuluá, el cual permitió recopilar la historia sobre Mitos y Leyendas de Tuluá para el año 2.012; Gastronomía Tuluana para el año 2.013 y para el 2.014 el reconocimiento a nuestra historia musical en el Carnaval de Orejones y Homenaje a nuestros deportistas por parte del Carnaval de Orejitas, respectivamente. En el 2015 el carnaval tuvo como tema Versión 60 de la Feria de Tuluá en el cual también se realizó conversatorio y boletín conmemorativo.
- Homenaje a Veteranos Raizales y Adoptivos Tuluanos de la Guerra de Corea. Se rindió homenaje a los veteranos de la Guerra de Corea. Se realizó desfile militar y luego, un conversatorio con los sobrevivientes de este importante hecho histórico.

- Homenaje al fotógrafo tulueño Julio Cesar Díaz
- Homenaje al escritor tulueño German Cardona Cruz

Simposio “Tuluá y el Centro del Valle: una historia por contar”

En el mes de noviembre, para celebrar el aniversario del Centro, se realiza desde hace cinco años el Simposio “Tuluá y el Centro del Valle: Una historia por contar” en el que participan ponentes de reconocida trayectoria académica especializados en Historia Regional.

Encuentro de Academias y Centros de Historia del Suroccidente Colombiano

Este evento, recientemente realizado, nace con el fin de interactuar con las distintas academias y Centros de Historia de nuestra región creando lazos investigativos, retroalimentación y colaboración en las diferentes líneas de estudios históricos.

Muchas son las actividades que el Centro de Historia de Tuluá ha realizado en pro de la difusión de nuestra historia local y regional. Falta mucho camino por recorrer pero estamos convencidos y comprometidos a seguir con esta noble tarea de motivar a todos a conocer su pasado a través de hechos y personas importantes que dejaron huella en nuestra historia, que escribieron las primeras letras de lo que somos hoy como municipio.

Referencias bibliográficas

- Perafán Cabrera, Aceneth. “Reflexiones en torno a la didáctica de la historia”. *Revista Guillermo de Ockham* 11, n.º2 (2013): 149-160.
- Pereyra, Carlos. «Historia, ¿para qué?». En *Historia, ¿para qué?*, ed. Siglo Veintiuno, 9-32. México: 2005.
- Zambrano Pérez, Milton. “La importancia de la microhistoria y de la historia local”. *Zona Cero*, 31 de diciembre de 2013, acceso el 26 de mayo de 2019. <http://www.zonacero.com/la-importancia-de-la-microhistoria-y-de-la-historia-local-14664>