

# Historia, memoria, pedagogía. Un debate que sigue abierto

*History, memory, pedagogy. A debate still open*

*História, memória, pedagogia. Um debate que continua aberto*

El artículo presenta avances del proyecto de investigación *Historia, memoria, pedagogía*, desarrollado al interior del grupo de investigación Innovación educativa y transformación social, de la Facultad de Educación de UNIMINUTO, entre 2010 y 2012.

Sebastián Vargas Álvarez



Historiador y Magister en Estudios Culturales, Pontificia Universidad Javeriana. Profesor principal de Carrera, Programa de Historia, Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario. Profesor Departamento de Historia, Pontificia Universidad Javeriana. Profesor Departamento de Pedagogía, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.

[svargas@urosario.edu.co](mailto:svargas@urosario.edu.co)

---

Margoth Acosta Leal



Pedagoga y Magíster en Desarrollo educativo y social (CINDE). Docente investigadora de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en humanidades y lengua castellana.

[Margoth403@hotmail.com](mailto:Margoth403@hotmail.com)

---



Foto: Colegio Distrital el Salitre de Suba, Sede C. Fotografía de Sebastián Vargas (2010).

## Resumen

---

El artículo tiene como propósito reactivar el debate académico e investigativo en torno a las relaciones entre memoria, historia y pedagogía, teniendo en cuenta que se ha dado recientemente una renovación en el campo de la enseñanza/aprendizaje de la historia, pero que ha operado más en el plano teórico que en las prácticas educativas como tal. Así mismo, se socializa la experiencia de investigación en enseñanza/aprendizaje de la historia que un grupo de profesores de la Facultad de Educación de Uniminuto vienen realizando desde 2010 a partir del trabajo de campo en el Colegio El Salitre de Suba, Bogotá.

## Palabras Clave

---

Historia, memoria, pedagogía, enseñanza/aprendizaje de la historia, Colegio el Salitre de Suba.

## Abstract

---

The paper aims to revive the academic and research debate about the relationship between memory, history and pedagogy, noting that recently there has been a renewal in the field of teaching/learning of history, but that renewal has operated more in theory than in educational practice. Likewise, the paper shows the research experience in teaching/learning of history that a group of professors from the Uniminuto Education Department have been doing since 2010 from field work in El Salitre School in Suba, Bogota.

## Resumo

---

O artigo tem como objetivo voltar sobre o debate acadêmico e investigativo das relações entre memória, história e pedagogia, tendo em conta que atualmente se deu uma renovação no campo do ensino e a aprendizagem da história; porém, esta renovação opera mais no plano teórico, do que nas mesmas práticas educativas. Da mesma maneira, neste artigo se socializa a experiência de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da história, que uma equipe de professores da Faculdade de Educação de Uniminuto tem realizado desde 2010, baseados no trabalho de campo em “Colegio El Salitre de Suba”, em Bogotá.

## Key Words

---

History, memory, pedagogy, learning/teaching of history, El Salitre School in Suba.

## Palavras-chave

---

História, memória, pedagogia, ensino, aprendizagem, “Colegio El Salitre de Suba”.

## 1. La enseñanza de la historia al momento de la conmemoración bicentenaria

Hace tan solo un par de años que se celebró el bicentenario del grito de independencia en Bogotá (20 de julio de 1810), hito que se considera como uno de los mitos fundacionales de la nacionalidad colombiana. Dada la magnitud de esta ceremonia conmemorativa se vivió un auténtico *boom* de memoria: a nivel local, departamental y nacional, se llevaron a cabo foros y mesas de trabajo, exposiciones, festejos y publicaciones de diversa índole, actividades coordinadas tanto desde ámbitos oficiales como desde sectores independientes. La intención de casi todas estas actividades tuvo que ver con la celebración sin mayor contenido crítico de los símbolos y la historia patria, o bien con una necesidad de reflexión y replanteamiento de la manera en como pensamos, conocemos y hacemos nuestra historia<sup>1</sup>.

Nos parece importante destacar, dentro de las propuestas de carácter crítico, el programa *Historia Hoy, Aprendiendo con el Bicentenario de Independencia*, del Ministerio de Educación Nacional; se trata de una nueva propuesta de enseñanza de la historia concentrada en los procesos de investigación y no en los de memorización de contenidos, como tradicionalmente ha ocurrido:

El objetivo central del programa es desarrollar una forma de aprender y enseñar la historia acorde con las exigencias del siglo XXI. Hoy sabemos que no hay una sola versión sobre los acontecimientos, sino que, de acuerdo con la acumulación de investigaciones, el descubrimiento de nuevas fuentes y sobre todo, la posibilidad de hacerse múltiples preguntas, podemos llegar a muchas explicaciones complementarias e incluso contradictorias del pasado. Esto dista mucho de lo que el sector educativo hizo hace 100 años con la premiación de la obra de Henao y Arrubla, y su consagración como texto oficial [...] (Ministra de Educación Cecilia María Vélez, citada por Orozco, 2010: 20).

*Historia Hoy* comenzó en 2008, y hasta la actualidad se ha desarrollado en tres etapas. En un primer momento, se realizó la convocatoria “Los estudiantes preguntan”, en donde se invitó a niños y jóvenes desde la primaria hasta la educación superior a que plantearan preguntas de investigación relativas al proceso de independencia. Fueron seleccionadas doscientas preguntas, por un jurado compuesto por maestros, historiadores y científicos sociales. La segunda etapa, “Construyamos respuestas”, comenzó en 2009, cuando nuevamente los estudiantes fueron convocados para adelantar procesos de investigación en aras de la resolución de las doscientas preguntas. En la última etapa, “Historias locales, memoria plural”, desarrollada du-

1. Las actividades conmemorativas meramente celebratorias así como las más críticas fueron impulsadas por estamentos oficiales e independientes por igual. Por ejemplo, si bien el estado colombiano desplegó una lectura del bicentenario patriótica y celebratoria, también dio cabida para manifestaciones críticas y disidentes como la exposición *Las historias de un grito. 200 años de ser colombianos* (Vargas, 2010), y el ambicioso proyecto *Historia Hoy* del Ministerio de Educación Nacional. Para un balance general de las conmemoraciones realizadas durante el bicentenario. (Vargas, 2011).



rante 2010, equipos de investigación conformados por estudiantes y maestros de todo el país construyeron relatos históricos sobre sus comunidades locales al momento de la independencia. El programa continúa elaborando nuevas propuestas y material que se pueden consultar en la página web de Colombia Aprende<sup>2</sup>.

2. Ministerio de Educación Nacional. (2002 y 2004). Historia Hoy. Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-187195.html>. Consultado el 20 de septiembre de 2011.

Además de la asesoría de historiadores, el Ministerio puso a disposición de los estudiantes y maestros investigadores la Colección Bicentenario, un material didáctico que fue distribuido gratuitamente en bibliotecas y colegios oficiales y en algunos privados en todo el país. La colección está compuesta de: quince libros y cartillas (entre ellos los once tomos temáticos), cinco DVD, un CD, un afiche y un set de calcomanías con las doscientas preguntas que formularon estudiantes en la primera etapa de *Historia Hoy* y un *Atlas Histórico de Colombia*. El contenido del material multimedia (DVD y CD) es: dos series de televisión (*Crónicas de una generación trágica* y *De amores y delitos*), treinta episodios de una serie animada para niños, niñas y jóvenes (*Súper O Histórico*), la serie de Crónicas por Diana Uribe y un CD multimedia donde estudiantes y docentes encontrarán todas las fuentes visuales contenidas en los once tomos temáticos (Barragán, 2010: 93-94).

A los interesados en el tema de la enseñanza de la historia, nos parece que este cambio de enfoque, es bastante saludable para generar una verdadera transformación en la forma en cómo la memoria social se transmite en la escuela y en cómo los estudiantes pueden desarrollar habilidades críticas para la comprensión y transformación de la realidad social. Así mismo, consideramos que este proyecto empalma con la intención del Ministerio de Educación, desde la pasada década, de diseñar y socializar unos Lineamientos y Estándares en Ciencias Sociales pertinentes y adecuadamente formulados. Estos documentos de carácter oficial fueron construidos colectivamente por expertos en las ciencias sociales, por maestros y otros actores de los sectores educativo y académico, te-



niendo en cuenta las realidades sociales y culturales más actuales del país y cimentándose sobre las tendencias más innovadoras y críticas de la teoría social contemporánea, tales como; Los estudios culturales, subalternos y poscoloniales, y unas ciencias sociales actualizadas. La metodología que proponen es la de enseñanza a partir de planteamiento de problemas de investigación<sup>3</sup>.

A pesar de estos avances alentadores<sup>4</sup>, la transformación en el aula no es significativa. Tanto en términos de contenidos como de metodologías, las prácticas educativas cotidianas relacionadas con la enseñanza de la historia raramente han variado: la historia patria continua siendo el relato hegemónico de nuestra memoria como colombianos, a la vez que se continúa enseñando la historia, en gran medida, a partir de la memorización de fechas, batallas y personajes desligados de cualquier análisis o proceso investigativo. La nación continua siendo el agente privilegiado de la historia, invisibilizando lo que queda por arriba (historia de otras partes del mundo, perspectiva global, etc.) y por debajo de ella (grupos subalternos, mul-

3. Ministerio de Educación Nacional (2002, 2004).

4. Sumados a otros como el proyecto Ondas de Colciencias (Cajiao, 2010: 24); Las orientaciones curriculares para el campo del Pensamiento Histórico, de la Secretaría de Educación del Distrito, elaboradas por investigadores de la Universidad Nacional; y la propuesta de enseñanza de la historia a partir de problemas de Renán Vega (1999).



Imagen 1. Colegio El Salitre de Suba, sede C. Mural exterior. Fotografía: Sebastián Vargas.



5. "Pese a todos estos cambios, el contenido fundamental de la mayor parte de programas de muchos países de nuestra comunidad iberoamericana sigue apostando por la nación como un ente anterior y superior a las personas que la integran, que justifica su inmanencia remontándose a un pasado lejano como fundamento de un discurso teleológico" (Prats, 2010: 67).

tiplicidad cultural, etc.)<sup>5</sup>. Es por eso que queremos insistir en dejar el debate sobre las relaciones de historia, memoria y pedagogía abierto, y también es por eso que como grupo de investigación de Uniminuto, nos hemos dado a la tarea de indagar y construir nuevas alternativas en el campo de la enseñanza/aprendizaje de la historia.

## 2. Relaciones entre historia, memoria y pedagogía

Pero, ¿por qué es tan importante discutir sobre el lugar de la historia en la escuela? ¿Es el aula en realidad una arena, un campo de batalla sobre el cual se dirimen contiendas sobre la memoria social? Estamos convencidos de que la escuela, si bien no es el único lugar en el que se transmite y redefine la memoria social de la comunidad, es un lugar central, dada su función de socialización de valores, normas, y conocimientos socioculturales. Veamos entonces, unas breves definiciones de memoria, historia y pedagogía que nos ayudaran a situarnos en el contexto del debate.

La memoria es un tema muy abordado últimamente por las ciencias sociales. La entendemos como un proceso siempre social (hablamos de memoria colectiva o social), pues la evocación de los recuerdos y la "selección" de los olvidos es un proceso siempre colectivo<sup>6</sup>. A pesar de que existe la memoria individual, partiendo de nuestra propia experiencia en el mundo, siempre se presenta una dimensión colectiva: "[...] si yo recuerdo algo es porque otros me incitan a recordarlo, porque su memoria viene en mi ayuda y mis encuentros se apoyan en ella [...]" (Connerton, 2007: 36). La memoria depende de todos, es un acto social.

La importancia de la memoria social radica en que las formas como nos acercamos y entendemos el pasado, lo que recordamos y olvidamos, están estrechamente ligadas a la construcción del presente y el futuro, ya que "controlar el pasado ayuda a dominar el presente, a legitimar dominaciones o impugnaciones" (Ferro, 1995: 7). Esto se debe a que la memoria no sólo tiene que ver con recuerdos y olvidos, sino que éstos a su vez traen aparejados valores culturales, identidades y formaciones sociales. La memoria cumple una función política básica: la construcción y fijación de identidades grupales, la construcción de la verdad identitaria de cada colectividad (Carretero, 2007: 35-36). Es por eso que determinar qué es lo valioso del pasado, lo que como sociedad debemos recordar y/u olvidar, no es una cuestión desprovista de relevancia.

6. Ver especialmente Halbwachs (2004) y Ricoeur (2007).

Nos parece pertinente, para entender esta tensión entre lo que decide recordarse y olvidarse en un contexto o situación determinada, la entrada teórica que ofrecen los investigadores Marta Zambrano y Cristóbal Gnecco. Estos autores hablan de memorias hegemónicas y memorias disidentes para señalar cómo en un grupo social (familia, barrio, ciudad, región, estado-nación, etc.) llegan a consolidarse en un momento dado unos relatos sobre su devenir histórico que se constituyen en la memoria oficial o hegemónica del grupo. A su vez, existen también memorias disidentes, que no son reconocidas como oficiales, no se les da crédito, se olvidan y son invisibilizadas. La memoria siempre está en construcción, pues es un campo de batalla entre diferentes actores sociales por la significación del pasado. Estas luchas tienen que ver con la necesidad de sujetos y actores sociales de hacerse visibles y legitimar su identidad en el presente. Adicionalmente, no se puede hablar de memoria en singular, sino que existe una pluralidad de memorias hegemónicas y disidentes que se confrontan todo el tiempo a pesar de que no se reconozcan entre sí.

Por su parte, definir el término “Historia” resulta demasiado complejo para los intereses y el espacio de este artículo. No obstante, señalaremos algunas nociones básicas. En primer lugar, la palabra historia en sí misma refiere a una ambivalencia o doble naturaleza. Por un lado, se refiere al mundo de la realidad pasado. Lo que ya sucedió. Pero, al mismo tiempo, se refiere a una práctica intelectual o ciencia, que construye relatos sobre ese mundo a partir de documentos históricos. Historia “[...] significa tanto los hechos como la narrativa de esos hechos, tanto ‘qué pasó’ como ‘lo que se dice que ha pasado’. El primer significado pone el énfasis en el proceso sociohistórico, el segundo en nuestro conocimiento de ese proceso en una historia (story) acerca de ese proceso [...]” (Trouillot, 1995: 2)<sup>7</sup>.

Ahora bien, la ciencia histórica, que funciona gracias a la consulta y crítica de documentos o fuentes, a los modelos interpretativos, a la imaginación histórica y la narración, es un saber siempre incompleto, selectivo y fragmentario. Esto es así porque es un saber cuyo objeto de investigación “ya no existe”, “ya pasó”. A diferencia del químico que cuenta con sus compuestos y tubos de ensayo, el historiador no puede asir su objeto de conocimiento. Sólo puede acceder al pasado por medio de las huellas de éste, los documentos y fuentes que voluntaria o involuntariamente subsistieron al paso del tiempo. Es una ciencia indirecta, que puede escribir relatos sobre el pasado con pretensión de verdad, pero a sabiendas de que su reconstrucción nunca va a ser completa o exacta. Se trata, pues, de una práctica intelectual de representación del pasado<sup>8</sup>.

7. Jacques Rancière nos recuerda en *Los nombres de la historia*, que algunos idiomas tienen en cuenta esta doble naturaleza de la historia (como realidad y como relato), y engendraron palabras diferenciadas para referirse a cada una de estas “facetas” de la historia. Sin embargo en el francés, así como en el castellano, sólo existe una palabra (*histoire* e *historia*, respectivamente) para referirse tanto a la historia-realidad como a la historia-relato: “[...] una desdichada homonimia de la lengua francesa designa con la misma voz la experiencia vivida, su relato fiel, su ficción mentirosa y su explicación sabia. Más precisos para sortear la trampa de la homonimia, los ingleses distinguen *story* de *history*. Preocupados por explorar en su especificidad el espesor de la experiencia vivida y las condiciones de construcción del discurso, lo alemanes separan *Historie* de *Geschichte*” (Rancière, 1993: 11).

8. Entendemos “representación” a partir de la teorización de Stuart Hall (2010).



Como la historia es un saber de carácter fragmentario e incompleto, que solo puede ofrecer representaciones o “ideas” sobre el pasado, no podemos hablar de una sola historia, sino de muchas. Existen diferentes relatos o versiones sobre un mismo acontecimiento o proceso del pasado, en la medida en que existen diferentes narradores con diferentes puntos de vista, que consultan diferentes fuentes y las procesan siguiendo diferentes metodologías, construyendo así diferentes representaciones.

La historia también es un discurso experto que ha operado tradicionalmente como un aparato domesticador de la memoria social (Gnecco, 2000: 172). La historiografía tradicional, se ha encargado en países como Colombia de encausar y dar forma a una memoria hegemónica de la nación. Según Michel de Certeau (2006), la historia es un lugar de producción y legitimación de conocimiento sobre el pasado, encarnado en instituciones como universidades, academias, museos, etc. No obstante, es importante señalar que existen otras formas de hacer historia y relatos históricos que se alejan de las lógicas de autoridad propias de estos lugares.



Imagen 2. Colegio El Salitre de Suba, sede B. Fotografía: Sebastián Vargas.



Por último, quisiéramos exponer brevemente nuestro manejo del concepto pedagogía. Entendemos la pedagogía como un saber reflexivo que se ocupa de cuestionar, indagar y teorizar en torno a las prácticas educativas. La pedagogía entonces, es un saber dinámico, que propende no sólo por la descripción de lo educativo, sino por su constante transformación y resignificación. Por lo tanto, se apoya en diversas ciencias humanas como la filosofía, la sociología, la antropología y la psicología para dar cuenta de sí misma (Bedoya y Gómez, 1995).

En cuanto a la relación de la pedagogía con el problema de la memoria en la escuela y la enseñanza de la historia, vale recordar que ésta desempeña un papel importante, en la medida en que gracias a su carácter reflexivo permite ir y volver sobre hechos históricos educativos de manera permanente, siempre teniendo en cuenta las dimensiones contextuales que enmarcan estos hechos.

Nuestra investigación, como veremos más adelante, parte de la intersección de la pedagogía como un saber de lo educativo, con la historia en tanto ciencia con sus propios estatutos teórico-metodológicos y epistemológicos y los estudios culturales como un campo crítico capaz de descentrar y abrir a su vez estos saberes “establecidos”.



### 3. *Más allá de la historia patria*

La práctica de la enseñanza de la historia, en donde se intersectan la memoria, la historia y la pedagogía, surge a principios del siglo XIX con la emergencia de los estados-nación modernos en Europa e Iberoamérica. “Desde el comienzo, la historia es parte de la ‘forma’ de la escuela, y también una asignatura, un ‘contenido’. Es el punto de articulación clave entre Estado y sociedad, entre razón y nación, que valida la función formadora y legitimadora de la escuela en un nuevo sistema social y político [...]” (2007: 42). Especialmente en nuestros países, la escuela no sólo fue un lugar para formar a los ciudadanos de las nuevas naciones en un sentido utilitario, sino también en un sentido moral y comportamental. En esta empresa la historia de la comunidad desempeñó un lugar central, generando lazos afectivos entre los estudiantes y la patria, más allá de la transmisión de conocimientos racionales. Las fechas, los lugares y los héroes nacionales con-

figuraban los contenidos, y la obediencia social e incluso el autosa-  
crificio, eran los valores que debían ser aprehendidos por los niños  
y niñas, futuros ciudadanos.

En este proceso se fueron decantando prácticas y discursos, y se  
apeló a diferentes tecnologías de enseñanza. La más utilizada de  
estas era el uso de los manuales escolares que contenían versiones  
oficiales de la historia de cada país<sup>9</sup>. En cuanto a las metodologías,  
la memorización de datos fue la regla durante décadas. La historia  
patria dominó en la escuela durante el siglo XIX, y su hegemonía se  
prolongó durante casi todo el siglo siguiente:

9. Sobre la historia de los manuales escolares en Colombia ver Colmenares (1994) y Samacá (2010).

[...] a lo largo del siglo XX, dentro de un proceso de anteceden-  
tes en los inicios mismos de la República, los centros edu-  
cativos se convirtieron en instrumentos de difusión de los dis-  
cursos historiográficos con los que se ha pretendido construir  
una memoria histórica nacional y de los valores que han sido  
asociados al ejercicio de la ciudadanía [...] (Yie, 2010: 149).

La imposición de un texto obligatorio desde 1912 (*Historia de Co-  
lombia* de Henao y Arrubla), la persistencia de las prácticas educa-  
tivas tradicionales, la tardía consolidación de la disciplina histórica  
profesional en nuestro país, y la aun más tardía comunicación entre  
los historiadores profesionales y el medio escolar, entre otros fac-  
tores, han posibilitado que incluso hoy en día, las prácticas y con-  
tenidos tradicionales de la enseñanza de la historia, que colocan a  
la historia patria como un relato histórico único y verdadero, hayan  
sido muy difíciles de desterrar de las aulas.

¿Por qué consideramos que es necesario controvertir estas prácticas  
y discursos que perpetúan la historia patria en la escuela? Por un  
lado, al igual que Renán Vega, pensamos que este tipo de relatos pa-  
trios reproducen imaginarios y relaciones de poder que contribuyen  
al mantenimiento de la desigualdad social, racial y de género:

[...] (la historia patria es una) Historia elitista y heroica: este  
es un discurso en el que claramente existen unos protagonis-  
tas de la historia, los miembros de las elites dominantes, de  
cuyas filas han salido los héroes del tedioso y a veces inter-  
minable panteón patrio [...] Historia racista: remontándose al  
origen racial de las elites, éstas se encargan de difundir la idea  
-caricaturesca y mentirosa- de que los dignatarios que han he-  
cho la historia, obviamente pertenecientes o ligados a las elites  
económica y socialmente poderosas, son 'blancos' [...] Historia  
machista: el discurso histórico dominante sigue siendo ma-  
chista, pues no sólo se deja de considerar a los indios, negros  
y pobres en general, sino a las mujeres [...] (Vega, 1999: 150).

Por otro lado, esta forma de asumir, enseñar y aprender la historia, coarta las capacidades críticas, creativas y reflexivas de los estudiantes, quienes además no tienen aprendizajes significativos de la historia, la cual ven lejana, aburrida y desconectada totalmente de sus intereses y vidas cotidianas. En nuestra experiencia como docentes e investigadores pedagógicos, nos llama la atención y nos preocupa esta pervivencia de la historia patria y de las prácticas tradicionales de enseñanza/aprendizaje de la historia en la escuela. Es por eso que desde hace un par de años venimos explorando e investigando en torno a esta problemática con la pretensión de construir nuevos caminos que permitan que la historia sea entendida, enseñada y aprendida de otras maneras.

#### 4. *Explorando alternativas pedagógicas: el caso del Colegio Distrital El Salitre (Suba)*

En julio 2010, algunos de los profesores investigadores de la Facultad de educación de Uniminuto, integrantes del grupo de investigación Innovaciones Educativas y Transformación Social, abordamos las relaciones problemáticas entre memoria, historia y pedagogía<sup>10</sup>.

Aprovechando el contexto de celebración del bicentenario de independencia, partimos de una preocupación inicial: ¿cómo se vivió el bicentenario en el medio escolar? Desde allí, poco a poco, fuimos ampliando el rango de nuestras indagaciones, hasta llegar a preguntarnos por la enseñanza/aprendizaje de la historia y la transmisión de la memoria social en la escuela.

En una primera etapa de la investigación se desarrolló el Seminario Teórico, a partir del cual se estableció el diálogo transdisciplinar entre los investigadores (historiador y pedagogos) y se fueron construyendo los diferentes referentes teóricos con relación a la historia, la memoria social y la didáctica de las ciencias sociales. Se trabajaron autores como Maurice Halbwachs, Cristóbal Gnecco y Marta Zambrano, Mario Carretero, Renán Vega, Marc Ferro, Gustavo Chaparro, Elizabeth Jelin, etc. Esta primera etapa, además, permitió un primer acercamiento al problema de investigación, expresado en las siguientes preguntas: ¿qué tipo de historia se enseña en la escuela? ¿Sólo se reproducen representaciones históricas propias del relato histórico dominante, la historia patria? ¿Se hacen presentes en las prácticas educativas las memorias disidentes o locales? ¿En la escuela se concibe la historia como una disciplina o simplemente una asignatura más del currículo? ¿Se incluye en su enseñanza el

10. Además de los autores de este artículo, el equipo está compuesto por el profesor Ramiro Sánchez.





Imagen 3. Colegio El Salitre de Suba, sede C. Mural exterior. Fotografía: Sebastián Vargas.



contexto global y local?, ¿Cuáles son los sistemas de representación que circulan en la comunidad educativa, en lo referente a la historia?

Al mismo tiempo que definíamos el problema y nutríamos nuestra reflexión desde la teoría, establecimos una metodología de investigación que nos permitiera abordar nuestras preguntas a partir del trabajo de campo en el medio escolar bogotano. En un primer momento pensamos en realizar talleres y mesas de discusión en diferentes instituciones educativas. Sin embargo finalmente, decidimos enfocarnos en el Colegio el Salitre de Suba, colegio en el cual labora uno de los investigadores, por lo cual resultaba más conveniente para la investigación, no sólo en términos operativos sino también políticos y epistemológicos<sup>11</sup>.

Durante el segundo semestre de 2010 se realizaron tres talleres con estudiantes de grado décimo de dicha institución, una mesa de dis-

11. Como investigadores pedagógicos consideramos que es importante establecer unas relaciones éticas y horizontales con las personas involucradas en el proceso, estudiantes y maestros, a quienes no vemos simplemente como objetos de investigación, sino como sujetos activos. Por eso, tenemos un compromiso con la comunidad educativa de El Salitre, tanto durante la investigación como cuando se socialicen sus resultados (propuesta pedagógica).

cusión con los maestros del área de sociales, tanto de primaria como de secundaria y tres entrevistas, dos a maestros y una a un estudiante de grado once.

Para el 2011, teníamos claro que nuestra investigación tendría tres partes:

1. Una introducción teórica que definiera los conceptos de historia, memoria, pedagogía, enseñanza de la historia, e historia patria, y que presentara una historia de la enseñanza de la historia en Colombia.
2. Un análisis de los procesos educativos relativos a la enseñanza/aprendizaje de la historia en el Colegio El Salitre de Suba.
3. Una propuesta pedagógica que permita e incentive nuevas formas de enseñanza/aprendizaje de la historia. Este último punto, que ha venido siendo desarrollado durante 2012, implicó la construcción de un riguroso estado del arte de las investigaciones y propuestas educativas en el campo de la enseñanza/aprendizaje de la historia y la elaboración de una fundamentación teórica adecuada y pertinente.

Actualmente, nos encontramos finalizando la construcción de la propuesta pedagógica alternativa. Por ahora, podemos compartir algunos puntos sobre los que hemos estado debatiendo. En primera medida, tenemos claro que el énfasis de nuestra propuesta debe estar en lo metodológico. Revisando tanto los lineamientos y estándares en ciencias sociales del Ministerio de Educación, como otras propuestas pedagógicas de enseñanza/aprendizaje de la historia<sup>12</sup>, encontramos que están adecuadamente planteados y son pertinentes y actualizados, pero su punto débil es que continúan permaneciendo en un plano demasiado abstracto y teórico, ofrecen pocos ejemplos, y son difíciles de conectar con la práctica docente concreta de la mayoría de los maestros. Por lo tanto, nuestra idea más que referirnos a un “deber ser” de la enseñanza/aprendizaje de la historia, es hacer explícito el “cómo” multiplicar los ejemplos y poner a disposición de los maestros un amplio abanico de posibilidades y de opciones metodológicas para enseñar historia de una forma menos tediosa y que produzca aprendizajes significativos.

Daremos cuatro ejemplos de estrategias o recursos didácticos que son parte relevante de nuestra propuesta:

12. Secretaría de Educación Distrital (2007), Rodríguez (2004), Vega (1999), entre otros.

Imagen 4. Trabajo de campo en el Colegio El Salitre de Suba, sede C. Fotografía: Sebastián Vargas.



1. El uso de los álbumes fotográficos como posibilidad de conexión entre la historia del país o la ciudad y las historias de vida, familiares y locales de los estudiantes. La fotografía genera formas de identificación y apropiación en los estudiantes que posibilita que éstos se reconozcan como sujetos históricos y que aprendan a partir de imágenes que le son cercanas.
2. El uso de la imagen, es un recurso didáctico que hace la enseñanza de la historia menos aburrida y activa la imaginación histórica de los niños, niñas y jóvenes. Existe un libro que puede orientar teórica y metodológicamente a los maestros en el uso de la imagen como documento histórico (Burke, 2005).
3. El aprovechamiento de los museos como espacios dinamizadores de la enseñanza/aprendizaje de la historia por fuera del aula<sup>13</sup>.
4. El uso educativo de la historieta. Por medio de la lectura y elaboración de historietas (cómic) se puede generar interés y aprendizajes históricos significativos en niños, niñas y jóvenes (Rivera Marín, 2011)<sup>14</sup>.

13. Ver el artículo de Alejandra Fonseca en este número, así como Correa (2009).

14. Ver artículo de Natalia Mahecha, en este número.

Estamos convencidos de que la brecha entre teoría y práctica se puede salvar atendiendo al problema de lo metodológico, a la cuestión del ¿cómo?, de las formas concretas en que enseñamos y aprende-



Imagen 5. Truchafríta. El poder de los cómics. Fuente: <http://truchafríta.net/comic92.html>



mos historia. ¿Cómo poder enseñar y aprender la historia de una manera en que se aprovechen los grandes fundamentos teóricos aportados por los lineamientos y estándares y por las valiosas propuestas y experiencias registradas en la primera década del siglo XXI? Pretendemos ofrecer estrategias, herramientas y recursos didácticos concretos a todos los docentes interesados en la enseñanza de la historia, con el fin de dar continuidad a la revolución educativa de los últimos 10 años. De esta forma, podemos transformar efectivamente las prácticas educativas en la escuela, y así transmitir y construir colectivamente las memorias y las identidades que han sido silenciadas o aplastadas por las memorias hegemónicas, especialmente, por la historia patria. En eso estamos trabajando. **X**

Fecha de recepción: 30 de noviembre de 2011

Fecha de evaluación: 24 de septiembre de 2012

Fecha de aprobación: 22 de octubre de 2012

Cómo citar este artículo: Vargas, S. y Acosta, M. (2012). "Historia, memoria, pedagogía. Un debate que sigue abierto". *Praxis Pedagógica* 13: 38-55.







# Referencias

- Barragán, L. (2010). La Colección Bicentenario: un compendio de fuentes pensado para las aulas del país. *Revista Internacional Magisterio*, 45: 92-95.
- Bedoya, I. y Gómez, M. (1995). *Epistemología y pedagogía: ensayo histórico sobre el objeto y método pedagógico*. Bogotá: Ediciones Ecoe.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Cajiao, F. (2010). Urgencia de historia, para entender quiénes somos. *Revista Internacional Magisterio*, 45: 20-25.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Colmenares, G. (1994). La batalla de los manuales en Colombia. *Historia y Espacio*. 15.
- Connerton, P. (2007). *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Correa, N.R. (2009). La historia, los historiadores y el museo histórico. *MUSA. Revista de patrimonio, museología y multimedia*, 1.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hall, S. (2010). *Stuart Hall Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas en los Estudios Culturales*. (Restrepo, E., Walsh, C. y Vich, V. Eds.). Universidad Andina Simón Bolívar, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Instituto de Estudios Peruanos, Enviñ Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Serie Lineamientos Curriculares. Ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar en Ciencias ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Orozco, C. 18 de julio, 2011. La historia ya no es memorización, es investigación. *El Espectador*, 20.

- Prats, J. (2010). La historia investigada y enseñada como conocimiento significativo para la educación. *Revista Internacional Magisterio*, 45: 66-72.
- Rancière, J. (1993). *Los nombres de la historia, una poética del saber*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Ricœur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, D. (2011). La historieta como motor de aprendizaje. Recuperado de [http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/L/la\\_historieta\\_como\\_motor\\_de\\_aprendizaje/la\\_historieta\\_como\\_motor\\_de\\_aprendizaje.asp?CodSeccion=187m](http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/L/la_historieta_como_motor_de_aprendizaje/la_historieta_como_motor_de_aprendizaje.asp?CodSeccion=187m) Consultado el 13 de octubre de 2011.
- Rodríguez, J.G. (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Samacá, G. (2010). El proyecto de Memoria Nacional en la década del noventa del siglo XX: Una aproximación desde los manuales escolares de Ciencias Sociales para la Educación Básica Secundaria. *Revista Internacional Magisterio*. 45: 86-91.
- Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del Pensamiento Histórico*. Bogotá: Alcaldía Mayor-SED.
- Vargas, S. (2010). 200 años de construir colombianos. *Memoria y Sociedad*. 29: 147-150.
- Vargas, S. (2011). El Bicentenario de Independencia en Colombia. Rituales, documentos, reflexiones. *Memoria y Sociedad*. 31: 66-84.
- Vega, R. (1999). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Antropos.
- Yie, M. (2010). Narrativas de pasado, de nación y ciudadanía en las celebraciones patrióticas durante el siglo XX en Colombia en Museo Nacional de Colombia. *Las historias de un grito. Doseientos años de ser colombianos. Exposición conmemorativa del Bicentenario 2010*. Bogotá: Museo Nacional de Colombia.

