

*Esos que vinieron antes eran parecidos a mí*

**Propuesta metodológica para un laboratorio de acercamiento a la investigación y el análisis histórico a partir de detonantes del legendario familiar con estudiantes de educación media.**

Isabella Villegas Correa

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Filosofía, Teología y Humanidades

Programa de Historia

Medellín

2021

*Esos que vinieron antes eran parecidos a mí*

**Propuesta metodológica para un laboratorio de acercamiento a la investigación y el análisis histórico a partir de detonantes del legendario familiar con estudiantes de educación media.**

Isabella Villegas Correa

Trabajo de grado para optar al título de historiadora

Asesora

Catalina Castrillón Gallego

Doctora en Historia

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Filosofía, Teología y Humanidades

Programa de Historia

Medellín

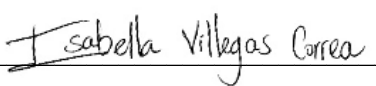
2021

12 de julio de 2021

Yo, Isabella Villegas Correa

“Declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad”. Art. 92, párrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

Firma de la autora



Isabella Villegas Correa

Para Cris,

Este, por el que no hicimos.

## **Agradecimientos**

Agradezco profundamente a mis maestros y maestras de la universidad y de la vida. Hay un poco de cada uno de ustedes en las páginas que siguen.

A Javi, por contarme historias desde que llegué al mundo y por haber sido él primero “el historiador de la familia”.

A Catalina, por la paciencia y el tiempo.

A mi familia, por arrullarme con los cuentos de su pasado.

A mis amigas, mi familia lógica, mis primeras maestras e interlocutoras.

## Contenido

<i>Introducción</i> .....	1
<i>Primera parte: pre-lectio</i> .....	4
<b>Consideraciones iniciales: ¿por qué hacer este trabajo?</b> .....	4
<b>Marco contextual</b> .....	9
Disposiciones oficiales y legislación sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en Colombia .....	10
De la orientación a la memoria en el marco del (pos)conflicto .....	21
De los debates entre la intelectualidad magisterial y los historiadores .....	35
<b>Reflexiones sobre una asignatura para la Historia</b> .....	48
<i>Algunas experiencias en construcción y enseñanza de la Historia</i> .....	61
<i>Intermedio: Dos Pi Radio</i> .....	69
<b>Propuesta de trabajo final</b> .....	70
<b>Estructura</b> .....	71
<b>Dos Pi Radio</b> .....	73
Introducción: la fiesta donde las Arango.....	73
Primera etapa: Bogotá – Duitama (222km).....	76
Sexta etapa: Santiago – Medellín (80km) .....	79
<b>Sobre el desarrollo de <i>Dos Pi Radio</i></b> .....	81
<i>Segunda parte: lectio</i> .....	82
<b>Métodos y Metas</b> .....	82
<i>Justificaciones conceptuales y precisiones metodológicas para los y las talleristas</i> .....	90

<b>¿Qué entienden los y las estudiantes cuando hablamos de Historia y cómo podemos transformarlo? .....</b>	<b>90</b>
<b>¿En qué tradiciones nos inscribimos? .....</b>	<b>93</b>
La Microhistoria.....	94
La Historia de tiempo presente.....	96
La Historia Oral.....	97
<b>¿Dónde encontramos la información? .....</b>	<b>100</b>
Los archivos y los lugares familiares de la memoria .....	101
Archivos institucionales y repositorios digitales.....	103
Algunas tipologías de fuentes y cómo trabajarlas.....	104
<b>¿Cómo podemos trabajar la dimensión individual en la Historia y cuál es el papel del testimonio? .....</b>	<b>109</b>
<b>¿Cómo comunicamos los resultados? .....</b>	<b>114</b>
<b>¿Cómo nos vincula el pasado? .....</b>	<b>119</b>
<i>El Laboratorio .....</i>	<i>122</i>
<b>Sesión 1: Qué hace un buen historiador o qué no hace un mal historiador .....</b>	<b>122</b>
<b>Sesión 2: Sobre hombros de gigantes: las corrientes historiográficas como cajas de herramientas para el ejercicio de examinar el pasado.....</b>	<b>128</b>
<b>Sesión 3: Un montón de papeles y de fotos viejas: la búsqueda y el análisis de fuentes.....</b>	<b>135</b>
<b>Sesión 4: El pasado sigue vivo y se cuenta: fuentes orales.....</b>	<b>140</b>
<b>Sesión 5: Hacer comunicable mi historia: formas narrativas y estrategias de difusión .....</b>	<b>141</b>
<b>Sesión 6: De esto vengo: socialización .....</b>	<b>143</b>
<i>A modo de conclusión: repetitio .....</i>	<i>144</i>
<i>Bibliografía.....</i>	<i>147</i>

<b>Fuentes primarias.....</b>	<b>147</b>
Fuentes primarias Dos Pi Radio .....	148
<b>Fuentes Secundarias.....</b>	<b>151</b>
Fuentes secundarias Dos Pi Radio .....	156
<b>Anexos.....</b>	<b>157</b>
<b>Anexo 1: Fichas historiográficas para el proyecto de investigación <i>Dos Pi Radio</i> .</b>	<b>157</b>
Fichas de prensa .....	157
Fichas de libros/capítulos de libros .....	164
Fichas de artículos académicos .....	165
Fichas de entrevistas .....	167
Fichas de imágenes .....	168
<b>Anexo 2: Herramientas digitales para la búsqueda de documentos y bibliografía</b>	<b>172</b>
Catálogos de bibliotecas.....	172
Archivos Históricos y salas patrimoniales .....	173
Hemerotecas y repositorios de revistas en línea.....	174
Mapotecas Digitales .....	175
Archivos audiovisuales .....	175



## Lista de Figuras

Figura 1: selección de conceptos claves para abordar la enseñanza del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media. ....	15
Figura 2: Pautas de secuencia en el área de Ciencias Sociales. ....	16
Figura 3: esquema de procesos y acciones de construcción de conocimiento .....	19
Figura 4: temas de la Cátedra para la paz.....	25
Figura 5: Diseño de portada <i>Dos Pi Radio</i> .....	69
Figura 6: Matriz del pensamiento historico de Jörn Russen.. Cataño Balseiro, “Conciencia Histórica”, 31. ....	87
Figura 7: Material didáctico. Formato de preselección de anécdotas familiares (sesión 1). .....	126
Figura 8: Ejemplo de registro formato de preselección de anécdotas familiares para el proyecto <i>Dos Pi Radio</i> .....	127
Figura 9: Material didáctico. Formato del tema al problema (sesión 2) .....	130
Figura 10: Ejemplo de registro formato del tema al problema para el proyecto <i>Dos Pi Radio</i> .....	131
Figura 11: Material didáctico. Formato escalas de trabajo (sesión 2).....	133
Figura 12: Ejemplo de registro formato escalas de trabajo para el proyecto <i>Dos Pi Radio</i>	134
Figura 13: Material didáctico. Formato plan de búsqueda y revisión documental (sesión 3) .....	138
Figura 14: Ejemplo de registro formato plan de búsqueda y revisión documental para el proyecto <i>Dos Pi Radio</i> .....	139

## **Resumen**

Este trabajo presenta una propuesta metodológica de acercamiento a la investigación y el análisis histórico a partir de detonantes del legendario familiar, diseñada para desarrollarse y replicarse en espacios de experimentación con estudiantes de educación media (décimo y undécimo grados). Se compone de una sección en la que se exponen los marcos normativos y conceptuales en los que se inserta la enseñanza de la historia en los niveles de educación media en Colombia y se postulan reflexiones en torno a su situación actual y la pertinencia de un espacio como el que se propone; un intermedio que ejemplifica el método propuesto; y una segunda parte en la que se postula el laboratorio, apuntado a desarrollar procesos investigativos vinculados con los marcos familiares y comunitarios de los y las estudiantes que evidencien tanto la instancia individual de la investigación como la colectiva de la construcción de nuevo conocimiento.

### **Palabras clave:**

Enseñanza de la Historia, Investigación histórica, Conciencia histórica, Memoria Historia, Historia, Memoria, Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales

## Introducción

El objetivo general de este trabajo consiste en desarrollar una propuesta metodológica de acercamiento a la investigación y el análisis histórico a partir de detonantes del legendario familiar, que pueda desarrollarse y replicarse en espacios de experimentación con estudiantes de educación media (décimo y undécimo grados). Los objetivos específicos, que me ayudarán en el desarrollo de la propuesta son: a) dar cuenta de los marcos normativos y conceptuales en los que se inserta la enseñanza de la historia en los niveles de educación media en Colombia, para postular reflexiones en torno a la situación actual y la pertinencia de un espacio como el que se propone; y b) postular un laboratorio en el que se desarrollen procesos investigativos vinculados con los marcos familiares y comunitarios de los y las estudiantes y que evidencien tanto la instancia individual de la investigación como la colectiva de la construcción de nuevo conocimiento.

Este trabajo se compone de tres partes interdependientes, pero autónomas. La primera parte, *pre-lectio*, corresponde a una aclaración sobre las motivaciones que me impulsaron a desarrollar este trabajo y a una revisión documental y bibliográfica en torno a la problemática y a la discusión sobre la enseñanza de la Historia en Colombia; estos asuntos, que he venido a llamar el Marco Contextual en el que surge este trabajo, se compone a su vez de tres enfoques para revisar el estado de dicha enseñanza. Estos son: “Disposiciones oficiales y legislación sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia”, en el que reviso las principales fuentes documentales oficiales que reglamentan el deber ser de la enseñanza de las Ciencias Sociales – y dentro de ellas la Historia – en el país; “De la orientación a la memoria en el marco del (pos)conflicto”, en el que comento las influencias de los estudios sociales de la memoria y del proceso de transición democrática marcado por los procesos de paz llevados a cabo en Colombia; y “De los debates entre la intelectualidad magisterial y los historiadores”, en la que reúno los principales argumentos que han salido a colación en los debates sobre el tema, protagonizados principalmente por los y las profesionales en Historia y los y las representantes del magisterio. Por último, recojo algunas

apreciaciones personales sobre los puntos de encuentro de estas tres aristas de evaluación de la discusión en el apartado de “Reflexiones sobre una asignatura para la Historia” y recojo, en el “Estado del arte”, algunas experiencias significativas con propuestas pedagógicas disruptivas, centradas en investigación, que se hayan desarrollado para la promoción de la Historia escolar en el país.

En el intermedio, he incluido un trabajo desarrollado por medio del método que postulo para la realización de los talleres del laboratorio. Cumple la función de ejemplificar los productos que pueden alcanzarse mediante la estrategia del uso de detonantes del legendario familiar y el juego de escalas para trabajos de investigación cortos. Está ubicado en el centro del trabajo, también, para dar pie a la transición entre la revisión contextual y la propuesta metodológica que se relaciona, aunque sin insertarse en ellas plenamente, con las dinámicas presentadas en la primera parte.

La segunda parte, “*Lectio*”, constituye la propuesta metodológica propiamente dicha. Se compone de un apartado que explica los lineamientos y objetivos principales del laboratorio, titulado “Métodos y metas”, y de dos apartados en los que se hacen algunas precisiones conceptuales y metodológicas para los y las talleristas, y se enuncian las actividades y orientaciones correspondientes a cada una de las sesiones de las que se compone la propuesta.

Estos talleres, diseñados para ser realizados con estudiantes de educación media, están enunciados en torno a una fundamentación teórica y con una estructura lógica flexible que permitirá que los y las talleristas – estudiantes de programas de Historia de últimos semestres – adapten y moldeen las dinámicas propuestas de acuerdo con el carácter del grupo, las características de los espacios disponibles, los resultados que se vayan obteniendo conforme avancen los talleres y sus propias experiencias investigativas y formativas.

A modo de conclusión, el apartado “*Repetitio*” recoge las reflexiones y apreciaciones que resultaron tanto de la búsqueda y los comentarios bibliográficos de la primera parte como del ejercicio de planteamiento y estructuración de la propuesta metodológica de la segunda parte.

Tanto la primera como la segunda parte del trabajo se fundamentaron en la revisión y crítica documental y bibliográfica de temas significativamente diversos, que oscilaron desde la

legislación educativa colombiana hasta la didáctica de la Historia y las ciencias sociales, la teoría crítica, la Historia Social Crítica alemana, entre otros. El intermedio corresponde a una investigación histórica con fuente primaria de diversos tipos que fue presentado en un formato narrativo como trabajo final para el curso de Seminario de Estudios Americanos (UPB, 2020-20) y que fue la inspiración para la formulación de esta propuesta y la estructuración del método.

## Primera parte: pre-lectio

### Consideraciones iniciales: ¿por qué hacer este trabajo?

La propuesta de este trabajo surgió en un momento que he pasado a llamar “la epifanía”. Mientras leía los *Ensayos de la Memoria* de Philippe Ariès me encontré con un ensayo titulado “¿Saint-Pierre o la dulzura de vivir?”. En él, el historiador francés escribe sobre una erupción volcánica que en mayo de 1902 asoló la ciudad de Saint-Pierre en la Martinica. Al tiempo que reconoce que no es geólogo ni está especializado en la historia de las colonias, de las Antillas, ni del Caribe, Ariès explica la razón por la que no podía negarse a escribir aquel artículo que le solicitaron para que hiciera parte del volumen *Catastrophe à la Martinique*, publicado en 1981. Su padre y su familia materna, cuenta, habían dejado la isla apenas unos meses antes de la erupción, que siguieron desde Francia, y después de ella “vivieron en una especie de culto a la Martinica en la añoranza de la vida en Saint-Pierre”<sup>1</sup> que nutrió de relatos la infancia y la juventud del historiador.

Fue más adelante cuando el corto artículo atrapó de manera casi mística mi atención. Ariès argumenta que “gracias a la fabulación que permitían el tiempo y la distancia”<sup>2</sup> la intensidad del sentimiento de sus padres y sus abuelos hacia la ciudad perdida tan solo crecía. Indica que aquella explosión fue el gran acontecimiento de la vida de sus padres y el primero verdaderamente significativo hasta la guerra de 1914. Para ellos, indica, “no existía sino una catástrofe y no había necesidad de más palabras para referirse a ella”.<sup>3</sup> Luego enuncia la explicación que ha desencadenado este trabajo:

La catástrofe les permitía ubicar en el tiempo la historia que más les importaba, su propia historia, ese conjunto de anécdotas y de fábulas que el historiador de la memoria Philippe Joutard ha

---

<sup>1</sup> Philippe Ariès, *Ensayos de la memoria, 1943-1983* (Buenos Aires: Waldhuter Editores, 2016), 74.

<sup>2</sup> Ariès, *Ensayos de la memoria*, 74.

<sup>3</sup> Ariès, *Ensayos de la memoria*, 74.

llamado el “legendario familiar”. Mi familia estuvo ligada a la historia de Martinica y empezó a “privatizarla” desde el momento en que varios de nuestros antepasados emigraron a esas tierras.<sup>4</sup>

Tras la lectura del párrafo citado se presentaron frente a mí las investigaciones que había realizado a lo largo de mi carrera universitaria y las motivaciones que me habían llevado a plantear cada una de ellas. Esa cercanía personal con los temas de investigación, ligada a las historias que arrullaron y acompañaron la infancia, hablaba en lenguas que para mí resultan naturales.

En las semanas anteriores a la lectura del ensayo de Ariès había planteado, precisamente, un proyecto ligado a una historia que cuenta mi bisabuela: se trata del relato de una apuesta por la serenata después de la cual, dice, supo que mi bisabuelo era el amor de su vida. Como excusa para hablar de esto, propuse una investigación sobre la IV Vuelta a Colombia en Bicicleta que se llevó a cabo en 1954 y que, con la victoria de Ramón Hoyos, llevó a mi bisabuelo con tres músicos a la ventana de mi bisabuela. Estaba sorprendida del interés con el que había leído las páginas deportivas del periódico El Tiempo que correspondían a las fechas cercanas al certamen porque nunca he estado ni remotamente interesada en ninguna forma de competencia deportiva - ni los Olímpicos, ni el Mundial –, pero devoraba las épicas narraciones y los heroicos perfiles de los ciclistas como si la gesta apenas estuviera pasando y mi vida – que en cierto sentido sí – dependiera de ella. En aquel proyecto propuse lo siguiente:

La historia familiar es inseparable de la historia nacional: los personajes que me resultan cercanos participaron de los contextos que no solo moldearon y permitieron los “cuentos” que arrullaron mis tardes, sino que son evidenciados por ellos y se hacen comprensibles en su dimensión más humana. Este trabajo pretende combinar dos espectros del pasado que ocupan mis obsesiones: la cadencia en las historias de mi bisabuela y sus hermanas, con las que empecé a imaginar el mundo, y la relativa certeza de las fuentes históricas y bibliográficas, con las que pude contrastar aquello que había imaginado.<sup>5</sup>

Fue tal vez por aquel proceso investigativo que yo misma estaba comenzando por lo que el ensayo de Ariès tuvo en mí los efectos que tuvo, el más evidente de los cuales es esta

---

<sup>4</sup> Ariès, *Ensayos de la memoria*, 75.

<sup>5</sup> *Dos Pi Radio*. Trabajo inédito realizado para el curso de Seminario de Estudios Americanos, Universidad Pontificia Bolivariana, 2020-20.

monografía. Yo misma me había dado cuenta de que la fabulación de las historias escuchadas en mi infancia despertaba un afán investigativo inusitado. El ejercicio de trabajo con las fuentes resultaba casi como la construcción de la escenografía en la que acontecía una trama que creía conocer. En determinado momento las narraciones de la memoria – en una entrevista en la que cayó sobre mí la dimensión en la que mi bisabuela está afectada por los años – se plegaron ante aquello que me iban contando también las fuentes.

Con cada fuente revisada, ya fuera primaria o bibliográfica, iban cobrando forma los armazones y estructuras que daban sentido a la historia. Llegó un punto en el que me resultaba más sencillo imaginar a mis bisabuelos en el contexto que las fuentes dibujaban que tratar de imaginar aquel contexto a partir de la historia que mi bisabuela contaba. Fue entonces cuando comencé a pensar este proyecto bajo la premisa de que una incitación – pensar que quienes vivieron el pasado se parecían a mí, que pude conocerlos – puede desencadenar un afán por conocer y comprender, si no es eso también una forma de recordar, aquel pasado.

En un momento histórico tan autorreferencial como lo es el que vivimos, tiene pleno sentido plantear una forma en la que los individuos puedan *historizar-se*, proponerse como seres espaciotemporalmente localizados y encontrar formas de *empalabrar*<sup>6</sup> su mundo a partir de las relaciones establecidas con quienes comparten un linaje (codescendencia), un territorio (coresidencia) o una cultura (cotrascendencia). De estos vínculos surgen los términos con los que podremos nombrar los procesos que nos han llevado a ocupar los lugares desde los que enunciamos nuestra existencia y surgen también las matrices básicas de nuestra comprensión para un contexto ampliado.

A partir de los talleres que postulo en esta propuesta, busco trazar una metodología para la posibilidad de invitar a los estudiantes a realizar un ejercicio similar al descrito anteriormente. Esto es: que busquen en su *legendario familiar* un evento que haya marcado las narrativas y fabulaciones de cómo su familia se ha enunciado y lo utilicen como el

---

<sup>6</sup> El término pertenece a la propuesta antropológica de Lluís Duch, quien propone la codescendencia, la coresidencia y la cotrascendencia como “estructuras de acogida”; es decir, como “configuraciones pedagógicas (educativas) que posibilitan (deberían posibilitar) el paso progresivo de la aculturalidad (...) al despliegue de la capacidad de empalabrar la realidad”; es decir, de convertir el mundo en *su* mundo. Lluís Duch y Joan-Carles Mèlich. *Antropología de la vida cotidiana 2. Escenarios de la corporeidad* (Madrid: Editorial Trotta, 2005), 214.



detonante de una investigación histórica para la que las diferentes sesiones del taller los irá preparando.

Este trabajo reformula un reconocido planteamiento de Germán Colmenares: si, como decía, “para hacer historia hay que saber historia”,<sup>7</sup> por qué no proponernos también que para hacer historia hay que querer saber historia. Hay que tener un ímpetu investigativo, un impulso histórico. De este modo, un detonante en el imaginario que cada estudiante tiene de su propio pasado puede llevarlo no solo a la búsqueda específica de uno u otro acontecimiento, sino también al encuentro y la comprensión de unos contextos que lo envuelven. Querer saber de *mi* pasado se convierte, en últimas, en querer saber *del* pasado y en hacerlo posible en un presente al que se vincula.

En este sentido, la propuesta del laboratorio de acercamiento a la investigación y el análisis histórico que se postula en este trabajo posibilita dos escenarios formativos que no son excluyentes: en primer lugar, la conexión con la propia vida ofrece la posibilidad de que los estudiantes se acerquen a una Historia que va más allá de los nombres propios vinculados a los temas principales que ocupan los currículos de Ciencias Sociales, sin desligarse, no obstante, de la investigación rigurosa de los contextos históricos que hicieron posible su existencia, en segundo lugar. El aprendizaje de los *temas gruesos* de la historia se da como consecuencia de las búsquedas específicas, muy a la manera de la Microhistoria, que se trabajará con mayor detalle más adelante.

En segundo lugar, el espacio del laboratorio permite la socialización y la retroalimentación de los trabajos de los estudiantes, lo que genera un espacio que no solo es formativo en la instancia individual de la investigación sino también en la instancia colectiva de la escucha y los aportes mutuos. El estudiante aprende de lo que el compañero cuenta que ha investigado, pero también hace conciencia de su propio aprendizaje al encontrar en su búsqueda elementos que podrían ser nutricios para sus colegas. De esta forma, se crea una instancia de discípulos que fungen, a su vez, como maestros y que integran, en el pleno sentido del término, una comunidad de creación, discusión y difusión del conocimiento, de

---

<sup>7</sup> Renán Silva, “La Paradoja Colmenares”. *Historia y Sociedad* 13 (nov 2007): 12.

forma muy acorde con lo propuesto por las legislaciones educativas en el país, que también son trabajadas en la segunda parte de este trabajo.

La elección de proponer este laboratorio para estudiantes de educación media se justifica porque su finalidad no es, como en los programas universitarios de Historia, formar historiadores profesionales, así como tampoco es esta la tarea de la escuela, sino llevar el pensamiento histórico a personas que van a ocuparse luego de toda clase de oficios. Se trata de presentar la Historia – en una red de conexiones transdisciplinarias – como una posible puerta de entrada a la investigación social y, sobre todo, como un elemento vinculante entre el pasado y el presente y entre el presente – de mi búsqueda – y el presente – de mi existencia. Más que el uso de un vínculo emocional como excusa para el entrenamiento metodológico y disciplinar, propongo el uso de una metodología como excusa para el entrenamiento vincular e identitario.

Busco entonces proponer – que es una facultad de la imaginación – un espacio en el que se invite al estudiante a despertar una forma de pensamiento histórico y en el que se le ofrezcan unas herramientas que, además de formar en él competencias útiles para la aprobación de los requisitos de su educación formal le ayuden a ubicarse en su mundo de forma reflexiva y crítica.

Considero innecesario ahora traer a colación todas las justificaciones por las que una sociedad debería reconsiderar el lugar al que ha legado la disciplina histórica y reconocer la utilidad<sup>8</sup> que la inclinación a lo técnico ha negado al profesional que la ejerce. Espero que estos grandes temas se hagan evidentes a lo largo del desarrollo de este trabajo. Espero también que quien lo lea no concluya que, de hecho, la Historia sí resulta de lo más útil – en principio porque considero que el primer gran error de las humanidades ha sido tratar de justificarse y que “todo lo que es útil es feo”<sup>9</sup> – sino que encuentre en sí mismo una inquietud que, más que a racionalizar una lista clara de motivos que afirman la utilidad de la disciplina, lo conduzca a un reconocimiento casi visceral de la disciplina y a una forma de pensamiento –

---

<sup>8</sup> Sobre la utilidad de las humanidades ver Nuccio Ordine, *La Utilidad de lo Inútil* (Barcelona: Acantilado, 2013). Sobre el valor o la inutilidad de la Historia ver también Friedrich Nietzsche, *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida [II Intempestiva]* (Madrid: Biblioteca Nueva, 1999).

<sup>9</sup> Ordine, *La Utilidad*, 52

la de la búsqueda crítica – que lo lleve a escrutar cuidadosamente el grupo social desde el que se enuncia y su propia vida.

No quiero decir con esto que considere que la Historia no se trata de un ejercicio de la razón, aunque en cierta medida sí lo considero así, sino todo lo contrario: la Historia debe emprenderse como una tarea permanente de la mente – en segunda pantalla<sup>10</sup> – para la comprensión y crítica del presente con el que nos encontramos a cada momento. Racionalizar históricamente todos los aspectos de la vida – y esto quiere decir racionalizarlos en términos de tiempo, o sea de procesos, y de relaciones, o sea de los otros – debería convertirse en la primera reacción que tengamos ante un hecho cualquiera. Historizar, en tanto forma de pensamiento, aparece aquí como una necesidad de todos los individuos<sup>11</sup> y como una actividad eminentemente ética – puesto que da la palabra al otro – que nos es requerida, en nuestro actuar y nuestro posicionarnos en el presente, indiferentemente de si ejercemos o no la profesión histórica.

### **Marco contextual**

Este apartado, en el que pretendo delinear los marcos de comprensión del laboratorio a partir de la descripción y análisis de la situación en la que se encuentra la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en el país, se compone de tres ejes temáticos de investigación y comprensión de tal contexto. En primer lugar, las disposiciones oficiales y la legislación vigente sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en Colombia señalan la dirección en la que el gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), propone orientar las diversas áreas y tendencias desarrolladas por los y las educadoras en distintos niveles de formación; en segundo lugar, el apartado dedicado a las disposiciones surgidas del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (en adelante el Acuerdo), revisa críticamente la orientación

---

<sup>10</sup> Es decir, que ocurra simultáneamente con los demás procesos de pensamiento. No como una recordación consciente y constante, sino como música de fondo.

<sup>11</sup> En su II Intempestiva, Nietzsche indica que la historia pertenece al hombre en un triple sentido: “como alguien que necesita actuar y esforzarse [*monumental*], como alguien que necesita conservar y venerar [*antiquaria*], y, finalmente, como alguien que sufre y necesita liberarse [*crítica*]”. Es esta última la que merece mayor atención y resulta de mayor utilidad para la vida. Nietzsche, *Sobre la utilidad*, 52.

hacia el pasado, cristalizada en el énfasis puesto en los trabajos de memoria, y la afectación que ella tiene para la educación media y para proyectos como el que aquí propongo; por último, en tercer lugar, dedico algunas páginas a la revisión de los debates que se han sostenido entre la intelectualidad magisterial y los historiadores, en el ámbito de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela, que dan pie a algunas reflexiones contempladas en el capítulo siguiente.

### *Disposiciones oficiales y legislación sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en Colombia*

El corpus documental seleccionado para este apartado se compone, en orden cronológico, de la Ley General de Educación (115 de 1994, en adelante LGE), los *Lineamientos generales de procesos curriculares* (1994, en adelante “los Lineamientos Generales”), los *Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales* (2002, en adelante “los Lineamientos”), y los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (2006, en adelante “los Estándares”).

Las décadas finales del siglo XX marcaron transformaciones importantes en las dinámicas educativas del país, que pasaron por la renovación curricular de 1984 en la que se integraron la Historia y las demás CS, y tuvo su expresión más significativa con la estructuración de un nuevo marco legal en la LGE, que surgió como resultado de la conjunción de las orientaciones formativas derivadas de un proceso político, la Asamblea Nacional Constituyente que dio origen a la constitución de 1991, y de uno académico, el Movimiento Pedagógico<sup>12</sup> que sentó las bases teóricas y metodológicas de una pedagogía innovadora, alternativa y transformada.<sup>13</sup> Estos marcos posibilitaron que la LGE – y los documentos subsiguientes – apuntaran en una dirección congruente con las tendencias pedagógicas

---

<sup>12</sup> Este es descrito como [un movimiento] “promovido por los grupos de maestros y maestras, que con un gran sentido de responsabilidad y de profesionalismo se han dedicado a la investigación pedagógica con todo lo que ella implica de elaboración teórica y búsqueda de horizontes propios”. Ministerio de Educación Nacional (MEN), *Lineamientos generales de procesos curriculares: Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas* (Bogotá: Punto EXE editores, 1994), 21.

<sup>13</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales*. (Bogotá: n.i., 2002), 10. Consultado el 17 de marzo de 2021 en [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_1.pdf)

preponderantes a nivel mundial y con los reconocimientos fundamentales que hizo la nueva Constitución de las particularidades regionales, locales e individuales.

La ley, promulgada el 8 de febrero de 1994 por el Senado de la República, establece los marcos generales de la educación en Colombia. Define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”,<sup>14</sup> de la que son responsables tanto las instituciones educativas formales como la sociedad, la familia y el Estado<sup>15</sup> y que puede recibirse de manera formal (en la escuela),<sup>16</sup> no formal (para complementar y actualizar los conocimientos por fuera del sistema de niveles y grados)<sup>17</sup> o informal (cualquier conocimiento libre y espontáneamente adquirido).<sup>18</sup> Los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral de los ciudadanos y a la construcción de una identidad común a distintos niveles culturales se organizan en el conjunto de un *currículo* y se estructuran en el esquema de áreas obligatorias y optativas de un *plan de estudios*.<sup>19</sup>

Las transformaciones curriculares se fundamentan en una serie de certezas y dimensiones que, de acuerdo con los *Lineamientos Generales de Procesos Curriculares* expedidos por el MEN algunos meses después de la LGE. En términos generales, la renovación de la educación partió del reconocimiento de que el mundo, más que ser conocido a través de contenidos acabados, requería ser constante y críticamente comprendido en un ejercicio comunitario, plural y sostenido en todos los espacios y a lo largo de la vida.

En este sentido, la educación colombiana y la vida escolar se orientaron hacia nuevas dimensiones: la autonomía, la democracia, la participación, la investigación, los derechos humanos, la producción de conocimiento y el gobierno escolar. Con esto, si bien la legislación expedida de forma centralizada determina unas áreas fundamentales y

---

<sup>14</sup> Colombia, Congreso de la República de Colombia, Ley 115, febrero 8 de 1994, Art. 1.

<sup>15</sup> Ley 115/94, Art. 8.

<sup>16</sup> Ley 115/94, Art. 10.

<sup>17</sup> Ley 115/94, Art. 36.

<sup>18</sup> Ley 115/94, Art. 43.

<sup>19</sup> Ley 115/94, Art. 79.

obligatorias<sup>20</sup> que constituyen el 80% del tiempo de la educación formal,<sup>21</sup> cada comunidad educativa cuenta con autonomía para la estructuración de una dinámica propia y un Plan de Estudios en torno a su Proyecto Educativo Institucional (PEI) de acuerdo con las actividades necesarias para lograr la formación integral de los y las estudiantes.<sup>22</sup>

Para el desarrollo de estos procesos, no obstante, fue necesario que el MEN propusiera también una serie de Lineamientos Curriculares (2002) y unos Estándares Básicos de Competencias (2006) para cada una de las áreas obligatorias, sobre las cuales cada institución debe apoyarse para el desarrollo de su plan de estudios (organizado a través de asignaturas y de actividades que buscan la realización institucional del currículo), y que evidencian las orientaciones de la educación en espacios formales, que deben también hacer parte de las actividades y experiencias educativas de los espacios no formales e informales.

De acuerdo con la reconceptualización propuesta a partir de los Lineamientos Generales, un área “está estructurada por una o varias disciplinas” que “se caracteriza[n] por poseer un cuerpo propio de conceptos, principios, teorías, etc., y un cuerpo propio de métodos y procedimientos que facilitan la construcción y apropiación de ese conocimiento”.<sup>23</sup>

Los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales<sup>24</sup> fueron publicados en 2002 para delinear qué se debe saber y qué se debe enseñar en Educación Básica y Media. Parten de la premisa de que existe un desfase entre la adopción discursiva de la integración disciplinar y su adopción práctica;<sup>25</sup> en este sentido, afirman que el conocimiento social se

---

<sup>20</sup> Definidas como “aspectos del currículo acerca de los cuales es urgente y prioritario construir conocimientos y valores desde la educación preescolar, en razón de que el momento histórico que viven el país y el mundo así lo exigen”. MEN, *Lineamientos generales de procesos curriculares*, 38.

<sup>21</sup> “1. Ciencias naturales y educación ambiental, 2. Ciencias Sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, 3. Educación artística, 4. Educación ética y en valores humanos, 5. Educación física, recreación y deportes, 6. Educación religiosa, 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, 8. Matemáticas, y 9. Tecnología e informática.” Ley 115/94, Art. 23.

<sup>22</sup> MEN, *Lineamientos generales de procesos curriculares*, 25.

<sup>23</sup> MEN, *Lineamientos generales de procesos curriculares*, 37.

<sup>24</sup> Esta área incluye conocimientos de las disciplinas de historia, antropología, ciencia política, ecología, economía, geografía, comunicación social, derecho, sociología, demografía, psicología. MEN, *Lineamientos Curriculares*, 38.

<sup>25</sup> El debate suscitado fundamentalmente entre profesionales en Historia, profesionales en Geografía y maestras y maestros por el asunto de la integración disciplinar será tratado a fondo más adelante, en la sección de “Reflexiones sobre una asignatura para la Historia”. Por el momento se enunciarán las características fundamentales dadas por el MEN a esta área integrada, los lineamientos que se proponen como punto de apoyo

encontraba atomizado en un gran número de temas y contenidos que no se interconectaban ni se abordaban de forma problémica o transdisciplinar. Para lograr la verdadera integración, continúa, era necesario suscitar la creatividad en maestros y maestras para superar el enfoque informativo de la adquisición de datos y alinear las Ciencias Sociales con la dirección general que pretendía tomar la educación.

Presentan entonces una descripción del desarrollo histórico de las Ciencias Sociales y se apoyan en algunas características de estas nuevas Ciencias Sociales, fundamentales para la estructuración del área de formación, como la concepción de que el conocimiento es producido en un contexto dinámico de aplicación, y que requiere del uso del trabajo transdisciplinar y de la formación de zonas híbridas para el abordaje problémico y complejo de las situaciones sociales, la heterogeneidad y la diversidad organizativa. Estos reconocimientos desestructuran y deslocalizan los lugares tradicionales de generación del conocimiento, enfatizan la pregunta por la responsabilidad y la reflexividad social frente a las implicaciones éticas y políticas de la investigación, y ubican el control social de calidad en el involucramiento de actores y criterios diversos de validez.<sup>26</sup>

Los Lineamientos plantean claramente que el objetivo de la escuela no es la formación de científicos sociales, sino la preparación de los y las estudiantes en el uso de conceptos básicos, prácticas metodológicas y técnicas propias de las diversas disciplinas. Apoyado en esto, el MEN enuncia fuertes críticas a las tradicionales asignaturas aisladas apoyadas en la lógica interna de las disciplinas, puesto que, al fundamentarse en una planeación rígida y cerrada, resultan desconectadas del contexto específico y generan dificultades para establecer nexos entre uno y otro saber.

De cara a estos retos y en línea con las tendencias contemporáneas a los Lineamientos, el MEN propone que la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Media y Básica se desarrolle como una forma de construcción cultural y colectiva de conocimiento que

---

y orientación general para el magisterio, y los estándares básicos de lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en los grados que cursan los y las participantes del laboratorio.

<sup>26</sup> MEN, *Lineamientos Curriculares*, 6.

considere la complejidad de los objetos y los aborde de forma pluriparadigmática,<sup>27</sup> de modo que se dé una valoración de la dimensión intersubjetiva y simbólica de la vida social y se tome como soporte un cuerpo de conceptos sociales básicos (teóricos) al que se acude en el proceso de colaboración e hibridación entre las disciplinas. Este proceso de construcción social del conocimiento requiere el uso creativo y estratégico (o incluso de la invención) de procedimientos investigativos y el planteamiento de problemas de investigación relevantes mediante la formulación de preguntas significativas que integren el acervo teórico y documental de las disciplinas con otras fuentes y formas de saber social y cultural<sup>28</sup>.

La enseñanza de las Ciencias Sociales se estructura entonces a partir de cinco premisas fundamentales que son:<sup>29</sup>

- La estructuración en torno a ocho **ejes generadores**<sup>30</sup> que clarifican y organizan el trabajo académico a partir de una agrupación temática en torno a la que se aglutinan conceptos, temas, problemas, hechos y objetos que enmarcan la esencia de una disciplina específica a la que cada eje se refiere en mayor grado (ver figura 1).
- El uso de **preguntas problematizadoras** como motores para fomentar la investigación constante y para generar nuevos conocimientos en clase que limite y

---

<sup>27</sup> Un paradigma es un ejemplo compartido en torno al cual se estructuran los estadios “normales” de la investigación científica, mediante la construcción de un sistema conceptual propio que induce diferentes taxonomías y apunta a dividir el mundo en categorías (disciplinas) con muchas características comunes conocidas y por averiguar. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (México: FCE, 2019). La propuesta del MEN, al postularse pluriparadigmática, sostiene que no solo es posible que estas categorizaciones taxonómicas dialoguen entre sí, sino que tal diálogo es necesario para la comprensión compleja y completa de los fenómenos sociales.

<sup>28</sup> MEN, *Lineamientos Curriculares*, 27-28.

<sup>29</sup> MEN, *Lineamientos Curriculares*.

<sup>30</sup> Los ejes generadores son:

1. La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
2. Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.
3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
5. Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).
8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

MEN, *Lineamientos Curriculares*, 54-55



estructure los ejes, integren las disciplinas en una formulación que no sea temática sino problémica, permitan el ingreso a temas específicos del contexto o relegados por las asignaturas disciplinares tradicionales, y posibiliten el conflicto y desequilibrio cognitivo como puerta a nuevas preguntas.

- La definición de **ámbitos conceptuales** como contenidos clave y conceptos comunes de las Ciencias Sociales tanto a nivel conceptual como a nivel didáctico. Los criterios para seleccionar estos saberes y conceptos básicos y relevantes fueron: que pudieran ser abordados desde diferentes ciencias sociales, que fueran acordes con el desarrollo psicogenético de los y las estudiantes para cada nivel educativo, que facilitaran miradas alternas sobre la realidad, y que permitieran desarrollar procesos de interrelación.
- El **desarrollo de competencias** (ver figura 2) cognitivas, procedimentales, interpersonales e intrapersonales como guía para la evaluación de un saber qué (significados y conceptos), saber cómo (procedimientos y estrategias), un saber por qué (valores y sentidos) y un saber para qué (intereses, opiniones y creencias).
- El currículo debe construirse con una **estructura flexible** (que puede ser estudiado de diferentes formas), **abierta** (que permite el análisis y la reflexión), **integrada** (en el orden de las disciplinas pertenecientes al área) y **en espiral** (que genere un regreso sobre los contenidos con una complejidad creciente).

En este sentido, las estructuras básicas de los lineamientos pueden organizarse como en las siguientes figuras:

Figura 1: selección de conceptos claves para abordar la enseñanza del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media.<sup>31</sup>

TEMÁTICAS DE LOS EJES GENERADORES	DISCIPLINAS MÁS RELEVANTES	CONCEPTOS FUNDAMENTALES DISCIPLINARES Y ORGANIZACORES DIDÁCTICOS
La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad (eje 1)	<i>Antropología</i> , derecho, historia, sociología, psicología, demografía, geografía, economía	Espacio, tiempo, etnia, sujeto, familia, población, comunidad, producción, poder; <i>similitud-</i>

<sup>31</sup> Tomada de MEN, *Lineamientos Curriculares*, 38.

		<i>diferencia, conflicto de valores-creencias</i>
<b>Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos (eje 2)</b>	<i>Ciencia Política</i> , derecho, sociología, ética, filosofía, geografía	Espacio, tiempo, sujeto, sociedad, Estado, poder, justicia, ética, comportamientos sociales; <i>conflicto-acuerdo</i>
<b>La conservación del ambiente (eje 3)</b>	<i>Ecología</i> , geografía, economía, historia, demografía, sociología	Espacio, tiempo, sociedad, población, comunidad, producción, desarrollo; <i>continuidad-cambio</i>
<b>Las desigualdades socioeconómicas (eje 4)</b>	<i>Economía</i> , geografía, historia, ciencia política, demografía	Producción, espacio, tiempo, sociedad, sujeto, comunidad; <i>identidad-alteridad</i>
<b>Nuestro planeta tierra, casa común de la humanidad (eje 5)</b>	<i>Geografía</i> , economía, historia, demografía, ecología, ciencias políticas	Espacio, tiempo, sociedad, comunidad, familia, sujeto; “códigos integradores”: ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; <i>conflicto-cambio</i>
<b>Identidad y memoria colectiva (eje 6)</b>	<i>Historia</i> , antropología, geografía, ciencia política, economía, sociología y demografía	Tiempo, espacio, memoria, cultura, sociedad, familia, sujeto; “códigos integradores”: ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; <i>continuidad-cambio e identidad-alteridad</i>
<b>El saber cultural: posibilidades y riesgos (eje 7)</b>	<i>Comunicación social</i> , sociología, geografía, historia, demografía, antropología	Espacio, tiempo, tecnología, ciencia, ecología, desarrollo y progreso, sociedad, comunidad, familia; <i>interrelación-comunicación</i>
<b>Conflicto y cambio social (eje 8)</b>	<i>Ciencia política</i> , historia, derecho, geografía, sociología	Espacio, tiempo, organización, poder, Estado, nación; “códigos integradores”: ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; <i>conflicto-acuerdo</i>

Figura 2: Pautas de secuencia en el área de Ciencias Sociales.<sup>32</sup>

REFERENTES	1 B. PRIMARIA	2 B. SECUNDARIA	3 E. MEDIA
<b>A. Nivel Cognitivo</b>	Actividades especialmente descriptivas	Actividades de reflexión media asociación-comparación	Actividades Complejas analíticas explicativas y valorativas
<b>B. Vivencias o Experiencias</b>	Experiencias vitales, cotidianas y personales	Experiencias sociales	Intereses – Personales relacionados Intereses - Sociales
<b>C. Manejo Conceptual</b>	Universo conceptual reducido (preconceptos)	Se abre a otros universos conceptuales	Conceptos integrados (preconceptos/conceptos científicos)

<sup>32</sup> Tomada de MEN, *Lineamientos Curriculares*, 41.

<b>D. Perspectiva Temporal</b>	Presente: el ahora	Presente Pasado	Presente con una visión de futuro
<b>E. Tiempo Histórico</b>	Sentido Sincrónico-Diacrónico	Sentido Diacrónico	Sentido Dialéctico (contradicción/complejidad el pasado en el presente El pasado en el pasado Presente en el futuro)
<b>SE PARTE DE</b>			➔ <b>SE LLEGA A</b>

Así, con la estructura que he tratado de delinear en lo que va de este apartado, el MEN pretende postular un punto de partida para el desarrollo curricular de las Ciencias Sociales en el país, teniendo en cuenta que:

La cuestión de fondo es ¿cómo se pasa del saber social (prejuicios, preconcepciones, deseos, intenciones, intereses, creencias, cosmovisiones), al saber disciplinar de las Ciencias Sociales, y más exactamente a las competencias sociales en el contexto escolar?<sup>33</sup>

Sobre las bases de los Lineamientos, que fueron tomados como referente común y situación deseada, se publicaron en 2006 los Estándares, que proponen una guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden en cada etapa de formación. Los estándares se configuran, entonces, como criterios claros y públicos que permiten juzgar si se cumple con unas expectativas comunes de calidad.<sup>34</sup>

La nueva forma educativa enunciada anteriormente requiere del desarrollo de competencias, entendidas como saberes flexibles que puedan actualizarse en diferentes contextos y que sean independientes de los contenidos temáticos al estructurarse alrededor de la formulación de inquietudes y la solución de problemas.<sup>35</sup> Lo que plantean, en últimas, es la posibilidad de que la pluralidad social enunciada en la Constitución de 1991 se tome como base para plantear la educación desde el *cómo* conocer y no desde el *qué* conocimientos.

<sup>33</sup> MEN, *Lineamientos Curriculares*, 44.

<sup>34</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que os estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden* (Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2006), 11. En el apartado de “Reflexiones sobre una asignatura para la Historia” se profundiza en las implicaciones de la estandarización de la evaluación, sobre todo para áreas de conocimiento social y humanístico.

<sup>35</sup> MEN, *Estándares Básicos*, 12.

Los Estándares presentan conjuntamente las competencias correspondientes a las áreas de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales. Esta unión se debe al enfoque educativo en procesos de pensamiento y crítica que se desarrollan de forma similar en ambos, puesto que ambas áreas requieren de la formación de una *actitud científica* y de una disposición permanente de aprendizaje y de toma de una postura crítica y ética.<sup>36</sup> La educación básica y media debe apuntar, según el MEN, a enmarcar la curiosidad y el interés de los estudiantes en un cuerpo de conocimiento y unas maneras de proceder para convertir las nociones ingenuas, mediante indagaciones sistemáticas y derivación lógica de conclusiones, en comprensiones complejas de los diferentes fenómenos.

En este sentido, la posición que toma el MEN es integradora y reconoce la permanente reconstrucción y resignificación de la verdad mediante la transformación histórica de los modelos de comprensión. Propone el conocimiento como un diálogo que permite la construcción de significados más que como un espacio de acumulación mecánica de datos.<sup>37</sup> Los contenidos conceptuales se convierten en herramientas para el procesamiento crítico de saberes culturales y de preconcepciones que son integradas y no simplemente descartadas. Los Estándares pretenden ofrecer a los y las estudiantes oportunidades para poner a prueba sus construcciones de significado vital en interacción con pares y en contraste con sus contextos específicos.<sup>38</sup>

Esta lógica requiere también que las Ciencias Sociales, entendidas como reflexión sobre la sociedad, se alineen con las tendencias que desde mediados del siglo XX reconocieron las limitaciones de una aproximación disciplinar aislada a los complejos problemas sociales.<sup>39</sup> Las enormes brechas evidenciadas entre los saberes requerían de la intercomunicación y el enriquecimiento recíproco que permitiera el aprendizaje desde la vinculación y no desde la fragmentación. En lugar de un enfoque dividido en asignaturas de lógica disciplinar, los Estándares desarrollan las competencias a través de la conjugación de conceptos científicos,

---

<sup>36</sup> MEN, *Estándares Básicos*, 96.

<sup>37</sup> MEN, *Estándares Básicos*, 98.

<sup>38</sup> MEN, *Estándares Básicos*, 99-100.

<sup>39</sup> Ver Immanuel Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (Madrid: Siglo XXI editores, 2006).

metodologías y maneras de proceder propios de los distintos saberes, y el reconocimiento de compromisos sociales y personales con lo aprendido.<sup>40</sup>

Proponen, en esta línea, cuatro grandes metas: favorecer el desarrollo del pensamiento científico mediante la desmitificación y el reconocimiento de la ciencia en los ambientes cotidianos; desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo mediante la construcción de conocimientos conectados y articulados; fomentar la capacidad de valorar y cuestionar críticamente la ciencia; y aportar a la formación de hombres y mujeres que participen en la sociedad y traduzcan su respeto por la condición humana en la toma de decisiones éticas.

Para alcanzar estas metas, los Estándares organizan los procesos de construcción del conocimiento en tres categorías que hacen referencia a: acciones concretas de pensamiento y de producción, precisiones conceptuales y compromisos personales y sociales. El esquema desarrollado en los Estándares, para organizar los procesos y las acciones de construcción de conocimiento es, entonces:

Figura 3: esquema de procesos y acciones de construcción de conocimiento<sup>41</sup>

<p><b>Me aproximo al conocimiento como científico social o natural</b></p>	<p><b>Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales o naturales</b>  (precisiones conceptuales divididas disciplinariamente<sup>42</sup>)</p>	<p><b>Desarrollo compromisos personales y sociales</b></p>
--	---	--

<sup>40</sup> Los Estándares postulan el *aprendizaje significativo* como aquel que puede vincularse con aquello que los estudiantes conocen y transformar de una manera clara y estable los conocimientos previos. Es decir, el aprendizaje se considera significativo en cuanto los y las estudiantes logren aplicarlo a otros contextos. MEN, *Estándares Básicos*, 109.

<sup>41</sup> Este esquema se replica para los diferentes grupos de grados en los que se organizan los Estándares. De este modo, en lugar de proponer una rúbrica temática correspondiente a cada grado, se enuncian procesos que se desarrollan en un lapso más amplio y que, por esto mismo, permiten que los y las estudiantes de diferentes contextos recorran el camino del aprendizaje de una forma más fluida.

<sup>42</sup> Esta división, que no se corresponde con los planteamientos de los Estándares, es necesaria por cuestiones metodológicas.

(acciones concretas de pensamiento y producción)	Relaciones con la historia y la cultura <sup>43</sup>	Relaciones espaciales y ambientales <sup>44</sup>	Relaciones ético-políticas <sup>45</sup>	(responsabilidades que se asumen como miembros de una sociedad)
--	---	---	--	---

Durante la Educación Media, se plantea que los estudiantes formulen proyectos, desarrollen investigaciones y presenten conclusiones y resultados (columna 1); tengan conocimientos básicos sobre la historia del siglo XX en Colombia, América Latina y el mundo (columna 2); e identifiquen “algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX”<sup>46</sup> (columna 3).

La enseñanza de la Historia en la escuela, que de acuerdo con los documentos enunciados en lo que va de este apartado se integra de manera abierta, flexible e interdisciplinar con otros saberes sociales, es un tema sobre el cual recientemente se han planteado múltiples debates en el país. Aquellos cuyo impacto es más evidente han desembocado, entre otros, en la expedición de la Ley 1874 de 2017 que “tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales”.<sup>47</sup>

La pregunta sobre cómo se enseña la Historia en particular, y las Ciencias Sociales en general, ha sido paralela a todos los procesos de diseño curricular y de reflexión en torno a la formación básica y media, como lo evidencian los documentos mencionados más arriba que delimitan las condiciones generales para su situación actual.<sup>48</sup> Esta pregunta pertenece a procesos mucho más amplios que se cuestionan por las formas de la pedagogía, por la pertinencia de volcar la mirada a nuestro pasado y de validar las múltiples narrativas que de esta mirada surjan, y por el grado en que es posible señalar barreras claras entre las disciplinas

<sup>43</sup> Se relaciona principalmente con los ejes generadores 6 (las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos) y 7 (las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos).

<sup>44</sup> Se relaciona principalmente con los ejes 3, 4 y 5.

<sup>45</sup> Se relaciona con los ejes 1, 2 y 8.

<sup>46</sup> MEN, *Estándares Básicos*, 131.

<sup>47</sup> Colombia, Congreso de la república, Ley 1874, 27 de diciembre de 2017, Art. 1.

<sup>48</sup> Nubia Astrid Sánchez Vásquez, “Las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia” (Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia, 2012).

sociales. Es decir, la pregunta por la enseñanza de la Historia está atravesada por los cambios acaecidos en la enseñanza (para nuestro contexto el Movimiento Pedagógico), en las postulaciones sobre memoria-historia-identidad y en las transformaciones al interior de las Ciencias Sociales. En los apartados siguientes intento bosquejar algunos de estos aspectos, de modo que la imagen sobre las condiciones actuales de educación en Historia y Ciencias Sociales sea tan completa – y en este sentido se comprenda su inmensa complejidad – como sea posible.

### *De la orientación a la memoria en el marco del (pos)conflicto*

La *verdad* parece ser la potestad por la que siempre se reclama a la disciplina histórica. Parece ser, también, un concepto cada vez más inasible y menos unívoco. En este proceso tuvo un papel relevante la irrupción del concepto de *memoria* en la discusión sobre el pasado, con el campo de *estudios sociales de la memoria* que comenzaron a estudiarse desde principios del siglo XX y tomaron una especial relevancia en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial.<sup>49</sup> Las vinculaciones y tensiones entre Historia y Memoria han cobrado especial protagonismo a partir del tratamiento de acontecimientos que representan profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo<sup>50</sup> y han emergido con especial ímpetu en los países que se encuentran en momentos transicionales a partir de la terminación de períodos extensos de democracia restringida y de conflicto. Esto explica la especial relevancia que fueron tomando en los países latinoamericanos desde las últimas décadas del siglo pasado.

El interés filosófico por la memoria ingresó a la academia ante la urgencia de reconstruir hechos difusos de un pasado reciente que han lacerado profundamente los tejidos sociales y requieren de una resolución mediante la verdad y la reconciliación de sus protagonistas que, a diferencia de lo que indican los paradigmas tradicionales de la Historia, viven aún en el presente desde el que se historia. La orientación de estos estudios resulta clara, ya que “tanto en Europa como América Latina las investigaciones sobre la memoria de los últimos treinta

---

<sup>49</sup> Leidy Marcela Galeano Acosta, “Estado del arte de los estudios sociales sobre la memoria del conflicto armado en Colombia 2005-2015” (Tesis de Maestría, Universidad EAFIT, 2017), 8.

<sup>50</sup> Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria* (Madrid: Siglo XXI Editores, 2002), 66.

años han buscado comprender enfáticamente cómo se recuerda el pasado traumático y doloroso mientras se transita a una nueva sociedad reconciliada”.<sup>51</sup>

La distinción entre memoria e historia, que ocupa una gran cantidad de las reflexiones originadas dentro de este campo, es un asunto que trataré más adelante pero que debe ser mencionado, no obstante, entre las inquietudes dialécticas que problematizan el uso de términos como *memoria histórica*, que surgirá en este apartado en repetidas ocasiones. Por ahora, es importante tener en cuenta el respaldo epistemológico del campo de los estudios sociales de la memoria para muchos de los planteamientos legales y reflexivos que enuncio aquí y, sobre todo, la constante transformación que los diferentes “giros” de las ciencias sociales y humanas generan en la forma en la que nos aproximamos al objeto de estudio privilegiado de la Historia: el pasado.

El tema de la memoria entró a jugar un papel más protagónico dentro de los estudios sobre la violencia, el conflicto armado y la guerra en Colombia a principios del presente siglo. Gonzalo Sánchez la ha descrito como “la pluralidad de relatos, ‘impresiones’, y ‘huellas’ que han dejado los hechos de guerra en la sociedad”;<sup>52</sup> es, para el autor como para muchos otros, un territorio esencialmente político. Este tinte ha sido especialmente evidente en años recientes, con las fuertes críticas realizadas desde la intelectualidad y la sociedad civil al manejo que se ha tenido del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) en su última administración. De estas discusiones han surgido procedimientos que han tenido impactos pertinentes en la generación de un vínculo entre la escuela, la formación ciudadana, la construcción de una paz estable y duradera, y las estrategias pedagógicas centradas en la formación de competencias, que fueron enunciadas en el apartado anterior.

Como dije antes, no pueden desvincularse los estudios sociales de la memoria en Colombia de la recurrencia del problema de la violencia en el pasado de nuestro país.<sup>53</sup> En este sentido, muchas de las iniciativas de memoria han pasado a integrarse con las estructuras dispuestas para la construcción de una sociedad en paz, desde antes incluso de la firma y puesta en

---

<sup>51</sup> Galeano Acosta, “Estado del arte”, 9.

<sup>52</sup> Juan Carlos Vélez Rendón, “Reseña: Gonzalo Sánchez. *Guerras, memoria e historia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003, 129pp.”. *Estudios Políticos*, no. 25 (2004): 195.

<sup>53</sup> Ver publicaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



marcha del Acuerdo Final. Desde principios de la década de 2010, con especial fuerza, distintas instancias institucionales han construido marcos legislativos y jurídicos que posibilitaron la creación de estamentos de justicia transicional y de búsqueda de la verdad. El Acto Legislativo No. 1 de 2012, por ejemplo, pone sobre la mesa dos asuntos fundamentales: que la densidad y complejidad del pasado colombiano requieren de condiciones especiales de reconciliación, y que la mirada al pasado – apuntada a la construcción de una verdad participativa y plural – es un componente fundamental de esta reconciliación.

El Grupo de Memoria Histórica (GMH) finalizaba en esos años sus informes sobre las memorias del conflicto y de las resistencias que emergieron de cara a la violencia sistemática y sostenida. En su informe *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*, enuncian la memoria como una “respuesta militante a la cotidianidad de la guerra y al silencio que se quiso imponer sobre muchas víctimas”.<sup>54</sup> Gracias al auge memorialístico que hay en el país, continúan, es que en Colombia se puede hablar de una nueva *conciencia del pasado*. Este término encierra una reflexión sobre la que volveremos más adelante.

La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición, (en adelante la Comisión) organizada por el decreto 588 de 2017, es una institución de rango constitucional, independiente del gobierno y autónoma administrativa y presupuestalmente, cuya responsabilidad es “desentrañar de la forma más rigurosa, el sentido histórico y ético-político de lo ocurrido durante el conflicto armado interno a partir de la verdad de todos los sectores, en especial de las víctimas, y de la explicación de su situación”.<sup>55</sup> Hace parte los mecanismos extrajudiciales del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición (SIVJRNR), integrado también por la Unidad para la Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto armado, la Jurisdicción Especial

---

<sup>54</sup> Grupo de Memoria Histórica (GMH), *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (Bogotá: Imprenta Nacional, 2013), 13.

<sup>55</sup> Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición, *Lineamientos metodológicos: escuchar, reconocer y comprender para transformar* (Bogotá: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición, 2019). Consultado el 20 de abril de 2021 en <https://comisiondelaverdad.co/images/zoo/publicaciones/archivos/comision-verdad-lineamientos-metodologicos-2019-01-18.pdf>

para la Paz, las medidas de reparación integral para la construcción de paz y las garantías de no repetición.<sup>56</sup> Este Sistema fue creado por el Acuerdo Final y, por ende, su desarrollo normativo hace parte de su cumplimiento<sup>57</sup> y del trabajo por la construcción de una paz estable y duradera. El fin de la Comisión es impulsar un reconocimiento triple: a las víctimas; de responsabilidades individuales o colectivas; y, a nivel de la sociedad en general, de la gravedad de la confrontación armada y de la necesidad de establecer un compromiso con la paz. Para esto, la memoria es un imperativo ético y político.

Los lineamientos metodológicos de la Comisión describen sus objetivos y los temas por cuyo esclarecimiento debe trabajar de acuerdo con el mandato que le fue asignado. En este mismo documento, se entiende por *esclarecimiento* a la construcción de una explicación comprensiva de los hechos acontecidos en el marco del conflicto. El proceso delineado para la construcción de este conocimiento parte de datos que se tienen del conflicto y plantea preguntas surgidas directamente de las comunidades afectadas. Las respuestas a estas preguntas apuntan a llegar a “conclusiones que permitan en unos casos hacer afirmaciones sobre los orígenes, responsables e impactos del conflicto armado interno, y en otros casos presentar hipótesis para estimular el debate público”.<sup>58</sup> Los contextos explicativos enunciados se construyen al triangular los hechos, datos y cifras, con la voz y la percepción de los actores y con el conocimiento historiográfico que existe sobre el asunto.

Los instrumentos que ella misma desarrolla para el cumplimiento de sus funciones se fundamentan en tres estrategias de carácter transversal: la participación (amplia, pluralista y equilibrada de las voces de los actores), la pedagogía (de valores en convivencia ciudadana, reconocimiento del conflicto, reflexión y trabajo por la no repetición), y las comunicaciones (mediante herramientas diversas de sensibilización e impacto). Más allá de los resultados que pueda tener el producto específico del Informe Final, la Comisión, las conversaciones que ha suscitado y las publicaciones que ha realizado, han tenido un papel incalculable en el posicionamiento social del pasado y la memoria.

---

<sup>56</sup> Colombia, Presidencia de la República, Decreto 588, 5 de abril de 2017.

<sup>57</sup> Decreto 588 de 2017.

<sup>58</sup> Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición, *Lineamientos metodológicos*, 13.

La Cátedra para la paz, por su parte, fue creada por el decreto 1038 de 2015, con carácter de obligatoriedad para todos los niveles de educación preescolar, básica y media en las escuelas del país, con un pensum académico flexible, propuesto como punto de partida para que cada institución, de acuerdo con la autonomía que le otorga la LGE, defina los contenidos curriculares que serán abordados en cada nivel académico, en concordancia con sus orientaciones filosóficas y el perfil diseñado para sus egresados.<sup>59</sup>

El referente teórico de la educación para la paz se estableció tras las Guerras Mundiales, a mediados del siglo XX, y propende por una educación dirigida a la transformación de la cultura de la violencia en una cultura de paz.<sup>60</sup> No pretende establecer una metodología global sobre el conflicto, que termina siendo simplificadora, sino ofrecer a los y las estudiantes una preparación para la búsqueda metodológica y, sobre todo, una disposición intelectual, crítica y emocional para la comprensión de la complejidad de los entramados socio-históricos, la convivencia y la compasión. Para ver el pasado en todas sus facetas, es también necesario entrenarnos para estar dispuestos a mirar el rostro del dolor.

El decreto que reglamenta la cátedra propone trece temáticas, de las cuales cada institución debe desarrollar al menos dos. Enrique Chaux y Ana María Velásquez, en las *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia* proponen una agrupación de los temas en seis categorías, como se muestra en la figura 4. Los temas enumerados reflejan la orientación fundamental de la cátedra, que se enfoca en la formación ciudadana para el relacionamiento pacífico y la convivencia, y vincula directamente los procesos e iniciativas del Acuerdo Final con el espacio formativo de la escuela. Dentro de las mallas curriculares mencionadas en el apartado anterior, la Cátedra puede integrarse a cualquiera de las áreas de formación, e incluso puede alternarse de un área a otra en las diferentes etapas de formación o trabajarse de manera integrada a través de proyectos transversales.

---

<sup>59</sup> Colombia, Presidencia de la República, Decreto 1038, mayo 25 de 2015: Por el cual se reglamenta la Cátedra para la Paz.

<sup>60</sup> (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017, p. 17). En Brayan Sebastián Gauta Blanco, “Políticas de la memoria en Colombia: un abordaje desde la educación”. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 143 (2020): 149.

Figura 4: temas de la Cátedra para la paz

<b>Categorías de Educación para la Paz<sup>61</sup></b>	<b>Temas del Decreto Reglamentario 1038</b>
Convivencia pacífica	Resolución pacífica de conflictos
	Prevención del acoso escolar
Participación ciudadana	Participación política
	Proyectos de impacto social
Diversidad e identidad	Diversidad y pluralidad
	Protección de las riquezas culturales de la Nación
Memoria Histórica y reconciliación	Memoria histórica
	Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales
Desarrollo sostenible	Uso sostenible de los recursos naturales
	Protección de las riquezas naturales de la Nación
Ética, cuidado y decisiones	Justicia y Derechos Humanos
	Dilemas morales
	Proyectos de vida y prevención de riesgos

En las precisiones que realizan Chaux y Velásquez sobre los temas de la categoría de “Memoria histórica y reconciliación” resalta la importancia de reconocer el vínculo que existe entre una Educación para la Paz y la comprensión de las complejidades del conflicto, en relación permanente con el presente de los y las estudiantes, “de manera que puedan identificar el rol que pueden cumplir en la construcción de un presente y un futuro que sea más pacífico, incluyente y democrático que lo vivido en nuestra historia”.<sup>62</sup> Proponen, entonces, una mirada al pasado con perspectiva de futuro.

<sup>61</sup> Enrique Chaux y Ana María Velásquez, *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Para ser enriquecidos por los docentes de Colombia* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2016), 15.

<sup>62</sup> Chaux y Velásquez, *Orientaciones*, 23.

Si bien este espacio está fundamentalmente enfocado a la formación ciudadana, y considera el trabajo memorioso e histórico apenas como una de sus posibles aristas, se encuentra dentro de un espectro de experiencias pedagógicas que se hicieron posibles a partir de las transformaciones legislativas y curriculares de finales del siglo XX y principios del XXI en Colombia y que pueden abrir las puertas de las instituciones educativas a proyectos como el que en este trabajo postulo.

Un campo de interés creciente, en esta línea, es el de las “pedagogías de la memoria”, que están encaminadas a “superar en alguna medida el divorcio entre lo que se enseña y la realidad histórica que da cuenta del lugar de la historia dentro de la sociedad”,<sup>63</sup> y que no pueden desvincularse de las llamadas “políticas de la memoria”<sup>64</sup> que han surgido en países que atraviesan procesos de transición política y se han visto en la necesidad de construirlas en la lucha por la democratización.<sup>65</sup> Ambos términos hacen alusión a apuestas ético-políticas puestas en marcha en las aulas y apuntadas a la reconfiguración temporal del pasado, de modo que permanentemente establezca un diálogo fructífero con el presente y con el futuro.

Una sociedad no solo tiene una historia que habla de ella, sino que también determina los lugares en los que esta opera y el funcionamiento que tiene dentro del grupo social. Las humanidades, según Adela Cortina, “despiertan el espíritu crítico para arrumbar fundamentalismos y dogmatismos desde un uso público de la razón, propio de sociedades abiertas”.<sup>66</sup> La identificación de la escuela con un lugar de historia y de memoria la saca del pretendido lugar de pasividad o neutralidad dentro de los diálogos identitarios y los espacios de toma de decisión. Esta conversación inserta la escuela en la construcción de la democracia.

Así

---

<sup>63</sup> Andrés Felipe Arango Amaya e Ingrid Lorena Torres, “Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz”, *Ciudad Paz-Ando*, 8(1): 158.

<sup>64</sup> Estas políticas pueden ser iniciativas oficiales, institucionales o instituyentes; es decir, pueden emerger de la institucionalidad oficial o de las organizaciones civiles y comunitarias que elevan denuncias y demandas con ejercicios de reconstrucción de memorias de los hechos pasados, individuales o colectivos. Gauta Blanco, “Políticas de la memoria en Colombia”: 146.

<sup>65</sup> Gauta Blanco, “Políticas de la memoria en Colombia”: 146.

<sup>66</sup> Adela Cortina, “Fecundidad y utilidad de las humanidades” (opinión). *El País*, 24 de septiembre de 2018. Consultado en [https://elpais.com/elpais/2018/09/21/opinion/1537546087\\_719320.html](https://elpais.com/elpais/2018/09/21/opinion/1537546087_719320.html)

(...) ha sido propuesta la pedagogía de la memoria como una acción contra el olvido, el silenciamiento y la imposición de verdades hegemónicas y oligárquicas; la cual emerge como una apuesta ético-política que denuncia y aborda los escenarios de violencia política, así como los factores estructurales: económicos y culturales que general exclusión y segregación social.<sup>67</sup>

Las pedagogías de la memoria, sustentadas en el testimonio, son en últimas pedagogías de la alteridad: se tratan, fundamentalmente de la reconstrucción de la memoria del otro<sup>68</sup> y, en este sentido, tienen una orientación plenamente ética en la vía de la donación y de la escucha. La ética será siempre dar la palabra al otro, escuchar antes de hablar y decir, como en los versos de Celan:

Habla también tú  
sé el último en hablar,  
di tu decir.<sup>69</sup>

Estas corrientes participaron de los cambios paradigmáticos de la disciplina histórica hacia finales del siglo XX, que generaron una eclosión de tendencias y nuevas formas de aproximación al pasado entre las cuales tienen una especial relevancia, tanto en las transformaciones pedagógicas aquí señaladas como en las orientaciones metodológicas de este trabajo, la Microhistoria, la Historia de Tiempo Presente, y la Historia Oral. Estas orientaciones permiten apuntar el debate, respectivamente, hacia la singularidad que encarna la diferencia, hacia un presente extendido en los hechos recientes que aún se encuentran latentes, y hacia las voces que narran en primera persona.

Los ejercicios realizados por el GMH y el CNMH optan por la documentación de “casos emblemáticos, entendidos como lugares de condensación de procesos múltiples que se distinguen no solo por la naturaleza de los hechos, sino también por su fuerza explicativa”.<sup>70</sup> Esto significa, fundamentalmente, que para el desarrollo de sus informes, la investigación se concentra en un espectro reducido, de modo que puedan escucharse la mayor cantidad de

---

<sup>67</sup> Gauta Blanco, “Políticas de la memoria en Colombia”: 153.

<sup>68</sup> Gauta Blanco, “Políticas de la memoria en Colombia”: 154.

<sup>69</sup> Fragmento (Traducción de Rogelio Bazán) De Paul Celan, *Muerte en fuga y otros poemas*.

<sup>70</sup> GMH, *¡Basta ya! Colombia*, 19.

voces (vivas) y reconocer la complejidad de los detalles de los aspectos más amplios y profundos del contexto general del conflicto.

Estas tendencias generales explican la inusitada fuerza de la enseñanza del presente, puesto que cobran sentido los procesos que ayudan a comprender las coyunturas actuales y a generar vínculos significativos entre el conocimiento adquirido y la experiencia vivida. Así

(...) aunque no esté expuesto de forma explícita, la enseñanza del presente está aunada al derecho de la memoria y el diálogo con nuestros pasados. Por eso, abogar por la importancia de imprimir en los contenidos del presente una mirada crítica, remite de forma inmediata al análisis consciente de procesos pasados.<sup>71</sup>

El tiempo presente se convierte en el régimen de temporalidad que traduce y ordena las experiencias.<sup>72</sup> Esta forma de posicionarse frente al pasado traspasa la línea conceptual que separa memoria e historia en términos del pasado lejano. En cierta medida, y de acuerdo con la formación que se desarrolle en torno a la vinculación emotiva, todo pasado puede ser tan cercano como lo es lejano y viceversa. Al final, la linealidad estricta del tiempo elude la imaginación y el espectro de la posibilidad y la transformación. Josep Fontana propone, en cambio, renunciar al afán de explicar las cosas “tal como han pasado” y buscar más bien futuros posibles, no lineales, en los que se remedien las exclusiones históricas de agentes sociales.<sup>73</sup>

Demostrar la limitación del tiempo no resulta muy difícil. Basta, según [el pensador británico Thomas] More, considerar que nada puede pertenecer al pasado si no se torna ‘pasado’ tras haber sido ‘presente’, y que nada puede ser nunca ‘presente’ si antes de eso no pertenecía al futuro”.<sup>74</sup>

Para ello debe orientarse la educación en historia hacia la formación de la conciencia histórica, en tanto elaboración racional de la memoria. Esta forma de enseñanza “propone el desenvolvimiento de la capacidad de orientarse en el tiempo (pasado) y sobre el tiempo (presente), construyéndolo y analizándolo para tornarlo significativo para nosotros”.<sup>75</sup> El

---

<sup>71</sup> Arango Amaya y Torres. “Aproximaciones entre la enseñanza”: 154.

<sup>72</sup> Arango Amaya y Torres. “Aproximaciones entre la enseñanza”: 147.

<sup>73</sup> Josep Fontana, *¿Para qué sirve la Historia en tiempos de crisis?* (Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico, 2006).

<sup>74</sup> Alexandre Koyré, *Del mundo cerrado al universo infinito* (Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1999), 145.

<sup>75</sup> (Schmidt & Cainelli, 2007, p. 70) traducción de los autores. En Arango Amaya y Torres, “Aproximaciones entre la enseñanza”: 151.

pasado reciente resulta siendo el más vinculante, en tanto permite – muy en la línea de la Comisión – el reconocimiento de responsabilidades y el tránsito de los duelos necesarios.

Aunque buena parte de la crítica de muchos historiadores a la historia escolar, además de la integración y la poca intensidad horaria que recibe el área, se concentra en el protagonismo que ha tomado la historia presente en las aulas, yo me pregunto: ¿qué tan lejos podemos expandir el presente – en tanto vínculo – hacia un pasado que sentimos parte de nosotros?, ¿de qué nos vale estudiar acontecimientos lejanísimos con los que no encontremos ningún punto en común?, y ¿qué privilegiamos finalmente en las aulas cuando hablamos de Historia, una línea temporal unívoca y preestablecida para la construcción de nociones trasnochadas como el patriotismo, o una posibilidad de formación en competencias críticas y metodológicas que permitan mirar con ojos diferentes un pasado que cobra vida y no es más una reliquia en sepia cuyos nombres hemos aprendido a fuerza de tedio? No será acaso mejor – o más propicia – una propuesta en la que:

A cambio, [de la perpetuación del desactualizado orden memorialístico de la enseñanza de la historia] se espera que el rigor académico de hacer historia llegue a diferentes esferas sociales, entre ellas, el escenario escolar, propendiendo el carácter investigador-científico en estudiantes y docentes con el objetivo de encontrar un sentido de empatía en su tiempo y espacio.<sup>76</sup>

La conciencia de un tiempo que abarca momentos amplios y que no deja nunca de estar conectado con el presente vivo puede conducir a la concepción de un verdadero compromiso que vincule el conocimiento del pasado, el agenciamiento del presente y la esperanza del futuro. Así lo expresó, en la entrega final del *¡Basta ya! Colombia*, el entonces director del CNMH, Gonzalo Sánchez: “hoy más que nunca la memoria tiene en Colombia un sentido de futuro”.<sup>77</sup> Las iniciativas de conocimiento del pasado, los procesos de memoria del dolor y la resistencia, pretenden ser “acta[s] de compromiso con la transformación del futuro de

---

<sup>76</sup> Arango Amaya y Torres, “Aproximaciones entre la enseñanza”: 154.

<sup>77</sup> Gonzalo Sánchez, “Discurso Gonzalo Sánchez - ¡Basta Ya!”. *Centro de Memoria Histórica*. Publicado el 26 de julio de 2013 en <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/discurso-de-gonzalo-sanchez-basta-ya>



Colombia”.<sup>78</sup> El escenario educativo, en el marco posterior a la firma del Acuerdo Final, tiene el rol trascendental de formar ciudadanías críticas, reflexivas y memoriosas.<sup>79</sup>

Habitamos un tiempo en el que nos gobierna una supuesta élite tecnócrata con miras al futuro. Sin embargo, si esta mira no tiene sostén en ninguna parte, si no se ancla en una tradición y unos procesos que hundan raíces profundas en la convivencia comunitaria, las bases de los proyectos emprendidos serán endebles. El compromiso con el pasado, que genera la posibilidad de políticas públicas con durabilidad y trascendencia, no alcanza ni siquiera para recordar las promesas de campaña. Esto debería preocuparnos.

Vale la pena, no obstante, abrir también una línea de discusión sobre los aspectos que han sido privilegiados – con mucha razón – por los estudios de la memoria. Como he mencionado más arriba, estos emergen particularmente en entornos de transición política y de recuperación de profundos procesos de violencia. El foco de la memoria suele ser el dolor y la resistencia que deben ser reconocidos y sanados para la reconstrucción del tejido humano y comunitario. La memoria, una facultad humana amplia, se ha comprendido sobre todo para su estudio social en el espectro de las situaciones relacionadas con el conflicto y la violencia.

Un ámbito que se ha revalorado y que escapa de la percibida equiparación entre memoria y tragedia está vinculado a la conservación y valoración del patrimonio colectivo que se expresa en forma de creencias transmitidas de generación en generación;<sup>80</sup> sin embargo, mientras que los usos de la memoria en el primer caso tienen un carácter más histórico – de reconciliación con un pasado acontecido –, aquellos del segundo caso se concentran más en los aspectos prácticos en los que el pasado sigue aconteciendo.

Esta narrativa historizada de la memoria del conflicto, necesaria en nuestro país, no obstante, no puede ser trabajada de igual forma con quienes han vivido los hechos y con la población que tan solo se ha enterado de ellos de forma tangencial y distante. Esta interpelación abre tres consideraciones sobre las que quisiera detenerme: primero, la asimilación unívoca entre

---

<sup>78</sup> Sánchez, “Discurso Gonzalo Sánchez - ¡Basta Ya!”.

<sup>79</sup> Gauta Blanco, “Políticas de la memoria en Colombia”: 145.

<sup>80</sup> Carmen Lucía Cataño Balseiro, “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”, *Historia y Sociedad*, no. 21 (julio-diciembre 2011): 227.

conflicto y memoria deja de lado pasados *distintos* que pueden contribuir a la construcción de *futuros posibles*; segundo, la vinculación con el pasado de los sujetos que no se han relacionado directamente con el conflicto, que no puede sino darse a través de la compasión y la empatía, será necesariamente limitada si ellos no están formados primero para reconocer y vincularse con su propio pasado, que se excluye de gran parte de los trabajos de la memoria; y, tercero, las políticas y pedagogías de la memoria que son presentadas a sujetos que no tienen las herramientas adecuadas para su lectura, corren el riesgo de desembocar en la indolencia y la normalización por la sobreexposición a imágenes e información y por la ausencia de herramientas y competencias emocionales, cognitivas y comunitarias para tramitarlas.

El carácter específico de los trabajos de la memoria que mayor resonancia tienen en la sociedad colombiana (pienso en los enfoques de los principales centros, museos y grupos de investigación que llevan la *Memoria* en su nombre), hace parte del necesario proceso de saldar una larga lista de deudas históricas con las más de 8'700.000 víctimas (registradas)<sup>81</sup> del país. La especificidad de los trabajos que existen nos permite pensar en generar nuevos espacios de valorización de la memoria – en tanto vínculo con el pasado – como un elemento constitutivo de todos los seres humanos y como un compromiso proyectado hacia el futuro. Estos espacios significarían el reconocimiento de que todos tenemos nuestras memorias, con las que podemos generar vínculos afectivos, éticos, intelectuales y políticos; nos permitirían también, como individuos insertos en un grupo social, explorar qué memorias compartimos y abrir espacios de diálogo frente a las diferencias. En la pluralidad de pasados que nos interpelan podemos reconocer la pluralidad del presente y propender por una construcción ética de un futuro en el que quepamos todos.

Así, cuando el *¡Basta ya! Colombia* dice “hay memorias confinadas al ámbito privado, en algunos casos de manera forzosa y en otras por elección, pero hay memorias militantes, convertidas a menudo en resistencias”,<sup>82</sup> tal vez no sea una osadía abrir el término de resistencia y pensar en que todo tipo de memorias – también aquellas del amor, el tránsito y

---

<sup>81</sup> Esta cifra corresponde a las reconocidas por el Registro Único de Víctimas. Gauta Blanco, “Políticas de la memoria en Colombia”: 150.

<sup>82</sup> GMH, *¡Basta ya! Colombia*, 14.

la esperanza – pueden convertirse en formas de resistencia a una narrativa monotemática, conflictiva y violenta. Fundamentalmente, recordar es resistir al olvido y a la deriva. Merecemos también una mirada esperanzadora de la memoria, que reconozca el dolor, la resistencia y también el amor y el goce. No solo traemos el pasado para sanar las heridas que ocurrieron en él, sino también para consolar un presente y un futuro que parecen aún desalentadores. Tenemos la responsabilidad de formarnos para el pasado, de modo que podamos afrontar y transformar nuestra vida y nuestro entorno.

La mirada de la memoria enfocada únicamente en los hechos de violencia puede generar en los estudiantes que no fueron tocados directa o conscientemente por ella, la sensación de que la memoria y la historia son aspectos que pertenecen a otros. Si bien las pedagogías y políticas antes mencionadas indican constantemente que el conflicto es un aspecto sobre el que no pueden quedarse indiferentes, un pasado que no se encarna no compromete. En este sentido, conviene considerar la opinión de Dominick LaCapra, cuando afirma que “la empatía es, creo, una experiencia virtual pero no vicaria en la que el historiador se pone en la posición del otro sin tomar su lugar ni convertirse en su sustituto y sin sentirse autorizado a hablar con su voz”.<sup>83</sup> Esta perspectiva se hace necesaria para proponer alternativas que integren a “quienes no tuvieron la «experiencia pasada» propia” y que, por lo tanto, se encuentran “en una aparente otra categoría: son «otros/as»” para quienes “la memoria es una representación del pasado construida como conocimiento cultural compartido por generaciones sucesivas y por diversos/as «otros/as»”. El reto que se presenta, para la inclusión de estos sujetos, es el de “pensar la experiencia o la memoria en su dimensión intersubjetiva, social”.<sup>84</sup>

Es necesario contrarrestar los impulsos individuales con una educación positiva que proyecte la comprensión incluso hacia aquellos que nunca llegaremos a conocer, que se encuentran por fuera de un grupo con solidaridad interna del que nos sentimos parte.<sup>85</sup> Para la construcción y la integración de nuestros pasados “se requieren «otros» con capacidad de interrogar y expresar curiosidad por un pasado doloroso, combinada con la capacidad de

---

<sup>83</sup> Dominick LaCapra, *Historia en tránsito: Experiencia, identidad, teoría crítica* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006), 95.

<sup>84</sup> Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria* (Madrid: Siglo XXI Editores, 2002), 33.

<sup>85</sup> Martha C. Nussbaum, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita las humanidades* (Buenos Aires: Katz Editores, 2019), 64-69.

compasión y empatía”, desde “la «alteridad» en diálogo, más que la identificación.<sup>86</sup> De este modo, y de acuerdo con Nussbaum, “los niños que desarrollan la capacidad de la comprensión, en muchos casos mediante la experiencia empática, saben comprender el efecto que tienen sus agresiones sobre las otras personas, por quienes sienten cada vez más afecto”,<sup>87</sup> al tiempo que encuentran resonancias para su propia vida y logran acercarse a los testimonios ajenos en tanto experiencias que no deben vivir en carne propia para permitirse ser afectados por ellas.

Las iniciativas comunicativas más maravillosas de las organizaciones de memoria – publicaciones en serie, salas expositivas, colecciones de fotoperiodismo y ciclos de conversación – pueden llegar a sentirse, al integrarse con la cobertura mediática del conflicto que aún no cesa, como la sobreexposición a la guerra de la que habla Susan Sontag en *Ante el dolor de los demás*. Si bien muchos de estos proyectos han tomado una línea pedagógica y simbólica fuertemente apoyada en el arte y la semiología para la representación, todavía parece creerse, en algunos medios, que “si el horror podía hacerse lo bastante vívido, la mayoría de la gente entendería que la guerra es una atrocidad, una insensatez”.<sup>88</sup>

Mientras no seamos capaces de relacionarnos con el pasado – que seguimos viviendo – no podremos reconocernos en los protagonistas de la imagen que debe interpelarnos. Al final, cuando la guerra se convierte en paisaje y no tenemos las herramientas para ser empáticos y compasivos ante el dolor de quienes se nos asemejan, se corre un inmenso riesgo puesto que “la imagen como conmoción y la imagen como cliché son dos aspectos de la misma presencia”.<sup>89</sup>

---

<sup>86</sup> Jelin, *Los trabajos de la memoria*, 86.

<sup>87</sup> Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 64.

<sup>88</sup> Susan Sontag, *Ante el dolor de los demás* (Buenos Aires: Ediciones Debols!llo, 2011).

<sup>89</sup> Sontag, *Ante el dolor de los demás*.

### De los debates entre la intelectualidad magisterial y los historiadores

Diferentes autores concuerdan en la periodización de la enseñanza de la historia en las escuelas colombianas en tres momentos;<sup>90</sup> el primero<sup>91</sup> vinculado a los desarrollos historiográficos de la Academia Colombiana de Historia y a los procesos de construcción. homogenización cultural de la Regeneración; el segundo ligado a las transformaciones disciplinares derivadas de la institucionalización y los cuestionamientos vinculados con la Nueva Historia; y el tercero derivado de la integración en el área de Ciencias Sociales posterior a la renovación curricular de 1984. Las principales características de estos momentos pueden vincularse con los desarrollos historiográficos que eran llevados a cabo simultáneamente, puesto que de ellos provenía gran parte de los materiales didácticos destinados a la escuela, pero también con los procesos políticos y sociales que marcaron directrices apuntadas a fomentar uno u otro tipo de orientación educativa a nivel nacional. El planteamiento de estos tres momentos evidencia la forma en la que la escuela se adapta y responde a las fluctuaciones tanto intelectuales como políticas.

La integración corresponde a un momento complejo; en primer lugar, porque sigue siendo el paradigma en torno al cual se estructuran la educación básica y media y no se lo puede estudiar con la distancia temporal que nos separa de los primeros dos procesos; en segundo

---

<sup>90</sup> Ver Nubia Astrid Sánchez Vásquez, “Las ciencias sociales escolares”; Viviane Morales Hoyos, “Proyecto de Ley No 2 de 2016: Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”; Alcira Aguilera Morales, “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades”. *FOLIOS · Segunda época*, no. 46 (segundo semestre 2017): 15-27; Diego H. Arias Gómez, “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber”. *Revista de Estudios Sociales*, no. 52 (2015): 134-146; Javier Guerrero Barón y Carolina Guerrero García, “Las dificultades, silencios y censuras en la enseñanza de la Historia”, en Javier Guerrero Barón y Olga Yanet Acuña Rodríguez. *La historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (Tunja: Editorial UPTC, 2020).

<sup>91</sup> Es importante resaltar que los momentos descritos por la mayoría de los y las autoras citadas anteriormente comienzan con el establecimiento de la República de Colombia en el proceso histórico de la Regeneración y con la promulgación de la Constitución de 1886. Vale la pena resaltar, como lo hace Jorge Orlando Melo, que la cuestión sobre la Historia que debía ser enseñada puede trazarse incluso hasta los años inmediatamente posteriores a la Independencia, en los que la configuración emotiva en torno a la idea de patriotismo ligada a catecismos cívicos e historias de la Revolución, que se extendieron durante todo el siglo XIX, en el que las constantes y abruptas fluctuaciones políticas y enfrentamientos bélicos marcaron también diferentes pautas para el desarrollo del currículo escolar.

Jorge Orlando Melo, “La enseñanza de la historia en el sistema escolar: antecedentes y situación actual (2018)”, en Javier Guerrero Barón y Olga Yanet Acuña Rodríguez. *La historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (Tunja: Editorial UPTC, 2020).

lugar, porque se inserta en procesos intelectuales globales que trascienden – y sobre todo cuestionan – las fronteras disciplinares de la Historia; y, en tercer lugar, porque gran parte de los debates realizados se centran más en la rememoración de las formas anteriores y en el anhelo de un eventual regreso a ellas que en la reflexión sobre los puntos importantes que se deben resaltar en la perspectiva integrada de las Ciencias Sociales, ya sea para su optimización o para su reforma. En este apartado pretendo profundizar en estos debates para dar pie a algunas reflexiones finales sobre el contexto de enseñanza de la Historia en el país.

El *Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, coordinado por Immanuel Wallerstein, señala que, si bien la visión clásica de la ciencia se fundamenta en el modelo newtoniano de evaluación empírica y en el dualismo cartesiano que separa fundamentalmente la naturaleza de lo humano, a lo largo del siglo XX tanto las ciencias sociales como las ciencias naturales fueron deconstruyendo progresivamente las bases de ambos axiomas. Al tiempo que se reconsideraron las nociones fundantes del ejercicio científico, se crearon intersticios y espacios de investigación en los que las disciplinas reconocían cada vez más puntos de encuentro con el derribo de dicotomías entre la naturaleza y la humanidad, Occidente y el resto del mundo, y la supuesta experiencia universal que cada vez se revelaba más sesgada.<sup>92</sup>

La propuesta de las ciencias sociales integradas se concibió como la ruta para formar el nuevo sujeto que el contexto global demandaba.<sup>93</sup> La integración de múltiples disciplinas – las antes ya presentes Historia y Geografía, a las que se sumaron cátedras y saberes variados – en el currículo escolar colombiano podría corresponder a los espacios para la experimentación que la comisión solicita en su *Informe*. Lo que ha ocurrido en las últimas décadas, tanto en Instituciones de Educación Superior como en instancias de toma de decisión sobre los procesos desarrollados en la educación básica y media, es el acercamiento entre disciplinas y el aprovechamiento de la complementariedad de las herramientas para la ampliación, no solo metodológica, sino también temática, espacial y temporal hacia aquellos aspectos de la

---

<sup>92</sup> Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales*.

<sup>93</sup> Sánchez Vásquez, “Las ciencias sociales escolares”, 34

realidad social que se habían concebido como exclusivos de alguna forma disciplinar de estudio.

Por medio del Decreto 1002 de 1984, el entonces presidente Belisario Betancur, estableció un nuevo plan de estudios para la educación preescolar, básica y media vocacional en la educación colombiana, en el que se designaron las áreas de formación comunes que habrían de ofrecer la educación general para todos los alumnos de las instancias escolares formales, que luego serían confirmadas en el Art. 23 de la LGE. Ellas fueron: Ciencias naturales y salud, Ciencias sociales, Educación estética, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa y moral, Español y literatura, y Matemáticas (art. 5), para la educación básica primaria, con las adicionales de Educación en tecnología e Idioma extranjero para la básica secundaria (art 6) y filosofía para la media (art 8).<sup>94</sup> El decreto establece un número de horas semanales y anuales totales para cada nivel educativo, pero no dictamina la cantidad de aquellas que debe destinarse a cada área, aunque la LGE, una década después, indica que al menos un 80% de estas horas deben ser destinadas al desarrollo de las áreas obligatorias.

En el apartado siguiente desarrollaré el asunto de la responsabilidad que múltiples historiadores, historiadoras y periodistas de opinión conceden a este decreto como aquel mediante el cual se eliminó la Historia de la enseñanza escolar; por ahora, me quedo con la afirmación que al respecto hace Jorge Orlando Melo:

La norma no decía nada nuevo: era muy parecida a la de 1933 y otras. Y no ordenaba dejar de enseñar historia, ni fue interpretada así entonces. Solo años después algunos académicos consideraron que el decreto “adoptó el sistema de ‘Áreas de Formación’ y borró de los programas escolares las 74 horas de clase de Historia Patria a que tenían derecho nuestros estudiantes”; sin embargo, nada indica que hubiera llevado a la desaparición de la enseñanza de historia o a una reducción fuerte de las horas de enseñanza.<sup>95</sup>

---

<sup>94</sup> Decreto 1002 de 1984: por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. *Diario Oficial*, no. 36615, (viernes 18 de mayo de 1984).

<sup>95</sup> Melo, “La enseñanza de la historia en el sistema escolar”: 33-34.

Esta nueva estructuración del plan de estudios significó, entonces, la integración de las asignaturas de Historia y Geografía en el área de Ciencias Sociales,<sup>96</sup> en la que habrían de conectarse interdisciplinariamente con contenidos y teorías de otras disciplinas sociales como la sociología y la antropología. Esta integración ha acarreado dificultades en su aplicación práctica y ha suscitado un debate que se ha librado principalmente entre tres bloques: el de los y las historiadoras, el de los y las geógrafas y el de los y las maestras y el MEN.

Si bien el proceso de integración de estos temas dentro de una misma área en el currículo escolar respondía al reconocimiento de la historicidad<sup>97</sup> y contingencia de las barreras disciplinares<sup>98</sup> de los campos dedicados al estudio de las estructuras y contextos sociales, ha habido grandes brechas entre las consideraciones teóricas que la sustentan y su aplicación de facto. La integración de las ciencias sociales podría considerarse como un proceso que ha funcionado en mayor medida como discurso que como realidad.

---

<sup>96</sup> La integración no fue un ataque a la Historia, como con relativa frecuencia se afirma en la opinión pública y en las disertaciones de algunos de los historiadores que en este trabajo cito. En primer lugar, por las fundamentaciones epistemológicas en las que se apoya y, en segundo lugar, porque ya desde la década de los años sesenta (como se evidencia en el Decreto 1710 de 1963) se incluía en el plan de estudios decretado por el MEN para la educación primaria una asignatura de Estudios sociales a la que correspondían 5, 3, 6, 6 y 6 horas semanales para cada grado, respectivamente, y a la que correspondían las materias de “Historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo” (Art. 6); es decir, desde mucho antes del decreto 1002 la asignatura a la que se le designaban las horas fijas, que integraba las materias citadas, era ya un esbozo de la integración. Decreto 1710 de 1963: por el cual se adopta el Plan de estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, No 31169, sábado 31 de agosto de 1963.

<sup>97</sup> Considero que sería interesante entender aquí la noción de *historicidad*, no solo como la concepción de que las cosas se conformaron de determinada manera en el transcurrir del tiempo sino, como también la entiende Bruno Latour, como la posibilidad de que hubieran sido diferentes (Bruno Latour, “Pasteur y Pouchet: Heterogénesis de la historia de las ciencias. En *Historia de las ciencias*, Michel Serres (ed.) (Madrid: Ediciones Cátedra, 1991), 497-501). Es decir: el reconocimiento de la historicidad de una u otra conformación organizacional o epistemológica de las Ciencias Sociales no solo corresponde a la narración de determinados procesos y conexiones que la hicieron posible, sino también a que fueron precisamente estos procesos y conexiones los que la hicieron posible y que, de haberse dado otros, el resultado sería diferente. La conformación del campo de las Ciencias Sociales no corresponde a la *naturaleza* de los conocimientos y de las epistemes que lo conforman, sino a las circunstancias históricas que la impulsaron. Lo que hoy conocemos como Historia y encerramos entre nítidas barreras disciplinares, y lo que intentamos integrar dentro de las Ciencias Sociales, no solo podría haber sido diferente en su construcción pasada, sino que podrá serlo en su constitución futura.

<sup>98</sup> Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales*.



Maestros y maestras argumentan que esta amalgama parece inadaptable a las realidades cotidianas de la escuela y resulta además aburrida;<sup>99</sup> critican que “integrar no es amontonar”<sup>100</sup> y que en los textos escolares lo que se hizo fue agrupar bajo una misma portada los principales temas de Historia y Geografía de modo que los maestros enseñaran aquella con la que sentían que tenían mayores fortalezas. Añaden también que nada puede lograrse con una intensidad horaria tan reducida, que no permite alcanzar conocimientos sólidos en ningún saber, para un área que comprende un número tan amplio de temáticas y proyectos transversales.

Por parte de los profesionales de las disciplinas que comprende el área, las Ciencias Sociales integradas “son vistas con horror por los científicos sociales puros”, entre los que los y las historiadoras profesionales son “sus más acérrimos detractores” en razón del borronamiento de la disciplina dentro de la asignatura;<sup>101</sup> mientras que los y las geógrafas rechazan esta denominación puesto que consideran que los conocimientos geográficos han sido relegados a un segundo plano, menos protagónico que la Historia y las demás cátedras que agrupa el área. Discusiones como esta demuestran la distancia que existe entre docentes escolares y profesionales disciplinares, y el poco diálogo que se ha fomentado por fuera de los espacios institucionales propios o que se ha proyectado hacia las demás disciplinas que conforman las Ciencias Sociales integradas y, sobre todo, hacia la escuela.

Casi todos los historiadores consultados concuerdan en la necesidad de que la escuela sea el primer espacio en el que se enseñe la habilidad de pensar históricamente, y que su enseñanza no se enfoque en una forma lineal de conocimiento acabado, al tiempo que resaltan el carácter fundamental de este tipo de pensamiento para la vida democrática y la crítica de cara a las diversas formas de uso público de la historia; sin embargo, las propuestas para la recuperación de una cátedra con dicho fin no integran elementos didácticos o herramientas

---

<sup>99</sup> Oscar Saldarriaga Vélez, “La historia como ciencia social: ¿historiadores y maestros, hablamos de lo mismo?”, en Javier Guerrero Barón y Olga Yanet Acuña Rodríguez. *La historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. (Tunja: Editorial UPTC, 2020), 83

<sup>100</sup> Sánchez Vásquez, “Las ciencias sociales escolares”, 90.

<sup>101</sup> Saldarriaga Vélez, “La historia como ciencia social”, 83

para la consecución de estos objetivos formativos, sino que se concentran en seguir justificando su necesidad.

En este sentido, hay varios aspectos que integran los principales argumentos de historiadores e historiadoras dentro del debate: la imposibilidad de una integración debida a la naturaleza disciplinar de la Historia; el poco tiempo que se dedica en la escuela al estudio de las Ciencias Sociales en general y, dentro de la atiborrada área – y si es que existe – al de la Historia en particular; la implantación de pruebas estandarizadas tanto a nivel nacional como internacional; y una supuesta “desaparición de la historia del currículo”<sup>102</sup> que ha sido responsable de la desmemoria y del poco compromiso de las recientes generaciones.

Según Medófilo Medina, “lo que en esta organización del currículo bajo los lineamientos curriculares desaparece, es la visión histórica de los temas”<sup>103</sup>, así como la noción de proceso, que tampoco considera presente en las preguntas problematizadoras por medio de las cuales se abordan los temas. Para este historiador, el aprendizaje de la historia resulta entonces un asunto centrado en episodios y datos aislados y supone una renuncia a premisas fundamentales de la disciplina. Para Claudia Liliana Monroy no solo se ven comprometidos algunos de los rasgos fundamentales de la disciplina, sino que por su naturaleza misma esta solo podría dialogar con otras disciplinas en niveles demasiado avanzados para la comprensión de niños, niñas y jóvenes, en tanto “no es sencillo que un niño o joven pueda desarrollar las habilidades para comprender diversidades temporales y espaciales, el desarrollo de procesos, las construcciones narrativas y las representaciones sociales desde la complejidad de las ciencias sociales”.<sup>104</sup> No añade, sin embargo, evidencias de esta complejidad didáctica.

---

<sup>102</sup> Olga Yanet Acuña Rodríguez, “La historia en la escuela: dinámicas, retos y procesos”, en Javier Guerrero Barón y Olga Yanet Acuña Rodríguez. *La historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (Tunja: Editorial UPTC, 2020), 47; también se hace referencia al “abandono de la disciplina en la enseñanza básica” en Medófilo Medina, “¿Por qué se dejó de enseñar historia? y ¿qué debería enseñarse a partir del hipotético retorno de la historia al sistema de la enseñanza?”, en Javier Guerrero Barón y Olga Yanet Acuña Rodríguez. *La historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (Tunja: Editorial UPTC, 2020), 69.

<sup>103</sup> Medina, “¿Por qué se dejó de enseñar historia?”, 73.

<sup>104</sup> Acuña Rodríguez, “La historia en la escuela”, 61

Una situación sobre la cual es común el acuerdo de profesionales en Historia, maestros y maestras, es lo atiborrada que se encuentra el área debido a que en ella se han incluido los diversos proyectos para la formación ciudadana y la construcción de una sociedad en paz. Entre las cátedras contempladas en el área se encuentran

(...) la de afrocolombianidad, derechos humanos, género, competencias ciudadanas, cátedra de la paz y un sin número de proyectos transversales como el de derechos humanos, de democracia, educación sexual, entre otros, que han logrado hacer de las Ciencias Sociales un mar de temas, tareas y actividades.<sup>105</sup>

Aunque estos programas sean planteados como espacios que pueden desarrollarse al interior de cualquier área o por medio de proyectos transversales que se trabajen de forma interdisciplinar, la mayoría de las instituciones educativas las incorporan a las Ciencias Sociales por la obviedad de los vínculos entre gran parte de las temáticas de las diferentes cátedras y aquellas trabajadas en el área.

La aplicación de pruebas estandarizadas, tanto para la clasificación de las instituciones a nivel nacional como para las clasificaciones internacionales de excelencia educativa suponen otro punto sobre el que hay un común desacuerdo. En primera instancia porque las formas evaluativas que tradicionalmente se implementan suelen ser problemáticas para el verdadero diagnóstico del aprendizaje, no solo en las disciplinas sociales y humanísticas, sino también en ciencias exactas; la cantidad y la calidad de la información que puede obtenerse de las respuestas que se ofrecen a cualquier pregunta es poco dicente sobre la cantidad y la calidad del aprendizaje significativo del o la estudiante que presenta la prueba. Sin embargo, lo más problemático de estas estrategias es que, al final, la calidad y el enfoque de lo que se enseña se definen más por el cumplimiento de las metas de estas evaluaciones que por los discursos de tipo epistemológico sobre las disciplinas, el imaginario social y las políticas educativas.

Sobre qué tan real es la ausencia completa de la Historia en el currículo de las Ciencias Sociales dedicaré algunas líneas en el siguiente apartado y, sobre todo, considero que las aclaraciones realizadas en los apartados anteriores dan cuenta de la forma en la que el sentido

---

<sup>105</sup> Claudia Liliana Monroy Hernández, “La enseñanza de la historia en educación básica y media: su aproximación a la historia local”, en Javier Guerrero Barón y Olga Yanet Acuña Rodríguez. *La historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. (Tunja: Editorial UPTC, 2020), 189.

de la integración es, precisamente, que los contenidos hagan parte de una construcción amplia en la que no se hace necesario enunciarlos uno por uno. Una lectura pausada de la legislación educativa demuestra la falsedad y la demagogia de las afirmaciones sobre la deliberada eliminación del estudio de la Historia en el nivel escolar. Es necesario, no obstante, hacer un estudio juicioso de los diferentes escenarios educativos y de los principales proyectos editoriales para poder dar un veredicto sobre la realidad de la enseñanza escolar de temáticas históricas. Varios de los y las historiadoras citados en este trabajo no refieren trabajos de este tipo, sino que coinciden en exponer la trayectoria de la enseñanza en el país y recordar en torno a una asignatura que lleve por título el nombre de nuestra disciplina, con argumentos fundamentados, sobre todo, en la desmemoria y la falta de conexión con los principales elementos de cohesión de la identidad nacional. Sobre estas afirmaciones de que se le “ha negado a un par de generaciones la posibilidad de comprender por qué como nación hemos llegado, para bien y para mal, a donde hemos llegado”,<sup>106</sup> ahondaré también en el siguiente apartado.

Una recopilación de estas inquietudes se encuentra en *La historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*, publicado por la UPTC en 2020. El volumen recoge una selección de varias exposiciones presentadas en el evento “Seminario taller internacional ‘La historia vuelve a la escuela’, que se llevó a cabo en Tunja entre el 30 de mayo y el 1 de junio de 2018. Javier Guerrero Barón y Olga Yanet Acuña Rodríguez, quienes coordinaron la compilación, indican en la presentación del libro que:

Desde la percepción de los autores, los vacíos del currículo hicieron que los estudiantes de educación básica y media hayan perdido la oportunidad de reflexionar y formarse sistemáticamente en las nociones de tiempo y espacio, a la vez que la mayoría de las generaciones formadas por este régimen educativo vivan en un eterno presentismo que les impide comprender la sociedad del momento, los cambios y complejidades.<sup>107</sup>

---

<sup>106</sup> (editorial, *El Tiempo*, 2 de septiembre de 2013) en Arias Gómez, “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia”: 141.

<sup>107</sup> Javier Guerrero Barón y Olga Yanet Acuña Rodríguez, “Presentación”, en Javier Guerrero Barón y Olga Yanet Acuña Rodríguez. *La historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (Tunja: Editorial UPTC, 2020), 9.

Los autores plantean, también en la presentación, que la creación del área de Ciencias Sociales es una gran equivocación que podría corregirse con la creación de una cátedra de Historia o con la reconsideración de la dedicación horaria asignada al área, en respuesta a las múltiples cátedras que en ella se incluyen. En este sentido, valoran la promulgación de la Ley 1874 de 2017 como una herramienta legal que contribuye a subsanar este problema mediante el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia de Colombia en todos los grados de enseñanza básica y media, si bien este tema hacía parte ya del área desde la promulgación de la LGE. Para la implementación de la Ley, proponen que las instituciones educativas realicen ajustes a sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), para la inclusión de contenidos propiamente pertenecientes a la disciplina histórica y la reformulación de asignaciones horarias.<sup>108</sup>

Sobre estas propuestas, y los debates antes mencionados, Nubia Astrid Sánchez Vásquez concluye que

(...) es importante puntualizar que lo que revelan las disputas de los historiadores más que un interés por la escuela y por la cualificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos lo que se defiende es la presencia de la disciplina histórica en la escuela. Es decir, por lo que se lucha es por un espacio donde ella debe estar y no propiamente circular desde la lógica de la escuela sino de la disciplina misma. Para (Álvarez, 2011) el problema de los historiadores es que se han instalado en la disciplina y no han querido ver en la escuela la enseñanza propiamente dicha de esta.<sup>109</sup>

No podemos pretender que las disciplinas se comporten de manera idéntica en los espacios institucionales y gremiales de producción de conocimiento y en la escuela. Hace falta distinguir las disciplinas profesionales y académicas de las disciplinas escolares, que consisten en cuerpos con estructuras epistemológicas, pedagógicas e institucionales propias<sup>110</sup> y que, por lo tanto, tienen su historicidad particular. Esto no quiere decir, por supuesto, que ambos campos no se encuentren en múltiples puntos y sostengan fuertes vínculos de interdependencia.

---

<sup>108</sup> Guerrero Barón y Acuña Rodríguez, “Presentación”, 11.

<sup>109</sup> Sánchez Vásquez, “Las ciencias sociales escolares”, 82.

<sup>110</sup> Saldarriaga Vélez, “La historia como ciencia social”, 79.

Para la transformación de un contenido teórico en uno pedagógico, es necesario que este se descienda a la práctica escolar y, esta adaptación con frecuencia hace pensar en una dicotomía entre el saber puro y el transformado o impuro. La concepción general de esta división supone también la necesaria concepción de unidireccionalidad en las transferencias y transposiciones didácticas: el conocimiento se traslada siempre desde las universidades y centros de investigación hacia las escuelas, en donde los maestros lo simplifican. Sin embargo, la escuela es también un espacio de producción de conocimiento y se vale de muchas herramientas endógenas que responden a sus necesidades de adaptación y enseñanza. Vale la pena resaltar, por ejemplo, que la profesionalización de las ciencias sociales en Colombia pasó primero por la Escuela Normal Superior, y solo después quienes habían sido formados como maestros propendieron por la profesionalización de las diversas disciplinas en los claustros universitarios. Así,

las Ciencias Sociales nacieron en nuestro país como disciplinas escolares, para formar maestros de secundaria, y allí mismo se fueron separando de la Pedagogía y terminaron siendo las disciplinas fuertes como la Sociología, la Antropología y la Historia científicas, tal como las conocemos hoy.<sup>111</sup>

La distancia entre investigadores vinculados a instituciones de educación superior y docentes de educación básica y media es tal que, desde casi 30 años después de la formulación del decreto 1002 de 1984, “un grupo de reconocidos historiadores e intelectuales le ha empezado a pedir al gobierno” y no a los y las maestras que construyen la asignatura de Ciencias Sociales en su día a día “que, frente a la amnesia en la que cayó el país y ante semejante error pedagógico, permita de nuevo la enseñanza de la Historia como materia única de primero de primaria a grado once”.<sup>112</sup>

El punto de la didáctica es uno de los más grandes problemas de la enseñanza de la Historia puesto que los programas de formación profesional no suelen incluir una línea fuerte en esta vía, sino que se enfocan primariamente en la investigación. No suele prepararse a los y las estudiantes para los espacios en los que debe ponerse a prueba la creatividad a fin de despertar

---

<sup>111</sup> Saldarriaga Vélez, “La historia como ciencia social”, 82.

<sup>112</sup> Editorial *Revista Semana*, 24 de marzo de 2012. En Arias Gómez, “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia”: 142.

interés en personas externas a la disciplina y, sobre todo, en niñas, niños y jóvenes.<sup>113</sup> El principal conflicto resulta, entonces, no una discusión irreconciliable entre disciplinaria y multidisciplinaria, sino más bien una formación disciplinar cerrada en las instituciones de educación superior, de la que deben emerger planes, proyectos e investigaciones interdisciplinarias que permeen los espacios de discusión y desarrollo pedagógico para la educación básica y media.<sup>114</sup>

Las diferencias no se presentan solo a nivel teórico en el debate entre las diferentes disciplinas, sino también en el campo práctico del desarrollo de material pedagógico y de la experiencia docente en el aula. La enunciación de los temas gruesos que se deben cubrir durante cada grado da pie para que las editoriales desarrollen enfoques muy específicos en sus libros de texto<sup>115</sup> y, puesto que la selección de los materiales no está mediada por ningún organismo, ni se efectúa su compra por el MEN para las escuelas públicas,<sup>116</sup> podría decirse que hay tantas formas de estructuración de los contenidos del área como instituciones educativas o incluso como maestros y maestras.

La distancia entre científicos sociales y docentes de básica y media se reafirma en el proyecto de Ley No 2 de 2016, presentado ante el Senado por la entonces congresista Viviane Morales Hoyos, que luego dio pie a la Ley 1874 de 2017 y que se desarrolló con el apoyo de la UPTC, en alianza con la Asociación Colombiana de Historiadores y la Academia Colombiana de Historia. Los y las docentes tuvieron una participación mínima y sus posturas frente a los aspectos trabajados en el área de CS aparecen apenas en las últimas páginas del documento, por medio de una referencia a una tesis doctoral, que realizó una encuesta a 116 maestros y

---

<sup>113</sup> Monroy Hernández, “La enseñanza de la historia en educación básica y media”, 191.

<sup>114</sup> Aguilera Morales, “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy”: 18-19.

<sup>115</sup> “En primer lugar, en un trabajo de Medina (2008) para el Convenio Andrés Bello, se presenta una revisión de los textos escolares en ciencias sociales para la educación básica y media en Colombia. En resumen, el autor encuentra que en los textos de la editorial Educar se da especial atención a la construcción de ciudadanía, la educación cívica, la formación en valores y los derechos humanos. En el caso de la serie Santillana, hay una importante dedicación a la formación en los conocimientos disciplinares de la historia, la geografía, la economía y la sociología. En ellos la historia no pierde su especificidad, y se reconocen claramente los límites disciplinares entre unas y otras ciencias sociales. En el caso de las series publicadas por el Grupo Editorial Norma, Medina (2008) menciona que se reconoce el trabajo en valores, derechos y formación ciudadana, a la vez que la historia se percibe bien delimitada en los contenidos, al igual que la geografía, la economía y la sociología.”

Aguilera Morales, “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy”: 17-18

<sup>116</sup> Melo, “La enseñanza de la historia en el sistema escolar”, 36-37

maestras del Distrito en la que respondieron a preguntas que en últimas no alteran la ruta argumentativa que se planteaba con anterioridad para el curso de la ley. Indica, la tesis citada en el proyecto, que el 99% de los entrevistados “consideró importante volver a enseñar específicamente “Historia de Colombia” en los colegios del país”.<sup>117</sup> La muestra no es para nada representativa para la formulación de una ley con impacto nacional y las respuestas que ofrece no tiene ningún tipo de profundidad o de verdadera posibilidad crítica.

El proyecto de Ley postula tres objetivos (Art. 1):

- a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.
- b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial.
- c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.”

La justificación se encuentra entonces principalmente en la premisa sobre la importancia del conocimiento de la historia nacional para la formación de una identidad aglutinante fundada, de acuerdo con los reconocimientos marcados por la Constitución de 1991, sobre los principios de la diversidad; así como también en un componente de salvaguarda de la memoria, entendida en su vínculo con el conflicto, para la formación de la que ha sido llamada la “generación de la paz”.<sup>118</sup>

Al tiempo que en la explicación del proyecto se reconoce que la LGE ya desde 1994 dispuso como obligatoria la enseñanza de la historia en el nivel de básica primaria y el de la historia de Colombia e historia universal en el nivel de media vocacional para el logro de los objetivos propuestos para la educación, afirma que

(...) a lo largo de las dos últimas décadas, la enseñanza de la historia como asignatura independiente ha sido subsumida por el campo general de la enseñanza de las ciencias sociales o de la formación cívica. Las razones para ello deben atribuirse no a los principios de la ley, sino a su reglamentación y a la práctica escolar de los operadores educativos.<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> Morales Hoyos, “Proyecto de Ley No 2 de 2016”: 29.

<sup>118</sup> Morales Hoyos, “Proyecto de Ley No 2 de 2016”: 26.

<sup>119</sup> Morales Hoyos, “Proyecto de Ley No 2 de 2016”: 11.



El proyecto de Ley, como se puede ver en la cita anterior, insiste en que existe algún principio normativo por el que deba sostenerse una asignatura independiente de Historia. Sin embargo, resalta la fundamentación pedagógica y la organización curricular propuesta por los Lineamientos,<sup>120</sup> en torno a ejes generadores y preguntas problematizadoras. Afirma que la articulación transdisciplinar requiere de una verdadera creatividad para el enlace adecuado de teorías, métodos y procedimientos. Es decir, no es una imposibilidad, sino un proceso complicado, dentro del que el esquema de los lineamientos constituye un buen ejemplo de cómo desarrollar la disciplina histórica sirviéndose de las otras Ciencias Sociales. En este sentido, el proyecto no dice tanto que los temas y las competencias que se han propuesto como campo exclusivo de la Historia no puedan desarrollarse al interior de un área integrada, sino que “reivindicar que se tenga una materia con el nombre Historia dentro del currículo es, en últimas, reconocer que es el referente más fuerte dentro del trabajo que realizamos hoy bajo el nombre de Ciencias Sociales.”<sup>121</sup>

La aprobación del proyecto descartó la creación de una asignatura y, en cambio, estableció una situación en la que se propendía por fortalecer la enseñanza de Historia de Colombia dentro del área, y no por volver a instituir una cátedra independiente. Para ello insiste en el objeto de “restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media” (art 1). Sin embargo, y de acuerdo con lo que hasta aquí he argumentado, concuerdo con la afirmación de Melo según la cual “la solución es bastante deficiente: a primera vista se centra en repetir la orden del decreto de 1984 y la ley de educación de 1994 a las que se atribuye la desaparición de la historia.”<sup>122</sup>

Es importante recordar, no obstante, que las discusiones que han sido citadas en este apartado no se encuentran aún cerradas y, sobre todo, que la aplicación de la Ley 1874 de 2017 significó la conformación de la Comisión Asesora para la enseñanza de la Historia, cuyos

---

<sup>120</sup> Morales Hoyos, “Proyecto de Ley No 2 de 2016”: 16.

<sup>121</sup> Sanabria Méndez, Carlos Alberto: “Desafíos para la enseñanza disciplinar de la historia” Ponencia presentada en el Seminario sobre enseñanza de la Historia en ámbito escolar. Bogotá, Secretaría de Educación Distrital, octubre de 2015. El texto que aquí se presenta es una transcripción libre de dicha ponencia. Citado en Morales Hoyos, “Proyecto de Ley No 2 de 2016”: 16.

<sup>122</sup> Melo, “La enseñanza de la historia en el sistema escolar”, 40.

resultados no han sido entregados al momento de la escritura de este trabajo. Muchas de las consideraciones sobre qué cambios tendrá el planteamiento de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en Colombia dependen de las decisiones que se tomen a partir de las evaluaciones y recomendaciones que emita este organismo. Mientras tanto, como lo recalca Oscar Saldarriaga,

(...) la tarea inmediata de los historiadores, sociólogos, antropólogos, es decir, de los científicos sociales es escribir, escribir, escribir. Ensayar libros de síntesis sobre Colombia: sobre su historia, relatándola, pero además analizándola, y sabemos que estos análisis se apoyan en los conceptos y modelos de las Ciencias Sociales. Textos de síntesis con fuentes, imágenes, links de internet, audios y videos destinados a fortalecer la formación y la información de los profesores de sociales. Esto es, construir el corpus de base para las Ciencias Sociales escolares.<sup>123</sup>

Un debate siempre abierto sobre aquello que es pertinente en la escuela, que es en últimas el ideal de una escuela que se reconoce históricamente pensada y construida. En el siguiente apartado formulo algunas reflexiones y consideraciones sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en Colombia a partir de la información recopilada y presentada a lo largo de esta revisión.

### **Reflexiones sobre una asignatura para la Historia**

Un primer punto de reflexión sobre el asunto de instituir una asignatura para la Historia en las escuelas colombianas es el grado en que la enseñanza de la Historia está verdaderamente ausente del currículo. Sobre el supuesto cambio en este aspecto que generaron la reforma de 1984 y la Ley de 1994, Jorge Orlando Melo afirma que

(...) los planes de estudio seguían insistiendo en la enseñanza de la “historia nacional” y en las ciencias sociales, sin que a nadie se le ocurriera que tener en cuenta los criterios de estas equivalía a dejar de enseñar historia. Las ciencias sociales justamente, como antes, eran ante todo la historia, la geografía y en vez de cívica, que empezaba a sonar arcaico, “constitución política y democracia”.<sup>124</sup>

---

<sup>123</sup> Saldarriaga Vélez, “La historia como ciencia social”, 85.

<sup>124</sup> Melo, “La enseñanza de la historia en el sistema escolar”, 36.

Sin embargo, la opinión común ha tornado hacia la consideración de que la enseñanza de la Historia desapareció de los planes de estudio en el cambio de siglo. Apoyada en lo que hasta ahora he descrito, y en varios autores<sup>125</sup> que profundizan en las prácticas de enseñanza y evalúan la veracidad de estas afirmaciones, considero que esta creencia no es del todo cierta. Para sustentar estos cuestionamientos, traigo a colación dos aspectos en los que se evidencia que la integración no significaba en ninguna medida la supresión de la historia. En primer lugar, tanto el trabajo desarrollado por Sánchez como aquel de Aguilera, son enfáticos en afirmar que “aunque la integración corría por cuenta de la legislación educativa, en materia de formación docente, de textos escolares y en las mismas prácticas docentes la asignaturización era evidente.”<sup>126</sup> Así, tanto los libros de ciencias sociales como los mismos maestros continuaron durante largo tiempo con prácticas de enseñanza que no adoptaban de forma profunda las propuestas de integración, sino que enseñaban aquellos temas para los que estaban más preparados que correspondían, por lo general, a Geografía o Historia. En segundo lugar, un estudio realizado por Diego Arias en 2015 arrojó que

(...) lo que los estudiantes recién egresados de la educación media evocan de sus clases de ciencias sociales se refiere principalmente a contenidos históricos como fechas insignes, personajes históricos, acontecimientos políticos y militares relevantes, y recortes de periodos históricos instaurados por esta disciplina, entre otros.<sup>127</sup>

El problema, entonces, no es que el currículo esté cerrado a la historicidad, sino, en parte, que es tan abierto que la opción por la historicidad depende de la elección de las instituciones y maestros; y en parte a que muchas de las prácticas pedagógicas no se han adaptado aún a las corrientes y premisas que han crecido al interior de la disciplina. Por ello, en vez de estar buscando nuevas leyes que implanten lo que nunca se ha borrado, debemos preguntarnos sobre la pertinencia que hemos tenido en la construcción del conocimiento social y del debate público en torno al pasado; sobre la cercanía que hemos establecido con maestros, maestras

---

<sup>125</sup> Ver Aguilera Morales, “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy”; Melo, “La enseñanza de la historia en el sistema escolar”; Arias Gómez, “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia”; Saldarriaga Vélez, “La historia como ciencia social”.

<sup>126</sup> Aguilera Morales, “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy”, 16

<sup>127</sup> Aguilera Morales, “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy”: 18. Hace referencia a Arias, Diego. 2014. “Identificación con la nación propia en jóvenes universitarios, maestros en formación. Imaginarios sociales de nación y escuela”. Disertación doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; mencionado también en Arias Gómez, “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia”: 142.

e instituciones educativas; y sobre cómo fueron formados en Historia quienes toman las decisiones, diseñan los currículos e imparten los cursos. Si la ley no prohíbe ni cancela el enfoque histórico, ¿cómo podemos justificar nuestra propia responsabilidad en la concepción generalizada de que esta no se imparte?

Es decir, el asunto se trata mucho menos de afirmar que “desasignaturizar la enseñanza de la historia”<sup>128</sup> hace parte de “todo un proceso de institucionalización de las Ciencias Sociales en aras de apartarse de las propuestas de la Historia”,<sup>129</sup> o de una sospechosa “toma inopinada de ciertas modas intelectuales”,<sup>130</sup> y debe enfocarse más bien en pensar la forma en la que los y las historiadoras podemos aportar a la integración de nuestra disciplina, para que esté presente en la escuela como constructora de la capacidad de pensar históricamente y no como un ámbito en el que predomine el aprendizaje memorístico y repetitivo, con preponderancia de los resúmenes y cuadros sinópticos con los que se genera mayor recordación de datos aislados que de comprensiones complejas.<sup>131</sup> Estas últimas solo pueden devenir del reconocimiento del papel activo de los y las estudiantes en su proceso de aprendizaje y de la participación de grupos transdisciplinares en la creación de los materiales de estudio.

Cuando Guerrero y Acuña plantean que esperan que, a partir de la formulación de la Ley 1874 de 2017, se “abra el debate sobre la importancia de enseñar Historia en un país que ha perdido la sensibilidad por los problemas reales de la sociedad, por los cambios, por la comprensión de los procesos y por las diversas relaciones temporales y sociales”,<sup>132</sup> salta en mí la pregunta sobre cuánto de estos asuntos son realmente una consecuencia de la decisión administrativa de integrar la Historia a las Ciencias Sociales y cuánto de esta queja corresponde a una simplificación y a la búsqueda de una causa que podamos enunciar, que nos sea cercana, y para la cual podamos formular una solución sencilla, sin que debamos explicar ni responsabilizarnos por problemas profundos y de larga data de nuestra sociedad.

---

<sup>128</sup> Medina, “¿Por qué se dejó de enseñar historia?”

<sup>129</sup> José Manuel González Cruz, “La enseñanza de la historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del ‘pos-acuerdo’”, en Javier Guerrero Barón y Olga Yanet Acuña Rodríguez. *La historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (Tunja: Editorial UPTC, 2020), 169.

<sup>130</sup> Medina, “¿Por qué se dejó de enseñar historia?”, 72

<sup>131</sup> Arias Gómez, “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia”: 142.

<sup>132</sup> Guerrero Barón y Acuña Rodríguez, “Presentación”, 11.

Así, cuando afirman también que la desaparición de la asignatura “ha generado en las recientes generaciones olvidos sociales, desmemoria y un eterno presentismo, que han inhibido la formación de identidad, el reconocimiento de procesos y la configuración de memoria individual y colectiva”,<sup>133</sup> o que “la mayoría de las generaciones formadas por este régimen educativo viv[e]n en un eterno presentismo que les impide comprender la sociedad del momento, los cambios y complejidades”,<sup>134</sup> no puedo evitar tampoco preguntarme sobre las culpas históricas que se pretenden lavar en estas mentadas ‘generaciones’ y la responsabilidad, que tiene la sociedad en su conjunto, de formar en niños, niñas y jóvenes estas cualidades que los autores pretenden circunscribir exclusivamente a una asignatura con el título de Historia.

Si la supuesta desaparición de la Historia del currículo escolar se dio con el decreto 1002 de 1984, como lo afirman los autores, esto quiere decir aproximadamente que las personas que en 2021 son mayores de 54 años cursaron esta asignatura en todos los niveles de educación escolar; aquellas mayores de 48 la recibieron al menos durante toda la primaria; y las personas menores de 43 no recibieron la asignatura en ningún nivel. Quisiera abrir la reflexión sobre las instancias de toma de decisión en las que cada uno de estos subgrupos ha participado en los últimos treinta años y proponer la pregunta, en este sentido, sobre qué tanta de la ‘desmemoria’ y el ‘presentismo’ de los que se acusa a quienes se educaron bajo la integración de las Ciencias Sociales son verdaderamente consecuencia de este proceso curricular, en primer lugar, y culpables de los problemas identitarios que aquejan al país, en segundo lugar. ¿Es un problema del protagonismo de las disciplinas o de las metodologías pedagógicas y las posiciones simbólicas y sociales en las que se encuentran la escuela y la Historia? En este sentido, y de acuerdo con Saldarriaga, “el llamado de algunos intelectuales al retorno de la historia disciplinar en la escuela sobredimensiona la potencia de un saber particular”.<sup>135</sup>

Sin embargo, más que buscar responsables históricos de las problemáticas identitarias y simbólicas de la Historia en Colombia, esta reflexión pretende reconocer que un único

---

<sup>133</sup> Acuña Rodríguez, “La historia en la escuela”, 47.

<sup>134</sup> Guerrero Barón y Acuña Rodríguez, “Presentación”, 9.

<sup>135</sup> Arias Gómez, “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia”, 144.

culpable de estos fenómenos es inexistente, y que el delirio de que una cátedra de Historia podrá subsanar dinámicas vinculadas a una crisis educativa a nivel global y a una crisis social de larga data a nivel nacional resulta más perjudicial que beneficiosa, en el sentido de que gasta en iniciativas irrelevantes las energías de quienes podrían estar proponiendo transformaciones constructivas. Vale la pena, para la reflexión propuesta, traer a colación esta extensa cita de Diego Arias:

Si preocupa que la escuela actual produzca ciudadanos conformes, pasivos y acríticos, no es por culpa de la historia científica o académica que dejan de recibir en sus aulas, quizá ello tiene que ver más bien con la forma como funciona la sociedad colombiana, es decir, con el tipo de sujeto que contribuye a configurar la estructura política, económica y cultural del país, aunque también le cabe responsabilidad al sistema escuela y, en ese sentido, a las asignaturas que se imparten en la escuela, del preescolar al doctorado, incluida aquella centrada en lo social y lo histórico. Las opciones afectivas y políticas que los estudiantes configuran, en los tiempos que corren, no solo se vinculan con lo que la escuela les proporciona: cada vez tiene más peso lo que otros escenarios de socialización provocan, en otras palabras, algo de pensamiento histórico podrán aprender los niños y jóvenes en la escuela, y allí sus clases de ciencias sociales o de historia serán fundamentales, pero esta habilidad también se forja en la calle, el hogar, los medios de comunicación, la economía, las asociaciones y la realidad política del país, entre otros escenarios de la cultura política nacional, en donde puede estar la causa de una desazón que la escuela simplemente evidencia.”<sup>136</sup>

El proyecto de Ley No 02 de 2016, por traer a colación un ejemplo más sobre la opinión común que se tiene de la (no) enseñanza de la Historia y sus consecuencias sociales, cita un documento de la Secretaría de Educación Distrital (2007), según el cual mediante los documentos en los que se regulan los aspectos específicos de la renovación curricular y la reforma educativa de finales del siglo XX, se desvinculan completamente los problemas del presente de sus antecedentes históricos. Una justificación para tal afirmación, según el mentado documento, es que en “los lineamientos prácticamente proponen desaparecer el Pensamientos Histórico donde la cronología, las personas relevantes de la sociedad, la memorización, la memoria y el manual se satanizan”.<sup>137</sup> Esta afirmación alza la inquietud sobre qué tipo de Historia es aquella a la que se pretende ‘regresar’ y sobre qué tipo de análisis

---

<sup>136</sup> Arias Gómez, “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia”, 144

<sup>137</sup> (SED, ibídem Pag. 45) en Viviane Morales Hoyos, “Proyecto de Ley No 2 de 2016”: 13.

históricos nos proponemos enseñar si queremos aislar la disciplina – “para que la Enseñanza de la Historia vuelva a estar en forma real y verdadera en las aulas de clase”<sup>138</sup> – y limpiarla de sociología, pedagogía, antropología, política, entre otros.

Como sabemos, sin embargo, que esta asepsia disciplinar no es posible, algunos historiadores sugieren entonces que “una cátedra de historia en los colegios es el espacio propicio para la integración disciplinaria y el debate constructor de criterio que plantean los documentos que, en Colombia, hablan de las Ciencias Sociales”,<sup>139</sup> ante lo cual no puedo sino preguntarme en qué medida no tenemos ya un espacio de integración y debate que podríamos estructurar alrededor de la Historia como disciplina integradora de los demás saberes, si tan solo buscáramos dialogar más con los maestros, que crean las disciplinas escolares cada día en sus aulas,<sup>140</sup> y menos con los Ministros y creadores de política pública. Nosotros mismos somos responsables de que no se haya logrado una transposición didáctica amplia de los volúmenes que producimos.

El aspecto del uso público de la Historia, que comienza con la educación, debe ocupar un renglón protagónico en las preocupaciones de los y las historiadoras y, sin embargo, está cada vez más alejado de ellos.<sup>141</sup> Solucionar este asunto requiere del compromiso pedagógico y cívico del historiador, que deberá valerse de instrumentos analíticos potentes para mantenerse conectado al discurso público y para aparecer pertinente entre la diversidad del sistema escolar, que demanda que se renuncie a la idea de proponer un corpus de contenidos nacionales uniformes y obligatorios, y requiere en cambio que se emprenda un proyecto continuo de creación y adaptación contextual del conocimiento, tanto para las diferentes realidades sociales del país como para las condiciones particulares de la enseñanza escolar. En este sentido, afirma Saldarriaga que

---

<sup>138</sup> Guerrero Barón y Acuña Rodríguez, “Presentación”, 20.

<sup>139</sup> Sanabria Méndez, Carlos Alberto: “Desafíos para la enseñanza disciplinar de la historia” Ponencia presentada en el Seminario sobre enseñanza de la Historia en ámbito escolar. Bogotá, Secretaría de educación Distrital, Octubre de 2015. El texto que aquí se presenta es una transcripción libre de dicha ponencia. Citado en Morales Hoyos, “Proyecto de Ley No 2 de 2016”: 15.

<sup>140</sup> Saldarriaga Vélez, “La historia como ciencia social”, 84.

<sup>141</sup> Fontana, *¿Para qué sirve la Historia?*

(...) el MEN tiene toda la razón en no negociar sus políticas con los representantes de las disciplinas mayores: estas no son adaptables ni reductibles mecánicamente a las lógicas escolares. El camino de la transposición didáctica es pedagógica y políticamente muy largo y muy complejo, y si los historiadores no aceptamos la especificidad de las Ciencias Sociales escolares, no estamos ni siquiera alineados en el punto de partida mínimo para esa negociación.<sup>142</sup>

De estas reflexiones ha surgido también, inevitablemente, la pregunta sobre cuál es, entonces, la historia que queremos enseñar. Al respecto, el Proyecto de Ley No 02 de 2016 afirma que las lecturas que se realizan en documentos como los Lineamientos de autores como Wallerstein, Kuhn, Morin o Habermas desprenden conclusiones equivocadas en la medida en que pretenden que el único papel de la enseñanza de las ciencias sociales es ‘ofrecer interpretaciones de un mundo cambiante y complejo’.<sup>143</sup> Sin embargo, en mi opinión considerar que puede haber cualquier objetivo general más allá de este es seguir redundando en el uso público de la Historia – y demás disciplinas sociales – para la configuración de individuos que participen de la vida política y nacional no porque han desarrollado una ciudadanía y postura críticas, sino porque así se les ha enseñado en la escuela. De unos ciudadanos que hayan sido formados para ofrecer interpretaciones de un mundo cambiante y complejo podrá esperarse el ejercicio de una reflexión constante que los lleve, si el sistema en el que se insertan es justo y el país que habitan se fundamenta sobre principios humanos y democráticos, a participar de ellos y a defenderlos; al tiempo que estarán también formados para disentir, proponer y protestar frente a las situaciones de injusticia que identificarán no solo en el plano pasional del culto a los símbolos patrios y de identidad nacional, sino también – y sobre todo – racionalmente, puesto que la comprensión profunda del entorno no es algo que la escuela entregue en un paquete acabado, sino algo que enseña en tanto proceso permanente de humanidad y ciudadanía.

Melo propone que, más que el establecimiento de una asignatura, es urgente “establecer una programación indicativa detallada para la enseñanza de las ciencias sociales en todo el sistema escolar, un programa con un número preciso de horas semanales, con una trama

---

<sup>142</sup> Saldarriaga Vélez, “La historia como ciencia social”, 84.

<sup>143</sup> Morales Hoyos, “Proyecto de Ley No 2 de 2016”: 14.



curricular precisa, año por año y área por área”<sup>144</sup> que esté basado en la Historia como esqueleto estructurador del resto de temáticas de las Ciencias Sociales y que sea realizable en el periodo considerado para un año escolar;<sup>145</sup> así como también es urgente la producción de “un conjunto de materiales y herramientas de apoyo lo más amplio posible”,<sup>146</sup> que no se presente en diseños elaborados e intocables, sino que posibilite su manipulación y mejoramiento permanentes; para así, por último, evitar

caer en la tentación de volver a la historia heroica, a intentar usar la historia para crear en los estudiantes formas de reverencia hacia héroes y personajes y para darles guías acerca de los valores que deben adoptar para su conducta presente.<sup>147</sup>

Una nueva educación en Historia se trata, para Josep Fontana, de apuntar a una memoria que no conduzca a la repetición mecánica sino al razonamiento. Es decir, en acuerdo con lo que resalta también Martha Nussbaum, “En lugar de limitarse a escuchar, el niño debe mantenerse siempre en actividad: descubrir cosas, reflexionar sobre ellas y hacer preguntas”<sup>148</sup> Así, mediante la formación del pensamiento histórico y el entrenamiento para “no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar a través del pasado, a no dejarse engañar por tópicos que apelan a los sentimientos para inducirnos a no utilizar la razón”,<sup>149</sup> los y las jóvenes podrán prepararse para la participación de la memoria colectiva y del tejido social.

En esta misma línea se debe renunciar a la intención de explicar las cosas “tal como han pasado” y buscar más bien futuros posibles, no lineales, en los que se remedien las exclusiones históricas de agentes sociales para crear una clase de Historia – o un enfoque histórico dentro de la integración – que

(...) explora las selvas del pasado para mostrarnos dónde nos encontramos hoy y cómo hemos llegado hasta aquí, con el fin de ayudarnos a cobrar conciencia de que nuestro futuro no está fatalmente condicionado por el destino, sino que depende, en última instancia, de nuestras decisiones colectivas: del camino que entre todos queramos escoger.<sup>150</sup>

---

<sup>144</sup> Melo, “La enseñanza de la historia en el sistema escolar”, 40.

<sup>145</sup> Monroy Hernández, “La enseñanza de la historia en educación básica y media”, 188.

<sup>146</sup> Melo, “La enseñanza de la historia en el sistema escolar”, 40.

<sup>147</sup> Melo, “La enseñanza de la historia en el sistema escolar”, 41.

<sup>148</sup> Martha C. Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 96-97.

<sup>149</sup> Fontana, *¿Para qué sirve la Historia?*, 57

<sup>150</sup> Fontana, *¿Para qué sirve la Historia?*, 170-171

Nussbaum resalta, en su ensayo *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, que un país que viva en democracia debe formar a sus jóvenes para la participación en la toma de decisiones, para lo cual se debe repensar el enfoque que se le da incluso a la formación en ciencias exactas. Para formar jóvenes pensantes en lugar de máquinas utilitarias, es necesario reconsiderar los enfoques apuntados hacia el conocimiento aplicado y direccionarlos más bien a procesos intelectuales de investigación científica y reflexión humanista. La estabilidad de cualquier democracia depende de que los ciudadanos sean educados para ella.<sup>151</sup> En este sentido, el papel de la Historia dentro del diálogo interdisciplinar del currículo integrado es el de, “si mucho, enseñar a pensar, a razonar, por la experiencia de una ciencia que no es exacta y se basa en la evaluación de los testimonios y la argumentación.”<sup>152</sup>

El trabajo por la integración dentro del área de Ciencias Sociales es, en últimas, una tendencia que bebe de la tradición humanista de pensamiento crítico y diálogo entre saberes, si bien las humanidades estuvieron históricamente separadas en un ‘tercer campo’ aparte de las ciencias sociales y naturales. Una verdadera integración interdisciplinar requiere de un esfuerzo inmenso. Es posiblemente el camino más complejo. Pero ello no significa que no deba emprenderse para mantener la validez y la pertinencia de nuestros sistemas de enseñanza.

En este sentido, una escuela que no solo sea capaz de integrar los saberes disciplinares, sino que propenda verdaderamente por una formación integral para la participación y la democracia, debe inculcar en sus estudiantes, como mínimo y desde cualquiera sea el área de conocimiento, las aptitudes para<sup>153</sup> reflexionar, analizar, argumentar y debatir las cuestiones políticas que afectan la nación, sin deferencia ante la autoridad o la tradición; para reconocer a los otros ciudadanos como poseedores de los mismos derechos, aunque pertenezcan a comunidades diferentes a la propia; como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios; para interesarse por la vida de los otros y entender las consecuencias que cada acción personal y cada política pública implican para la vida, las oportunidades y las experiencias de personas que viven incluso en territorios lejanos; para

---

<sup>151</sup> Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 29.

<sup>152</sup> Melo, “La enseñanza de la historia en el sistema escolar”, 41.

<sup>153</sup> Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 48-49.

imaginar, a partir de historias que sean más que un simple conjunto de datos, una variedad de situaciones complejas que afectan la trama de una vida humana; para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes, con una idea realista de las posibilidades que estos tienen a su alcance; para pensar en el bien común de la nación como un todo; y para concebir la propia nación como parte de un orden mundial complejo.

Esta educación no debe pensarse exclusivamente como una responsabilidad de las Ciencias Sociales integradas, o de los y las profesionales que se dedican al estudio de cada una de las disciplinas que las conforman. En su novela *Conjunto Vacío*, Verónica Gerber Bicecci escribe sobre la teoría de conjuntos:

A través de ellos se puede ver el mundo «desde arriba», por eso me gustan los diagramas de Venn. No hay mucha documentación al respecto, pero durante la dictadura militar en Argentina se prohibió su enseñanza en las escuelas. Sabemos, por ejemplo, que un jitomate pertenece al conjunto de jitomates (JI) y no al de cebollas (C) ni al de chiles (CH) ni al de cilantro (CI). ¿Dónde está la amenaza en un razonamiento como ese? En la teoría de los conjuntos, los jitomates, cebollas y chiles podrían darse cuenta de que son alimentos distintos, pero también de que tienen cosas en común, como el hecho de que todos podrían pertenecer al conjunto salsa pico de gallo (SPG) y, al mismo tiempo, al Universo (U) de plantas cultivadas (PC) y, tal vez, unir fuerzas contra algún otro conjunto o Universo (U). por ejemplo, el de la salsa picante enlatada (SPE). En pocas palabras, hacer una comunidad de vegetales. Los diagramas de Venn son herramientas de la lógica de los conjuntos. Y la dictadura, desde la perspectiva de los conjuntos, no tiene ningún sentido porque su propósito es, en buena medida, la dispersión: separar, desunir, diseminar, desaparecer. Tal vez es eso lo que les preocupaba, que los niños aprendieran desde pequeños a hacer comunidad, a reflexionar en colectivo para descubrir las contradicciones del lenguaje, del sistema. Visto así, «desde arriba», el mundo revela relaciones y funciones que no son del todo evidentes.<sup>154</sup>

Si la situación de la enseñanza o la no enseñanza de este tema se prohibió verdaderamente en las escuelas durante la dictadura argentina es irrelevante dentro del fin argumentativo para el que traigo a colación este extenso fragmento. Lo fundamental en él es el razonamiento que desarrolla y la reflexión que supone frente a quienes afirman que solo una asignatura de Historia podrá salvarnos de convertirnos en una sociedad que no pueda reconocerse y que no

---

<sup>154</sup> Verónica Gerber Bicecci, *Conjunto Vacío* (México: Almadía, 2015), 91-92.

pueda tomar decisiones políticas. Para ello es necesario comprender, también, las posibilidades de similitud y agrupación que ofrecen las matemáticas y la teoría de conjuntos; la interdependencia de los diferentes componentes de un sistema que ofrece la biología; la direccionalidad, la cantidad de movimiento y la interacción de los cuerpos que ofrece la física; la transformación de compuestos y elementos por medio de alianzas e intervenciones externas que ofrece la química; la comprensión de que existen formas culturales y de empalabramiento del mundo sumamente diversas que ofrece el aprendizaje de una lengua extranjera; además de los principios de sociología, antropología, política, economía, entre otros, que hacen parte de la integración del área de Ciencias Sociales. Un excelente ciudadano no solo debe ser un buen historiador, sino un buen matemático, un buen lingüista y, sobre todo, un buen científico.

El problema, entonces, no es el de qué contenidos, por encima de otros, van a formar a los ciudadanos que el país necesita para constituirse en una democracia más justa; el problema es, en cambio, cómo podemos formarnos como educadores y creadores de política pública en educación para reconocer que todos los conocimientos están interconectados y participan en la comprensión de los fenómenos físicos y sociales del mundo que nos rodea. El problema es, en últimas, cómo podemos ofrecer una formación que verdaderamente integre, no solo los contenidos de cada una de las áreas comunes de la básica y media, sino también aquellos que hemos querido compartimentar en espacios asépticos y antagónicos. El problema es cómo formamos un pensamiento abierto, flexible, vincular e integral. Así lo indica Nussbaum cuando afirma que:

(...) para una ciudadanía responsable hace falta mucho más: la capacidad de evaluar las pruebas históricas, de aplicar pensamiento crítico al análisis de los principios económicos y utilizarlos con una actitud equivalente, de evaluar distintas teorías sobre la justicia social, de hablar una lengua extranjera y de reconocer las complejidades de las principales religiones.<sup>155</sup>

El aporte que la Historia puede hacer a esta nueva propuesta de construcción de conocimiento y ciudadanía es “investigar, con las herramientas de su oficio, los grandes problemas de su tiempo para ayudar a otros a entenderlos y para que, entendiéndolos, nos pongamos entre

---

<sup>156</sup> Fontana, *¿Para qué sirve la Historia?*, 56-57.

todos a tratar de resolverlos.”<sup>156</sup> Con esto en mente, no queda sino agregar que separar la Historia de las demás herramientas y formas de comprensión solo es aislarla de sus posibilidades de ofrecer una comprensión compleja de los fenómenos que cada vez es más evidente que no pueden aislarse. Esta conclusión, y la opción por buscar soluciones profundas que esquiven la inmediatez de las explicaciones simplificadoras, implican, en palabras de Wallerstein

(...) el reconocimiento de que los principales problemas que enfrenta una sociedad compleja no se pueden resolver descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de manejar analíticamente, sino más bien abordando estos problemas, a los seres humanos y a la naturaleza, en toda su complejidad y en sus interrelaciones.<sup>157</sup>

Es evidente, para quien haya llegado a este punto, que más que respuestas concretas sobre aquello que los y las estudiantes encuentran en el sistema escolar, he presentado una maraña de aspectos que, además de complejizar el asunto de la enseñanza de la Historia para creadores de política pública, maestros y maestras, generan una situación ambigua que puede prestarse para que esta asignatura sea enseñada de tantas formas como instituciones, docentes y grupos de estudiantes haya. No considero, sin embargo, que esto constituya un problema.

Es acorde con el espíritu plural de la Constitución de 1991 que los integrantes de cada comunidad se socialicen en los relatos vinculados a su experiencia y de acuerdo con sus propias concepciones del mundo. Tiene pleno sentido, por lo tanto, que los programas escolares de Ciencias Sociales no sigan un esquema predeterminado de temáticas y de métodos de enseñanza, mucho más acorde con las formas memorísticas de la enseñanza y dañino para la construcción y el cuestionamiento colectivos que hacen los y las estudiantes en la formación de sus identidades. A la luz de estos planteamientos, entonces, la ambigüedad del currículo de Ciencias Sociales es una herramienta adecuada para la libertad de cátedra y para el replanteamiento de ideas nacionalistas como la de una identidad y una Historia curadas desde las ciudades capitales y distribuidas homogéneamente en el resto del territorio. Un currículo abierto permite, entonces, la formación de identidades múltiples que se

---

<sup>156</sup> Fontana, *¿Para qué sirve la Historia?*, 56-57.

<sup>157</sup> Wallerstein (coord), *Abrir las ciencias sociales*, 87.

sustenten en la diversidad, el reconocimiento del otro y la compasión<sup>158</sup>. En lugar de un patriotismo a toda costa – más propio de los albores republicanos del siglo XIX – la educación en Historia debería propender por la formación de sujetos empáticos y comprometidos con un mundo global que requiere de actitudes plenamente democráticas apuntadas al cuidado del otro.

Es importante, por último, reconocer las particularidades de la disciplina en tanto esta se construye a partir de información que se presenta en diversos formatos y está sujeta constantemente a su reescritura y debe encargarse de casi una infinidad de temas de los que solo una cantidad limitada pueden ser estudiados al mismo tiempo y es, por todo esto, la enseñanza de la Historia, en cualquiera que sea su formato, es una de las materias más verbales de la escuela<sup>159</sup>. Por lo anterior, “la mayoría de los intentos renovadores de las últimas décadas en la enseñanza de la historia han insistido en que los alumnos deberían acercarse a estos aprendizajes aplicando y recreando los métodos del historiador, obviamente adaptados a su nivel educativo.”<sup>160</sup>

Es por ello por lo que vale la pena abrir espacios como los que se mencionan en los apartados siguientes, en los que se posibilite ofrecer miradas distintas a los espacios formativos y de construcción colectiva del conocimiento de modo que, valiéndonos de herramientas metodológicas y conceptuales de diferentes disciplinas, podamos generar dinámicas formativas y transformadoras que posibiliten la apertura de espacios de diálogo social, en los que se atiendan problemáticas pasadas y presentes con enfoque de futuro. Las experiencias que a continuación enuncio, y la que yo misma propongo, constituyen apuestas desde la Historia para buscar alternativas pedagógicas y formar disposiciones investigativas en niños, niñas y jóvenes.

---

<sup>158</sup> Nussbaum, *Sin fines de lucro*.

<sup>159</sup> Mario Carretero y James F. Voss, “Prefacio”, en Mario Carretero y James F. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia* (Buenos Aires: Amorrortu editores, 2004), 14-15.

<sup>160</sup> Carretero y Voss, “Prefacio”, 21.

## Algunas experiencias en construcción y enseñanza de la Historia

Ante la multiplicidad de temáticas que se encuentran en este trabajo, he decidido presentar en este apartado una síntesis de una modalidad de investigación e intervención histórica, una propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia en básica secundaria por medio de el uso de fuentes primarias, y una experiencia en enseñanza de la Historia en básica secundaria alrededor de la Historia Local, de los que destaco algunos elementos que significan, para mí, aquello que los constituye como buenas prácticas en el ejercicio de buscar nuevas formas de trabajar en la escuela para el aprendizaje de la Historia y que los relacionan con la propuesta de este trabajo. No busco que este apartado sea, entonces, el resultado de una recopilación exhaustiva, sino más bien la exposición de algunos proyectos que han sido o están siendo desarrollados en una dirección similar a la que aquí propongo.

El primer asunto en el que me detengo consiste en la estrategia investigativa de la Historia Pública,<sup>161</sup> surgida a raíz de la preocupación por los usos públicos de la Historia, especialmente en países que viven procesos de transición democrática o que deben responder a acontecimientos traumáticos de la historia reciente. Esta corriente propende por “diseñar nuevas estrategias investigativas, narrativas y creativas que permitan plantear, desarrollar y comunicar la investigación histórica con la participación de públicos más amplios y diversos.”<sup>162</sup> De este modo se lleva el método histórico fuera de la academia y se amplían las funciones convencionales del oficio del historiador, de modo que este desarrolla un trabajo colaborativo con otros actores y en conjunto se busca generar conocimientos que trasciendan los lenguajes y formatos especializados.<sup>163</sup> De este modo se genera la coproducción de relatos históricos mediante la integración de muchas voces, que permite, en primer lugar, generar la

---

<sup>161</sup> Amada Carolina Pérez Benavides y Sebastián Vargas Álvarez, “Historia Pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 46, no. 1 (2019): 310-322.

<sup>162</sup> Pérez Benavides y Vargas Álvarez, “Historia Pública e investigación colaborativa”: 301.

<sup>163</sup> Pérez Benavides y Vargas Álvarez, “Historia Pública e investigación colaborativa”: 302.

interacción de estudiosos con sesgos diferentes en aras de construir un relato tan objetivo<sup>164</sup> como sea posible y, en segundo lugar, aprovechar el amplio acceso a la información y a las fuentes que cuentan con respaldos institucionales.

La Historia Pública propone generar instancias de investigación colaborativa en las que se busque realizar una construcción crítica del pasado de manera conjunta con las comunidades y, de este modo, cuestionar la relación jerárquica que las separa de los expertos en la relación tradicional de investigación,<sup>165</sup> en la que usualmente se los considera como objetos pasivos o como públicos que han de recibir un producto terminado. Esta estrategia se fundamenta en “la formulación y el desarrollo de investigaciones en las que se reconozca lo que significa investigar *con* y no solo investigar *sobre*”.<sup>166</sup>

Pérez y Vargas exponen una serie de experiencias en Colombia,<sup>167</sup> seleccionadas a partir de la variedad de formatos de comunicación que han implementado. Incluyen la serie de televisión *Lado B de la Historia*; el proyecto museológico *Intervenir la Historia* del Departamento de Arte de la Universidad de los Andes y los museos Quinta de Bolívar y de la Independencia-Casa del Florero; la experiencia radial desarrollada por Diana Uribe en la Casa de la Historia; las plataformas digitales de la Fundación Histórica Neogranadina y el proyecto de digitalización de la Biblioteca Nacional; las propuestas de reflexión en el espacio público de El Colectivo: Memoria en Movimiento y de Historias para lo que viene. Las iniciativas de memoria del marco del conflicto y el pos-acuerdo podrían considerarse también, aun con todos sus espectros en los que son disputados políticamente, como una modalidad de Historia Pública. De todas estas experiencias y de la idea de “hacer estallar el

---

<sup>164</sup> Me refiero a la objetividad en el nuevo sentido que propone la Comisión Gulbenkian para las Ciencias Sociales, de modo que sea “vista como el resultado del aprendizaje humano, que representa la intención del estudio y la evidencia de que es posible.” Y a la cual solo podemos acercarnos mediante “la interacción de estudiosos procedentes de todos los climas y de todas las perspectivas (tomando en cuenta género, raza, clase y culturas lingüísticas), y que esa interacción mundial sea real y no una mera cortesía formal que encubra la imposición de las opiniones de un segmento de [las y] los científicos del mundo.”

Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales*, 99, 83.

<sup>165</sup> Pérez Benavides y Vargas Álvarez, “Historia Pública e investigación colaborativa”: 305.

<sup>166</sup> Pérez Benavides y Vargas Álvarez, “Historia Pública e investigación colaborativa”: 308.

<sup>167</sup> Pérez Benavides y Vargas Álvarez, “Historia Pública e investigación colaborativa”: 310-322.



lenguaje hermético utilizado para describir a personas y grupos que son "otros", o que son meros objetos de los análisis de la ciencia social”,<sup>168</sup> se hace evidente que

(...) la participación en la configuración de una Historia Pública crítica y colaborativa y la reflexión sobre las diferentes instituciones y organizaciones encargadas de la preservación y comunicación de la memoria histórica, como los museos y los archivos, son tareas fundamentales de los historiadores en estos tiempos.<sup>169</sup>

En segunda instancia presento el trabajo de grado de la Universidad Pedagógica Nacional de Luz Dary Muñoz Olivares, Esperanza Muñoz y Adriana Marcela Nocua titulado “Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la Historia de Colombia, a partir de las fuentes primarias, para generar procesos de pensamiento crítico en estudiantes de grado noveno de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori”. La necesidad de desarrollar esta propuesta surgió del trabajo docente en el área de Ciencias Sociales de la institución y de la conclusión de que existe una gran desarticulación entre lo que se quiere enseñar y la forma en que se enseña.<sup>170</sup>

Para ello proponen dar un uso didáctico a las fuentes primarias que contribuya a romper con las formas tradicionales de enseñanza de la Historia de Colombia en la escuela y a reforzar este campo en oposición a las líneas eurocéntricas de los currículos escolares. De este modo, proponen una instancia en la que a los y las estudiantes se los acompañe en la producción y construcción de conocimiento, dejando de lado la idea de que la escuela es un lugar en el que se les entrega la información ya procesada. Las autoras postulan que hacerlos partícipes de esta construcción es también darles protagonismo en esa historia.<sup>171</sup>

Proponen, entonces, el uso didáctico de la investigación documental para generar procesos de conocimiento en aras de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y de habilidades de síntesis, reflexión, argumentación, investigación y estructuración del discurso. Reconocen

---

<sup>168</sup> Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales*, 95.

<sup>169</sup> Pérez Benavides y Vargas Álvarez, “Historia Pública e investigación colaborativa”: 325.

<sup>170</sup> Luz Dary Muñoz Olivares, Esperanza Muñoz y Adriana Marcela Nocua, “Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la Historia de Colombia, a partir de las fuentes primarias, para generar procesos de pensamiento crítico en estudiantes de grado noveno de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori”, (Trabajo de Grado de especialización, Universidad Pedagógica Nacional, 2013).

<sup>171</sup> Muñoz Olivares, Muñoz y Nocua, “Propuesta didáctica”, 42.

la necesidad de que el estudiante se acerque en primera instancia a las fuentes primarias de su entorno, que son cercanas a su realidad y pueden ayudarle a construir conocimiento respecto a su contexto específico. De esta forma, se mantiene la conexión con el presente particular de los y las estudiantes, quienes se prepararán para postular opiniones y posturas respecto a acontecimientos actuales que hunden sus raíces en el tiempo. Las autoras resaltan en este sentido, el carácter vincular del trabajo investigativo y del proceso de revisión de fuentes primarias en tanto

(...) tomar la información directamente de las personas que estuvieron presentes en los hechos, o de aquellos documentos de la época o de la visita a los lugares en los que ocurrieron, para los estudiantes se convierte en un aspecto significativo que les permite sentirse parte de la historia y constructores de su realidad.<sup>172</sup>

En este escenario destaca el énfasis en el rol del investigador de darle sentido a las fuentes, ya sean pasadas o presentes, como estrategia para despertar el interés y la curiosidad del estudiante, y en el rol de los y las docentes de contextualizar y orientar a los y las estudiantes en la construcción de sus proyectos. Las autoras parten “de la certeza de que los estudiantes pueden construir conocimiento válido sobre su propia realidad”.<sup>173</sup>

Construyen, para el sustento de su propuesta, un marco teórico en torno a los conceptos de pensamiento crítico, que busca la revisión y el procesamiento constante más que la creación de las ideas; pedagogía crítica, según la cual “enseñar no es transferir conocimiento sino crear la posibilidad de construirlo”<sup>174</sup> por medio de procesos didácticos complejos; e Historia, entendida como el ordenamiento lógico de los acontecimientos de la vida humana, para darles coherencia y llegar a la comprensión de cada realidad particular, con la diversidad que integra.

La propuesta didáctica contempla las temáticas dispuestas por el MEN en los Estándares y da gran importancia a la familia y su historia como matriz en la que puede conocerse la historia nacional y en la que los y las estudiantes se configuran como sujetos. Se estructura alrededor de tres aspectos – político, económico y social – de los que se desprenden los

---

<sup>172</sup> Muñoz Olivares, Muñoz y Nocua, “Propuesta didáctica”, 13.

<sup>173</sup> Muñoz Olivares, Muñoz y Nocua, “Propuesta didáctica”, 58.

<sup>174</sup> Muñoz Olivares, Muñoz y Nocua, “Propuesta didáctica”, 28.

conceptos orientadores<sup>175</sup> para el desarrollo de los talleres, alrededor de las temáticas que sean elegidas por cada estudiante.

Los espacios de los talleres están estructurados en cuatro momentos, cada uno con tres sesiones, y se desarrollan, cada uno, alrededor de una pregunta problematizadora, un propósito, un desempeño esperado, un quehacer para cada estudiante, el relato de la forma en que se desarrollaron y la reflexión frente a este desarrollo.<sup>176</sup>

Los cuatro momentos mencionados, y las respectivas sesiones correspondientes, son:

Primer momento: contextualización familiar

Taller n° 1: “hago parte de una familia”

Taller n° 2: “influencia del contexto histórico en la familia”

Taller n° 3: conversatorio

Segundo momento: las fuentes primarias

Taller n° 1: “las fuentes primarias”

Taller n° 2: “recopilación de fuentes primarias”

Taller n° 3: conversatorio

Tercer momento: el estudiante como sujeto en el proceso de investigación histórica.

Taller n° 1: diseño de la investigación

Taller n° 2: desarrollo de la investigación

Taller n° 3: conversatorio

Cuarto momento: conclusiones y socialización<sup>177</sup>

---

<sup>175</sup> Del aspecto político se desprenden los conceptos de bipartidismo (con los temas de Violencia bipartidista, Hegemonía Conservadora y República Liberal, y Frente Nacional), soberanía (separación de Panamá, guerra con Perú, y conflictos por límites marítimos), y poder (El Bogotazo, origen de la guerrilla en Colombia, y Conflicto Armado); del económico se desprenden los conceptos de bonanzas (caucho y café, cannabis y coca, y minería), crisis (Depresión de 1929, crisis agropecuaria, y desempleo urbano), y ecología vs mercado (transnacionales, políticas de protección del medio ambiente, y recursos naturales); y del social se desprenden los conceptos de conflicto armado (actores y causas del conflicto, consecuencias del conflicto, y políticas frente al conflicto), problemáticas sociales (desplazamiento forzado, corrupción, y pobreza), y sistema educativo (historia de la educación en Colombia, políticas educativas, y educación vs mercado).

Muñoz Olivares, Muñoz y Nocua, “Propuesta didáctica”, 63.

<sup>176</sup> Muñoz Olivares, Muñoz y Nocua, “Propuesta didáctica”, 64.

<sup>177</sup> Muñoz Olivares, Muñoz y Nocua, “Propuesta didáctica”, 65.

Algunos aspectos que las autoras destacan de esta propuesta son: el vínculo generado con el proceso investigativo al comenzar este con la pregunta por el relato autobiográfico; la adquisición de herramientas investigativas mediante el uso de fuentes primarias y el diseño de una propuesta; el acompañamiento docente mediante la contextualización, que posibilita relacionar los acontecimientos familiares con los conceptos y temas propuestos; y el desarrollo de habilidades críticas y comunicativas en los espacios de socialización.

Por último, considero que vale la pena revisar el proyecto *Lugares de memoria en Tunja. Una historia de la gente común y corriente*, desarrollado con 35 estudiantes de grado noveno en la Institución Educativa Silvino Rodríguez y descrito por Claudia Liliana Monroy Hernández en “La enseñanza de la historia en educación básica y media: su aproximación a la historia local”.

Este proyecto tiene también el objetivo de transformar las prácticas tradicionales de enseñanza estructuradas en torno a la memorización, para orientarlas hacia procesos significativos que dan importancia a los aspectos históricos estudiados y fomentan la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. Para ello, Monroy considera necesario el desarrollo de habilidades mediante metodologías adecuadas que favorezcan iniciativas y argumentos desarrollados por los y las estudiantes,<sup>178</sup> en tanto “el aula es un espacio de formación, no de transmisión de conocimiento, de tal forma que tienen la misma importancia los argumentos de los maestros como de los estudiantes, los cuales deben estar en una permanente interacción y diálogo.”<sup>179</sup>

El proyecto propone entonces procesos de investigación para transformar la vida escolar, apoyándose en aquello que haga parte de los gustos e intereses de los y las estudiantes, puesto que estos procesos fomentan su independencia, autonomía, recursividad y capacidad analítica.

La aproximación teórica de este proyecto se basa en una conjunción en torno a los conceptos de la Historia Local, la Tradición Oral y la Memoria Histórica dentro de la enseñanza escolar. Esta combinación resulta importante para fortalecer prácticas que permitan el reconocimiento

---

<sup>178</sup> Monroy Hernández, “La enseñanza de la historia en educación básica y media”, 193.

<sup>179</sup> Monroy Hernández, “La enseñanza de la historia en educación básica y media”, 191.

y la conexión con las identidades comunitarias y la contestación al positivismo y la amnesia histórica.

Para ello el proyecto investigativo apunta al rescate de cinco lugares que no han sido reconocidos dentro del relato histórico hegemónico de la ciudad de Tunja, mediante proceso que les permita proponer temas y problemas reales y contextualizados.<sup>180</sup> El trabajo se propone en lugares cercanos y conocidos de la ciudad que los y las estudiantes habitan, para generar, a partir de lo local “la excusa que promueve la búsqueda del conocimiento”.<sup>181</sup> Con este vínculo, estas experiencias

(...) contribuyen a la construcción de un sujeto histórico, un ciudadano que se responsabiliza de la cultura y la tradición de su entorno, que valora el papel de su gente y rescata del olvido los lugares de memoria, que son propios y que los identifican para convertirlos en testimonio vivo de sus raíces.<sup>182</sup>

La metodología desarrollada en el proyecto se compone de 9 fases:

- 1) Análisis de los conceptos de historia, memoria, historia oficial, tradición oral, historia de Tunja,
- 2) Revisión bibliográfica en la biblioteca del Banco de la República, biblioteca municipal y bibliotecas personales, para reconocer el tipo de historia que se ha escrito de la ciudad de Tunja. Una comparación entre la historia oficial y la historia de la gente común y corriente,
- 3) Recolección de información de los lugares escogidos para la investigación (libros, crónicas, folletos, documentos históricos, prensa),
- 4) Entrevistas a personas que reconocen y hacen parte de los lugares objeto de investigación, que fueron protagonistas de las historias que ahí se vivieron o que a través de la oralidad pueden aportar con sus testimonios,
- 5) Análisis de las entrevistas, los documentos hallados como escrituras, fotos, folletos, prensa, entre otros, así como la bibliografía relacionada con el tema,
- 6) Elaboración de material didáctico y de divulgación de los lugares de memoria como videos, folletos, fotografías y página web,

---

<sup>180</sup> Monroy Hernández, “La enseñanza de la historia en educación básica y media”, 199.

<sup>181</sup> Monroy Hernández, “La enseñanza de la historia en educación básica y media”, 193.

<sup>182</sup> Monroy Hernández, “La enseñanza de la historia en educación básica y media”, 193-194.

- 7) Redacción y escritura de crónicas y reseñas
- 8) Elaboración de informe escrito del proyecto,
- 9) Socialización en distintos escenarios de carácter nacional e internacional, en distintas comunidades educativas.”<sup>183</sup>

Estos tres ejemplos que he mencionado comparten, tanto entre sí como con este trabajo, la preocupación por las formas en las que la Historia se produce en un espacio profesional aislado de las instancias en las que estos procesos de construcción del conocimiento podrían resultar provechosas, no solo en la ampliación de los espectros de sentido conferida por el trabajo colectivo, sino también en el involucramiento y la conexión generados por la participación de la búsqueda del pasado. En este sentido, tanto la estrategia de la Historia Pública como la propuesta didáctica alrededor de fuentes primarias y el proyecto de investigación en Historia Local permiten construir nuevas dinámicas de relación con el pasado y con los contextos cercanos a quienes dejan de ser mero público para convertirse en co-autores de los relatos con los que dotan de sentido su entorno.

---

<sup>183</sup> Monroy Hernández, “La enseñanza de la historia en educación básica y media”, 191.

**Intermedio: *Dos Pi Radio***



Figura 5: Diseño de portada *Dos Pi Radio*

A continuación, se incluye el trabajo *Dos Pi Radio* que se desarrolló en el curso de Seminario de Estudios Americanos (2020-20) y que constituye un ejemplo de la aplicación del método propuesto en la segunda parte de este trabajo. En la enunciación de los talleres se volverá sobre algunos ejemplos del proceso de investigación que condujo a la producción de este relato y, adicionalmente, se incluirán ejemplos de los materiales didácticos propuestos con la anécdota aquí referida. El respaldo historiográfico y documental para la información utilizada en este trabajo se encuentra registrado en fichas historiográficas en los anexos (ver anexo 1) al final de este trabajo. He decidido incluir este producto investigativo el intermedio porque me permite realizar dos operaciones simultáneas: en primer lugar, ejemplificar el método que propongo para el desarrollo de los laboratorios y, en segundo lugar, crear una referencia a la que pueda aludir para ejemplificar de manera clara los aspectos didácticos que vayan surgiendo en la enunciación de las sesiones. Lo incluyo en el intermedio para que, con una primera lectura, se establezcan los puntos de referencia comunes a los que, más adelante, se podrá regresar sucesivamente.

### **Propuesta de trabajo final**

En enero de 1954 Jaime conoció a Esther y apostó con ella que si Ramón Hoyos ganaba la Vuelta a Colombia le llevaría una serenata. “Pues entonces nos sentamos de una vez a escoger las canciones, porque la carrera es suya”, dijo ella. En la cuarta edición del certamen cuarenta y seis ciclistas atravesaron cientos de kilómetros de un país ensangrentado y violento. De cerca los siguieron los transmóviles desde los que se proyectaron voces, que no gritaban ya de pena sino de euforia, más allá de las montañas y de los caminos quebrados.

Y Colombia escuchaba.

La historia familiar es inseparable de la historia nacional: los personajes que me resultan cercanos no hicieron más que participar de los contextos que no solo moldearon y permitieron los “cuentos” que arrullaron mis tardes, sino que los evidencian y los hacen comprensibles en su dimensión más humana. Este trabajo pretende combinar dos espectros del pasado que ocupan mis obsesiones: la cadencia en las historias de mi bisabuela y sus hermanas, con las



que empecé a imaginar el mundo, y la relativa certeza de las fuentes históricas y bibliográficas, con las que pude contrastar aquello que había imaginado.

La serenata de la que floreció el amor de Esther y Jaime marca para mí, en lo que aquí concierne, dos hitos: mi propia existencia, que por línea materna he heredado de ellos; y un punto de anclaje para revisar un tema que ha ido tomando relevancia en los estudios sociales e históricos de los últimos años, como lo es el papel que cumplió el deporte en la consolidación de imaginarios nacionales, para el caso de América Latina, y con especial énfasis el ciclismo (junto al fútbol) para el caso colombiano. El contexto, obtenido de las fuentes escritas, participa del cuerpo del texto, obtenido de la memoria; no se sabe cuál nutre o explica al otro, tampoco importa. Recolecto compulsivamente los fragmentos de vidas que fueron conversaciones interminables: las rescato del tiempo para ponerlas a dialogar con la historia que, en últimas, es la vida misma. La literatura tiene el lenguaje en el que esta historia pide ser contada.

Esta indagación quiere ser la historia de una serenata. Quiere ser también la marca de una carrera que zurcía cada año los territorios de un país fragmentado. Quiere ser canción y quiere ser grito.

## **Estructura**

### **1. Introducción: la fiesta donde las Arango**

Jaime y Esther se conocen. Se presenta la voz narrativa: Esther, en el 2020, le cuenta en retrospectiva a Jaime, que está muerto, la historia de cómo se conocieron. El tiempo de la historia juega entre la sucesión cronológica de los acontecimientos relacionados con la Vuelta a Colombia y el carácter kairótico de la memoria de la narradora. La segunda persona en la que se dirige al interlocutor permite juegos que van desde el sentimentalismo hasta el delirio.

### **2. Primera etapa: Bogotá – Duitama (222km)**

Se presenta la carrera como la red sobre la que ha de ser tejida la historia que verdaderamente preocupa a la narradora: la suya propia. Tomar la primera etapa permite la introducción de datos históricos sobre el certamen y la insistencia sobre la importancia de la competencia en

el ámbito nacional. Se integran elementos estrictamente historiográficos, tomados de fuentes primarias, con la reflexión de la narradora en torno a las vicisitudes de la memoria. Se juega con la dicotomía.

### 3. Sexta etapa: Santiago – Medellín (80km)

Esta parte de la historia es apoteósica. La llegada de Jaime a Medellín, a la saga de los ciclistas, representa el primer momento culmen de la historia para Esther. Con anticipación espera encontrarlo nuevamente después de un tiempo cuya duración ella misma no recuerda. En este capítulo se hace la apuesta sobre la competencia y empiezan a ser importantes nuevamente las demás etapas.

### 4. Descanso en Medellín

El momento para escribir sobre la vida cotidiana de la ciudad a mediados del siglo. El día de descanso no solo trae una serie de celebraciones en honor a los pedalistas sino que integra la morfología y las costumbres sociales de Medellín. En este capítulo se responde a las preguntas sobre qué se hacía para pasar el tiempo y cómo se desarrollaban las relaciones amorosas de cierto sector joven de la ciudad.

### 5. Novena etapa: Cartago – Cali (210km) y descanso en Cali

La ciudad de Cali tuvo una importancia particular para el desarrollo del personaje de Jaime. Cuando era pequeño, en Manizales, se veía como la ciudad más importante para hacer radio en el occidente del país. Su llegada a Radio Pacífico marcó un hito fundamental en su desarrollo periodístico. Allí se encontraba trabajando el 9 de abril de 1948 y el paso de la Vuelta por la ciudad permite nuevamente desordenar la cronología y visitar momentos coyunturales de la radiodifusión desde miradas íntimas.

### 6. Decimocuarta etapa: Girardot – Bogotá (140km)

Esta etapa marca el final de la carrera y, de cierta forma, introduce el cierre de la historia. Esther reflexiona en torno al final de la competencia como el inicio de lo que habría de ser su vida en adelante. Este capítulo abre un espacio privilegiado a las fuentes documentales con un acercamiento directo a la lectura de la prensa y al seguimiento de lo que vendría después para los ciclistas.

## 7. Desfile en honor a los ciclistas que llegaban victoriosos de Bogotá

El desfile representa la llegada, que ahora es definitiva, de Jaime a Medellín. Retrata también la importancia cívica que se da a los pedalistas que participaron en la competencia. Presenta las reflexiones finales de Esther sobre sus recuerdos y los contrasta con la narrativa principal que se sostiene sobre la historia colombiana.

### *Dos Pi Radio*

A continuación, se presentan los abre bocas de los primeros tres capítulos de la historia.

#### *Introducción: la fiesta donde las Arango*

La primera vez que yo te vi, Jaime, estabas parado junto a las escaleras de la casa de las Arango. Vos no estabas mirando para donde yo estaba y yo no sabía que vos eras vos, ni que te llamabas Jaime, ni que de chiquito te mandaban a recoger a tu papá borracho hasta que una noche tu mamá ya no te mandó más y te empacó con tus tres hermanos y lo dejaron, ni que íbamos a tener juntos cuatro hijas que heredarían tu carácter, ni que la segunda, la que más se iba a parecer a ti, se iba a morir antes que nosotros dos, ni que un día tendríamos media docena de bisnietos que vivirían lejos y que no irían a saber nada de ti, ni que me ibas a llamar desde la clínica la noche que te estabas muriendo para pedirme perdón y darme las gracias por nuestra familia y decirme que yo había sido el gran amor de tu vida que se te estaba acabando.

Yo te vi con un traje bonito, gris, entre un grupo de invitados que no conocía de antes y pasé la mirada sin detenerme en ti o en nadie más. Te podría decir cómo te veías vos, pero no tendría sentido porque lo que pasó en esa noche, Jaime, fue que vos me miraste. Me miraste como si pensaras que de quitarme los ojos de encima iba a desvanecerme, o a derretirme, o a irme corriendo como Cenicienta, pero sin dejar zapatos o bolsos o guantes porque eso solo pasa en los cuentos. Me miraste tanto que no tendría sentido que yo te contara cómo te veías vos. Porque vos te viste siempre igual, amor mío, siempre elegante y con la espalda derechísima, con la frente ancha y los arcos de las cejas prominentes, con un aire de que venías de no sé dónde e ibas para no sé dónde. Vos te veías, hasta el día de tu muerte, como

seguramente se habría visto un tango si los tangos fueran gente y tuvieran cara y tuvieran cuerpo y tuvieran miradas.

Que cómo estaba yo. Yo estaba también como estuve siempre, hasta el día de tu muerte, con las cejas rectas y los ojos tristes de mi madre, con una capulcita cortada casi al ras de mi frente y una fuerza que me jalaba para atrás los hombros y me ponía de una derechura de colegio de monjas; con un vestido que podría haber sido negro o podría haber sido azul o podría haber sido rosado; con algún collar que me combinaba con algunas aretas y con alguna pulsera; con guantes, seguramente, porque en esa época todavía se usaban los guantes y se usaba la elegancia y se usaba que me miraras toda una noche en la casa de las Arango, que eran más amigas tuyas, pero que me invitaron porque sabían que siempre había sido muy deportista y ellas habían organizado esa fiesta con los de la Vuelta a Colombia. Habían organizado esa fiesta con vos.

En fin, Jaime, me miraste.

Yo supe que me estabas mirando y supe que me estarías mirando siempre. No me preguntés cómo lo supe, porque seguramente no lo supe en ese momento sino mucho después. Pero suena bonito, ¿no creés? Es como salido de una película de Dolores del Río.

*Interior. Casa de arquitectura moderna de los años cincuenta, primer piso. Una sala de estar abierta por la que conversan y se pasean jóvenes elegantes. Toman champaña en copas bajas. Cerca a las escaleras un corillo de hombres jóvenes discute un tema de actualidad. Suena un disco de Daniel Santos con la Sonora Matancera que el padre de una de las anfitrionas le trajo como regalo de un viaje de negocios. La protagonista entra en escena en el momento justo en que uno de los jóvenes gira la cara para botar el humo de un cigarrillo. La ve. La mira quitarse el guante derecho, tomar una copa, saludar un grupo de jóvenes que no es el grupo de jóvenes en el que está él. Se queda como hipnotizado, se le va gastando el cigarrillo en la mano sin que tome ni una sola calada. La protagonista sabe que él la está mirando y se gira y le dice a una de sus amigas:*

- Ese que está ahí es *el* mío.

Y luego un chorrero de escenas muy breves: van juntos en un carro descapotable por una carretera que no llega a ninguna parte. Se casan en una iglesia enorme y les tiran arroz. Tienen un niño. Tienen una niña. Pelean, porque siempre tiene que haber alguna pelea, pero se reconcilian. Se retiran ya viejitos a una casa en el campo, o en la playa, y los muestran de espaldas cogidos de la mano mirando el atardecer en unas tumbonas blancas. Se acaba la película. La crítica aclama la inteligencia del guion y la delicadeza de la escenografía. Nominaciones para todos los actores, para el director, para el sonidista. Sería lindo, ¿no? Que esa fuera la vida.

Yo supe que me estabas mirando y no te dije nada a ti, ni le dije nada a nadie, porque yo no te conocía. Te conocía la voz, porque a veces te escuchaba en la radio, pero no sabía que esa voz le pertenecía al cuerpo de los ojos que me estaban mirando.

Ni siquiera te puedo decir que recuerdo lo que pasó en esa fiesta. Lo más probable es que no haya pasado nada. Vos te fuiste más o menos temprano. No me sorprendería recordar que hayás dicho que tenías que levantarte temprano al otro día, pero que en realidad prefirieras trasnocharte en algún otro lado.

Ya tenías el sombrero en la mano cuando vi que tu mirada venía acercándose. Me sentí como una vez que mis sobrinos, años después, acorralaron un chigüirito que pasó por la finca: no lo tocaban, pero el pobre animal se iba haciendo cada vez más pequeño recogido en su propio cuerpo y dejando ver un par de ojos desorbitados ante la inminencia de su propia muerte. Es curioso que recuerde precisamente este episodio. Luego entendí que en ese momento había sido la primera vez que me sentí enamorada: es un sentimiento vertiginoso y terrible. No te fuiste sin que nos hubiéramos encontrado como si empujados por una fuerza extraordinaria. Siempre pienso en ese momento cuando tus bisnietos llegan a preguntarme que qué ocurre cuando una fuerza imparable se encuentra con un objeto inamovible.

Saludaste a quienes estaban conversando conmigo y me extendiste la mano derecha. Uniste tu voz, tu cuerpo y tu nombre. Exististe, por primera vez, como si Dios hubiera estado esperando durante miles de millones de días para decir finalmente *hágase Jaime*. Te puedo contar ahora que recuerdo exactamente tus gestos, pero que se han esfumado por completo

de mi memoria las palabras que usaste o la forma en la que te hice saber que yo también, como tú, era una voz y era un cuerpo y era un nombre.

Solo sé lo que también sabés vos, o lo que sabías cuando estabas vivo, que cuando te fuiste llevabas un papelito en el que Liliana Arango había anotado el número de donde yo trabajaba en esa época, como secretaria de gerencia de la oficina del doctor Gaviria, en Almagrán, en el cuarto piso del edificio del Banco Comercial Antioqueño.

Me llamaste al otro día, me dijiste que no sé que, lo que le dicen a uno, para qué te voy a contar. No me mirés así como me debes estar mirando en el osario del Verbo Divino, o donde sea que queden los ojos, que la historia la estoy contando yo. No nos volvimos a ver en lo que quedaba del año. Podrían haber sido dos semanas o podrían haber sido seis. Pasaron varias fiestas importantes, se movió el calendario. Vos estuviste en Cali y estuviste por todas partes transmitiendo partidos de fútbol y peleas de boxeo. Yo te escuchaba cantar los goles del Medellín como si los estuvieras haciendo vos mismo ahí en la cancha nuevecita del Atanasio.

#### Primera etapa: Bogotá – Duitama (222km)

El año se acabó y otro empezó ahí mismo. Era 1954 y yo tenía veinticinco años. Había estudiado inglés en el Colombo Americano desde que salí del colegio y vivía con mis hermanas en una casita preciosa en Mon y Velarde a la que le decíamos “el bizcochito”. Creíamos que vivíamos más o menos en la puerta del cielo.

Yo sabía que faltaba poco para volver a verte. El Tiempo, que solo compraban en mi casa por los días de la Vuelta a Colombia, venía sacando articulitos sobre los equipos y la preparación de los ciclistas. Las principales ciudades entraban en un frenesí expectante. Creo que fue ese año el que querían acortar las etapas y retiraron las etapas que pasaban por el Valle del Cauca. Los caleños excluidos se reunieron para deliberar sobre ese golpe y amenazaron con no mandar ningún deportista. Era una locura, ¿te acordás?

Casi puedo escucharte en mi cabeza describiendo a los favoritos nacionales días antes de la largada.

Efraín “Zipa” Forero, que unos años antes se había coronado indomable en los Juegos Centroamericanos de Guatemala y que fue el primero, este dato te encantaba a vos, el primero en ir desde Bogotá a Manizales para probarle a Enrique Santos Castillo que esa hazaña era siquiera posible. ¡Canta, oh musa, la cólera del Alto de las Letras que se eleva de repente más de tres mil metros entre Fresno y Manizales! y que enfrentó a los pedalistas de la primera Vuelta, y al Zipa, que fue el primero antes de que siquiera hubiera Vuelta, a la geografía colombiana, bestia más inmisericorde que cíclopes y sirenas.

Justo “Pintado” Londoño, antioqueño, fuerte, supongo que también rápido. No recuerdo más porque en mi memoria y en la historia pasó en un segundo plano solo por haber tenido la mala suerte de haber nacido en el mismo tiempo que Ramón Hoyos. “El escarabajo de la montaña” le empezó a decir Carlos Arturo Rueda. “El Campeonísimo” le decían ya cuando iba a retirarse. Era también antioqueño, pero corría por el equipo de las Fuerzas Armadas que entrenaba el argentino Roberto Guerrero. Había ganado la Vuelta anterior y habría de ganar aquella y las dos siguientes. Sus piernas eran una gloria del deporte nacional. Su disciplina militar parecía hacerlo llegar a la meta como si se tratara del cumplimiento de un horario y como si la Vuelta se corriera en una autopista pavimentada de esas que aquí apenas están terminando de inventarse sesenta años después.

El 12 de enero de 1954, Jaime, empezó tu travesía hacia mí. Nos separaban ochocientos cincuenta y nueve kilómetros que recorrerías en nueve días, trepado en un transmóvil que iba equipado con transmisores *single side band* y que mandaban tu voz a rebotar en las antenas y a llegar, por la magia de la radiodifusión, a la sala del Bizcochito en la que me reunía con mis hermanas cada segundo que no estuviéramos trabajando.

En esa época la Asociación Colombiana de Ciclismo era presidida por un coronel que además comandaba el batallón Caldas: era Angulo o Ambula... Preparaba la competencia con la exactitud de una operación militar y era casi como si el ciclismo para él hiciera parte de la pacificación del país. Si el evento se organizaba con la mayor exactitud posible, estaba garantizado que sería exitoso. Más o menos así también pensabas vos que se tenía que organizar el gobierno, pero yo nunca te presté mucha atención cuando hablabas de política,

porque lo que me enamoró a mí, te confieso ahora, fue el tono que se apoderaba de vos cuando hablabas de deporte.

A las 8 de la mañana en punto comenzó una misa en la Iglesia de San Agustín, en Bogotá, en la que estuvieron todos los pedalistas con acompañantes y caravana. Eso fue lo que decía en la prensa, porque cuando te pregunté luego me dijiste que vos no tenías tiempo para semejantes bobadas y que desde mucho más temprano que esa misa estabas ocupado con el equipo verificando todas las minucias técnicas y las estrategias de cubrimiento. Te encontraste con el gentío en la plaza frente a la iglesia, donde un sacerdote agustino impartió la bendición a todos. A vos también y yo me sentí tranquila de que fueras a pasar tantos días en las carreteras de todo el país. Dios y el gobierno hacían que aquellos fueran días en los que de manera milagrosa Colombia estaba en calma.

A las 9 ya todos habían tomado las posiciones señaladas por los organizadores entre la séptima y la octava. Estaban numerados según el orden de inscripción en la carrera. Ramón Hoyos era el número 22. Esos son los años que ahora tiene la mayor de nuestros bisnietos, imagínate Jaime todo el tiempo que ha pasado desde cuando esa era casi mi edad y apenas nos estábamos enamorando hasta hoy que vos llevás diez años muerto y yo cuento más fáciles los que me faltan que los que tengo. Rojas Pinilla dio la salida al pelotón con una bandera de cuadros amarillos y negros, y empezaste a descontar distancia. Solo en ese día te acercaste 222km, hasta Duitama, y yo sé que Duitama está más lejos de Medellín que Bogotá, pero es que por esas semanas el espacio pasaba de ser geológico a ser lógico. En las cuentas que yo hacía, conociendo el camino exacto que iba a traerte hasta acá, cualquier centímetro que corrieras en la dirección opuesta a mí era solo uno que tendrías que deshacer eventualmente. Verás Jaime, en esa Vuelta a Colombia yo tejí y destejé muchas veces tu sudario mientras vos te ibas alejando para volver a acercarte.

Esa primera etapa la ganó Héctor Mesa, pero luego, en los 173km que siguieron de Duitama a Málaga, Ramón Hoyos tomó una ventaja que no podrían arrebatarse ni con la ayuda de todo el santoral cristiano. Recuperó los cinco minutos que había ganado Mesa en la etapa anterior y le encimó otros seis de ventaja, y así les fue tomando tiempo, de a minutos, de forma tal que aun llegando a la zaga del Zipa en la última etapa, en la general ni siquiera le mordían



los talones Pintado Londoño y Héctor Mesa, a quienes había tomado 47' 12" y 53' 21" respectivamente. El pobre Zipa apenas pudo salvar su honor recuperando el segundo que le faltaba para entrar en diferencias inaceptables para él que tantas veces había sido llamado "el indomable"; logró quedar cuarto en la general con una diferencia de 59' 59".

Pero lo importante no es la minucia de lo que pasó en cada etapa, porque de eso no me contaste casi nada y yo ahora no recuerdo mucho. De todas formas, te estoy contando esta historia porque eso es lo que hacemos los viejos: hablar con muertos y repetir una y otra vez los cuentos que ya todo el mundo se sabe. Con seguridad es algo que hacemos porque nos empiezan a dar miedo los olvidos chiquitos, los que parecen insignificantes. El apellido del señor que vendía bombones de coco en Jericó cuando éramos pequeñas, el lugar en el que dejé la llave del cajón en el que escondí la camándula bonita que me trajo una nieta de Roma, el año de nacimiento de mi tercera sobrina. Cuando se empiezan a olvidar esas cositas, uno empieza a tener miedo de que se le olviden también los momentos más importantes. Uno empieza a repasar compulsivamente los nacimientos de las hijas y de los nietos, las gracias que hacían cuando estaban chiquitos, la canción que sonaba a la llegada al mejor baile al que se fue en la vida y lo que sentía con el olor del perfume que un hermano le había traído a mamá de España.

Yo empecé a contarlo todo, aun cuando no hay nadie para escuchar mis historias. Aun cuando te las tengo que contar a vos, que probablemente las recordarías mejor que yo, para imaginarme cómo me corregís y me decís que estoy pronunciando mal un nombre, o que estoy confundiendo una carrera con otra. Seguramente tenés razón, mi vida. Vos siempre tuviste una memoria mejor que la mía y siempre te gustó que te dieran la razón en todo. Así que te la doy, en lo que sea que me estés corrigiendo. Se ha vuelto muy difícil conversar con vos desde que estás muerto. Se ha vuelto muy triste, sobre todo. Por eso prefiero seguir contando que te ibas acercando de a poquito.

#### Sexta etapa: Santiago – Medellín (80km)

Luego me llamaste, Jaime – vos seguro no te acordás porque yo creo que los muertos no tienen memoria – y me dijiste que al otro día llegabas con los ciclistas. Ibas a estar en

Medellín y de todas las personas que podrías haber querido ver, me quisiste ver a mí. Yo mantuve la compostura porque siempre me llamabas a la oficina del doctor Gaviria, donde yo era secretaria en esa época, y me daba mucha vergüenza que se dieran cuenta. Pero ¡ay, Jaime! después de que colgáramos tuve que decir que se había acabado no sé qué cosa y salí corriendo para la oficina de mi hermana Myriam, al Banco de la República. Le dije: mañana llegan los ciclistas de la Vuelta a Colombia. Le dije: mañana con los ciclistas de la Vuelta a Colombia llega Jaime. Le dije: mañana, cuando lleguen los ciclistas de la Vuelta a Colombia, voy a ver a Jaime. Me dijo algo. Ya no sé qué me dijo. Seguro no me acuerdo ya porque yo creo que los vivos tenemos cada vez menos memoria.

Ya solo sé que ese día pasó y que las horas se me hicieron eternas, Jaime. Miraba el reloj y decía: en veinte años voy a ver a Jaime. Decía: qué irá a pensar cuando me encuentre y se dé cuenta de que en estas veinte horas pasaron veinte años y que yo ya no soy la jovencita que miró toda la noche en la fiesta de las Arango. Decía, Jaime, decía: en estos veinte años se me van a caer los párpados y se me va a ir la firmeza del cuello y se me van a poner artríticas las manos de taquigrafiar los memorandos del doctor Gaviria Decía, te lo juro que decía: falta tanto tiempo para verlo que seguramente cuando llegue ya se le habrá olvidado que iba a llegar a buscarme y aquí voy a estar yo, viendo bajar a los ciclistas gloriosos por Carabobo y el transmóvil de RCN va a cruzar delante de mí sin que nadie le diga al conductor que se detenga. Decía no sé qué más cosas. Uno alcanza a decir muchas cosas en veinte años.

Pero a vos no se te olvidó porque en realidad no habían pasado veinte años sino veinte horas. Veinte horas en las que vos: cenaste con el equipo, te tomaste tres tragos, deambulaste por las callecitas de ese corregimiento pequeñísimo y lamentaste la lejanía de la civilización que se resistía incluso al paso del ferrocarril, pensaste que podrías haberte venido para Medellín en avioneta con los ciclistas para regresar temprano al día siguiente, puesto que la etapa era corta y no empezaría sino hasta después del medio día. Pero te quedaste allá y ni sé dónde dormiste. Así como tampoco sé qué hiciste toda la mañana sabiendo que estabas tan cerca de tu casa y de Medellín y que pasarías por aquí solo un par de días antes de seguir con tu trashumancia.

## **Sobre el desarrollo de *Dos Pi Radio***

Como indico en el planteamiento de este trabajo, la recopilación de fuentes para su desarrollo significó una búsqueda en la que las fuentes primarias y secundarias fueron guiando la línea que tomaría la narración. Llegado un momento, la voz de una fuente – Esther – se convirtió en una herramienta para enunciar otra – los reportajes recogidos en el diario *El Tiempo* – o para tratar de traer a la cotidianidad de un enamoramiento los procesos nacionales de formación identitaria y las realidades históricas y políticas que ocurrían paralelamente a la Vuelta a Colombia.

Los fragmentos escritos apenas insinúan la serenata de la que propuse llegar a hablar. En determinado momento dejó de tener importancia llegar, como sabía que llegaría en algún momento, al desenlace de la competencia, al amor de mis bisabuelos. Eso, usted que me lee y yo que escribo, ya lo sabemos. Me entretuve, en cambio, en el trayecto. Me enamoré de carreteras que apenas leía y descubrí caminos y parajes que seguramente hoy ya no existen como los contaron entonces, y que tal vez ni siquiera entonces existieron de tal forma.

He encontrado en las fuentes documentales y bibliográficas, que se incluyen en la bibliografía al final de este trabajo, las líneas de una épica contemporánea a la que puedo anclar mi propia historia. Su lectura, que he detenido para escribir esto, no ha terminado. La escritura de esto, que usted ha leído en los últimos minutos, tampoco. El oficio de la Historia es agradecido en que nos permite volver sucesivamente sobre las fuentes y saber, con relativa certeza, que seguirán esperando a ser otra vez leídas, interpretadas, y narradas.

## Segunda parte: lectio

*“La investigación es una aplicación de la imaginación. Solemos usar comúnmente la imaginación como fantasía. La imaginación es la facultad por la cual las cosas dejan que las conectemos; las cosas también tienen su imaginación de sí”*

*Carolina Sanín, Literatura hoy desde la BLAA*

### Métodos y Metas

En la segunda parte de este trabajo se encuentra la propuesta metodológica que postulo para estudiantes de educación media que están siendo formados en los contextos descritos en los apartados anteriores. Este laboratorio se inscribe en esta corriente que sostiene que

La historia, si es que se quiere que tenga un valor formativo que no esté solo al servicio de identidades diseñadas en gabinetes, debe mostrar la propia fábrica de los métodos con los que se construyen sus elaboraciones sobre el pasado, sobre los principios que fundamentan los modos de explicación de los cambios entre distintos presentes.<sup>184</sup>

Puesto que la abreviación de los contenidos para alcanzar a cubrir la mayor cantidad de temas en los años de formación escolar afecta en gran medida el componente histórico de la asignatura de Ciencias Sociales, espacios como los que propongo abren la posibilidad de que se establezcan ciertas habilidades con las que los y las estudiantes puedan enfrentarse tanto a pasados propios como el ajenos. El principal objetivo del laboratorio es, entonces, desmitificar tanto las imágenes de la Historia como erudición, que se conoce mediante la memorización de una gran cantidad de libros de texto, como aquellas de la Historia como misterio, que requiere de detectives para levantar una suerte de velo que oculta la verdad sobre el pasado; en cambio, se apunta a crear en cada estudiante la conciencia necesaria para

---

<sup>184</sup> Alberto Rosa Rivero, “Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía”, en Mario Carretero y James F. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2004, 53.

reconocer la Historia como un trabajo que requiere la construcción a partir de un método y en concordancia con ciertos referentes del pasado.<sup>185</sup>

Esta propuesta metodológica no pretende transformar el sistema educativo colombiano. Si bien postulo amplias críticas a la visión compartimentada del saber y de la formación, comprendo el espectro que un trabajo final de pregrado me permite considerar en cuestiones de experimentación y alcance. La metodología planteada contempla los problemas enunciados en los apartados anteriores y busca crear espacios de diálogo en los que podamos empezar siquiera a pensarlos. De cualquier modo, Nussbaum afirma que “la manifestación incluso de una sola opinión crítica puede conllevar un efecto significativo”.<sup>186</sup>

En los apartados siguientes incluyo dos componentes fundamentales de este trabajo: en primer lugar, algunas precisiones metodológicas y teóricas en las que se apoyan los postulados de la propuesta metodológica y que merecen una lectura atenta para la preparación y desarrollo de los talleres; en segundo lugar, y en lo que compone el corazón de este trabajo, las orientaciones y consideraciones de cada una de las sesiones del laboratorio.

Los talleres que a continuación se enuncian tienen como objetivo el acercamiento a la investigación y el análisis histórico a partir de detonantes del legendario familiar, y se proponen para ser aplicados con estudiantes de educación media. En las seis sesiones propuestas, se acompañará a cada estudiante en el planteamiento y desarrollo de una investigación histórica en torno a un tema de la historia familiar, problematizado en clave histórica, de modo similar al que se desarrolló la investigación de *Dos Pi Radio*. El interés por una historia de amor familiar lleva a la pregunta por los contextos que la hicieron posible y los procesos sociales que rodearon su desarrollo. Este procedimiento puede extrapolarse hacia casi cualquier ámbito de la historia.

---

<sup>185</sup> James F. Voss, Jennifer Wiley y Joel Kennet, “Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos”, en Mario Carretero y James F. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia* (Buenos Aires: Amorrortu editores, 2004), “Las percepciones de los estudiantes”, 297.

<sup>186</sup> Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 83.

Es importante, en vista de las circunstancias que envuelven la enseñanza de las Ciencias Sociales en las escuelas de Colombia, postular algunos aspectos del desarrollo de los talleres y las motivaciones para que se desarrollen de esta forma y no de otra.

En primer lugar, si bien los laboratorios constituyen un espacio de educación no formal, es importante que se realicen en un marco institucional, preferiblemente el escolar – aunque es un formato fácilmente adaptable a espacios de fomento de la educación y la cultura como bibliotecas y museos –, en un espacio extracurricular. Esto responde al doble problema de la escasez de horas dedicadas al estudio de las Ciencias Sociales, y de las grandes brechas que existen entre las disciplinas escolares y los postulados realizados para estas desde los claustros universitarios y los debates de profesionales en las disciplinas. La inserción en el espacio escolar y la conexión con la Institución Educativa en la que se forman los y las estudiantes permitirán que las discusiones y los procesos llevados a cabo en el laboratorio permeen las instancias formales de enseñanza de las Ciencias Sociales, tejan vínculos con los procesos curriculares de los que han participado los y las estudiantes, y trasciendan los grupos de quienes asisten a los talleres a través de las instancias de participación de las clases y de la socialización que realicen con compañeros y compañeras.

En segundo lugar, y también en la línea de fortalecer los vínculos entre los espacios en los que se debate y se educa en la Historia, propongo que los talleristas sean estudiantes de últimos semestres programas profesionales de Historia, por diferentes motivos. Primero, porque el taller está planteado para que sea también un espacio de aprendizaje para quienes nos formamos en la disciplina histórica, de modo que nos acerquemos a espacios externos a la academia en los que se debate y se imparte el conocimiento que nos concierne; segundo, porque el hecho de que tanto talleristas como participantes sean estudiantes permite que se subviertan las estructuras jerárquicas de enseñanza y aprendizaje y se asuma, en cambio, un rol más activo por parte de los y las estudiantes al tiempo que se refuerzan las habilidades investigativas de los y las talleristas que las ponen a prueba mediante el rol de acompañamiento en los proyectos desarrollados a lo largo de los talleres; tercero, porque el necesario acercamiento de los y las talleristas con los y las docentes encargadas del área de Ciencias Sociales tendrá afectaciones en la distancia que unos y otros perciban y permitan en

relación con su contraparte, los y las talleristas llevarán al espacio de formación profesional las preocupaciones que perciban de la escuela y los y las docentes tendrán acceso a un espacio de experimentación didáctica más allá de las obligaciones curriculares.

La estructura abierta de los talleres se apoya en los conocimientos en investigación de la formación universitaria de los y las talleristas y permiten el desarrollo de una gama de temas que puede llegar a ser tan amplia como los y las estudiantes se atrevan a llevar sus límites. La propuesta es, por esto, metodológica, porque se limita a postular herramientas que han resultado interesantes en el desarrollo de investigaciones anteriores y se atreve a anotar algunas condiciones que pueden impulsar un mayor interés por el estudio de la Historia y el desarrollo de un tipo de pensamiento particular entre estudiantes de educación media. Dentro de este mismo esquema, los materiales sugeridos para el desarrollo de las temáticas privilegian la construcción contextual y la conversación a fin de propender por el desarrollo de las habilidades comunicativas e investigativas tanto de talleristas como de estudiantes. Aquí expongo, pues, aquellos procedimientos que he puesto a prueba en mis propias investigaciones y que considero que pueden llegar a dar frutos en espacios de investigación y formación. No es una receta definitiva, sino una invitación abierta.

Cada una de las sesiones está propuesta para ser realizada en un encuentro semanal de entre dos y tres horas con un grupo de entre cinco y diez estudiantes de educación media de instituciones privadas o públicas, y complementada por una asesoría individual con el o la tallerista para profundizar aspectos específicos de las investigaciones de cada estudiante. En las sesiones grupales se plantean también espacios de desarrollo de las investigaciones y presentaciones de avances para reforzar el enfoque de construcción colectiva y retroalimentación entre pares.

Para el desarrollo de estas sesiones, construidas principalmente sobre la base del diálogo, sería necesario un espacio amplio, en el que los y las estudiantes puedan ubicarse cómodamente, preferiblemente en mesa redonda, y tomar apuntes de las conversaciones sostenidas; en la sesión 3 que está dedicada a la búsqueda de fuentes, así como en las asesorías individuales en las que se profundiza en más detalle en los temas de cada estudiante, sería conveniente tener acceso a una sala multimedia o a equipos portátiles por medio de los cuales

se puedan realizar búsquedas remotas. Como este laboratorio se plantea con una estructura flexible que le permita una mayor aplicabilidad, no establezco en su planteamiento una ruta preestablecida para el acceso a material bibliográfico; sin embargo, recomiendo fuertemente a las instituciones que deseen implementarlo, así como a los y las talleristas que lo acompañen que consideren dentro de las opciones para realizar las sesiones que alguna de ellas se proponga en espacios tales como bibliotecas públicas o archivos, en los que los y las estudiantes puedan conocer nuevas alternativas de investigación y aprovechar el tiempo antes y después del encuentro para ampliar su revisión documental.

En cuanto a materiales didácticos, en los planteamientos de cada sesión propongo algunos formatos que podrían resultar útiles en la orientación de las conversaciones y en la estructuración de los proyectos de investigación de cada estudiante. No obstante, de acuerdo con la forma en la que los y las talleristas prefieran estructurar los encuentros, un cuaderno y un lápiz pueden perfectamente reemplazarlos.

Adicionalmente, los procesos metodológicos trabajados en cada una de las sesiones se corresponden con la matriz propuesta por Jorn Rüsen para esquematizar el proceso de desarrollo del pensamiento histórico (ver figura 6). Así, el conocimiento histórico entendido como “una síntesis compleja de enfrentarse al pasado bajo cinco dimensiones distintas: la semántica, la cognitiva, la estética, la retórica y la política”,<sup>187</sup> se organiza en torno a cinco principios interdependientes y sistemáticamente relacionados que siguen el orden del interés en la cognición, en primer lugar, y continúa mediante el desarrollo de conceptos de significación, el conocimiento de reglas y métodos para enfrentar la experiencia del pasado, la estructuración de formas de representación a través de una narrativa, y la consolidación de

---

<sup>187</sup> Cataño Balseiro, “Conciencia Histórica: crítica historiográfica y aprendizaje de la Historia” (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín, 2011), 34.



funciones de orientación cultural en forma de dirección temporal y de conformación identitaria.<sup>188</sup>

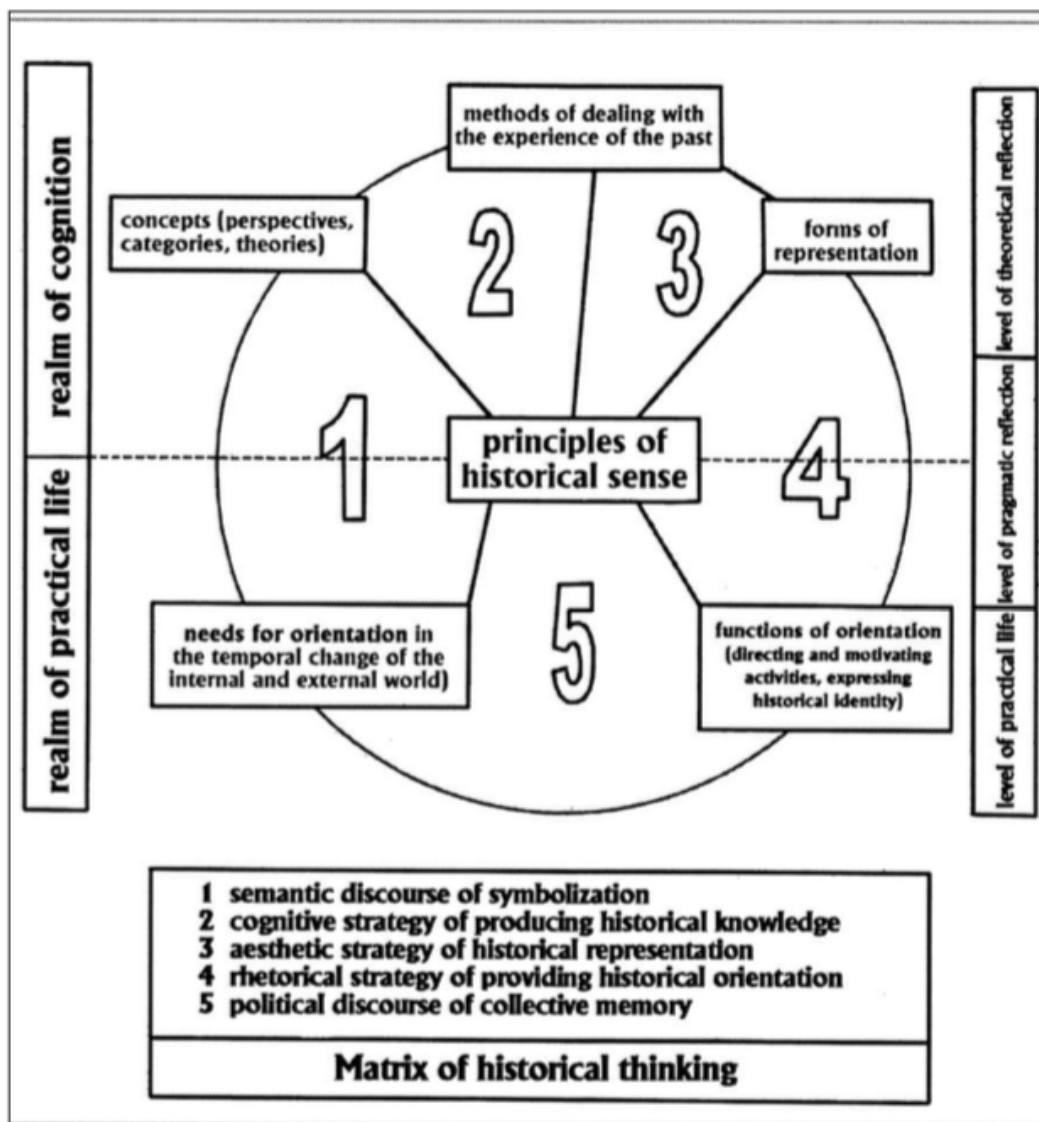


Figura 6: Matriz del pensamiento histórico de Jörn Rüssen.. Cataño Balseiro, “Conciencia Histórica”, 31.

De este modo, en la primera sesión del laboratorio, titulada “Qué hace un buen historiador o qué no hace un mal historiador”, se hace una aproximación a las preconcepciones de los y las estudiantes sobre la Historia, se postulan algunos puntos de partida para la investigación

<sup>188</sup> Cataño Balseiro, “Jörn Rüssen y la conciencia histórica”.

y se propone la búsqueda de un tema en los legendarios familiares de los y las estudiantes, al tiempo que se preseleccionan fuentes secundarias que puedan dar luces sobre el espacio y el momento histórico en los que se dan los procesos que quieren investigarse. Así, se corresponde con el primer principio de la matriz de Rüssen que “consiste en el interés en la cognición, surgido de las necesidades de orientación bajo el cambio temporal”.<sup>189</sup>

En la segunda sesión, “Sobre hombros de gigantes: las corrientes historiográficas como cajas de herramientas para el ejercicio de examinar el pasado”, se señalan algunos procedimientos de las corrientes de la Microhistoria, la Historia de tiempo presente y la Historia Oral para la conexión con marcos metodológicos de los que pueden extraerse prácticas provechosas en investigaciones como las propuestas, y se propone el proceso de paso del tema seleccionado a un problema de investigación. En esta sesión, el segundo principio de Rüssen cobra sentido puesto que aquel “tiene que ver con los conceptos de significado que, junto con la noción del cambio temporal, hacen que el pasado se vuelva historia”.<sup>190</sup>

En la tercera sesión, “Un montón de papeles y de fotos viejas: la búsqueda y el análisis de fuentes”, se ofrece una reflexión sobre las categorías y tipologías de fuentes con las que trabaja el historiador, sobre los archivos familiares y se propone un plan para la búsqueda, selección y revisión de fuentes que puedan contribuir al desarrollo de la investigación, de modo que cobra sentido el tercer principio de Rüssen, que “involucra las reglas y los métodos para enfrentarse con la experiencia del pasado”.<sup>191</sup>

En la cuarta sesión, “El pasado sigue vivo y se cuenta: fuentes orales”, se propone una reflexión en torno al papel de la memoria y las fuentes orales en el desarrollo de las investigaciones históricas y se acompaña a los y las estudiantes en la planeación de sus entrevistas. El principio de Rüssen que corresponde a esta sesión se “manifiesta en las formas de representación en las que las experiencias del pasado, que la interpretación significativa se encarga de crear, se presentan a través de una narrativa”.<sup>192</sup>

---

<sup>189</sup> Cataño Balseiro, “Conciencia Histórica”, 32.

<sup>190</sup> Cataño Balseiro, “Conciencia Histórica”, 32.

<sup>191</sup> Cataño Balseiro, “Conciencia Histórica”, 32.

<sup>192</sup> Cataño Balseiro, “Conciencia Histórica”, 32.

En la quinta sesión, “Hacer comunicable mi historia: formas narrativas y estrategias de difusión”, se postulan varios formatos de presentación de los resultados de investigación y se invita a los y las estudiantes a considerar las características de cuatro formatos propuestos – el relato narrativo, el comic, el podcast y el guion – para planificar cuál de ellos se ajusta mejor a los resultados que cada proceso investigativo haya ido arrojando.

Por último, en la sexta sesión, que se desarrolla tres semanas después de la anterior y se titula “De esto vengo: socialización”, se propone una exposición de los resultados de investigación, en la que podrán estar presentes los familiares que hicieron parte de la investigación y los demás participantes del taller, de modo que se construya un relato polifónico que trace escenas dispersas de la historia nacional e incite al diálogo en torno a la formación de identidad. Estas últimas sesiones comparten el principio de Rüssen referido a “las funciones de orientación cultural en forma de dirección temporal, de un lado, y de conformación identitaria, del otro”.<sup>193</sup>

En los siguientes apartados desarrollo la descripción de las actividades y lineamientos que se deben tener en cuenta para el desarrollo del laboratorio. Como este nombre bien lo indica, y como he mencionado anteriormente, la propuesta metodológica que postulo no está conformada por una serie de actividades y materiales didácticos cerrados, sino que más bien postula sugerencias y preguntas a partir de las cuales los y las talleristas podrán partir para el diálogo y la construcción con los y las estudiantes.

---

<sup>193</sup> Cataño Balseiro, “Conciencia Histórica”, 32.

## **Justificaciones conceptuales y precisiones metodológicas para los y las talleristas**

A continuación, elaboro las bases conceptuales y metodológicas sobre las que se apoyan los planteamientos de cada una de las sesiones del laboratorio. Cada apartado corresponde a un aspecto que cobra especial relevancia para el desarrollo de las actividades propuestas en los talleres y se pone a disposición de los y las talleristas para la profundización en algunas nociones que orientaron la estructuración del método y que pueden guiarlos en sus propias elaboraciones para el acompañamiento de los y las estudiantes.

### **¿Qué entienden los y las estudiantes cuando hablamos de Historia y cómo podemos transformarlo?**

El proyecto CHATA, desarrollado en los años 90 por Lee, Dickinsin y Ashby, estuvo apuntado a “comprender el funcionamiento de los conceptos de evidencia y explicación, de segundo orden, en un grupo de niños de 7 a 14 años”<sup>194</sup> para evaluar los procesos de comprensión de los y las niñas y crear nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje de la Historia en niveles de educación básica. En este sentido, se propusieron trabajar sobre las ideas que tienen los niños en torno al papel de las causas en la historia mediante casos concretos que permitieran dilucidar cómo son los procesos lógicos que llevan a cabo y reflexionar en torno a conceptos de segundo orden como evidencia, causa y empatía.<sup>195</sup> Los resultados obtenidos permitieron a los autores afirmar que hay una progresión, a medida que aumenta la edad, hacia la producción de estrategias analíticas, en detrimento de las construcciones secuenciales o las narrativas, al tiempo que se complejizan los mecanismos para la comprobación de que los componentes de una explicación son verdaderos y para la

---

<sup>194</sup> Peter Lee, Alaric Dickinsin y Rosalyn Ashby, “Las ideas de los niños sobre la historia”, en Mario Carretero y James F. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia* (Buenos Aires: Amorrortu editores, 2004), 219.

<sup>195</sup> Lee, Dickinsin y Ashby, “Las ideas de los niños sobre la historia”, 233.

vinculación de aquellos elementos verdaderos en estructuras explicativas con una efectiva correspondencia causal.<sup>196</sup>

Resultados de los estudios realizados por Voss, Wiley y Kennet, también en la década de los noventa, sobre las preconcepciones de los novatos en la formación profesional en Historia, han demostrado que los estudiantes egresados de los sistemas de educación básica y media personifican, simplifican y objetivizan el contenido histórico<sup>197</sup>. La personificación puede referirse al énfasis en actos de grandes hombres o mujeres, a la mentalización, en el sentido de que se conciben las ideas e intenciones de individuos como potencias que producen acontecimientos, o a la personificación de estructuras institucionales; la simplificación, por su parte, está ligada al tipo de historia que por lo general consumimos y que reduce la complejidad y el número de actores en aras de generar un relato unificado y congruente; la objetivización, por último, se da tanto por insensibilidad ante la naturaleza subjetiva de los hechos como por la consideración de que los lenguajes especializados sugieren objetividad, o porque los libros de texto y los relatos históricos hegemónicos raras veces presentan dudas o explicaciones divergentes.<sup>198</sup>

En el trabajo antes mencionado se estudiaron varias hipótesis sobre las preconcepciones de los y las estudiantes de primeros años de formación profesional en Historia. Estas hipótesis estaban estrechamente conectadas con las tres operaciones mencionadas anteriormente.

En primer lugar, se esperaba que aquellos consideraran la historia como una simple línea de tiempo o cronología de acontecimientos. En segundo lugar, los novatos preferirían causas o explicaciones únicas y, debido a su propensión a personalizar, tenderían a considerar a los seres humanos como los principales agentes causales. Una tercera conjetura era que los novatos debían ser insensibles a la naturaleza subjetiva de los hechos y la explicación porque, en general, se les había enseñado que los docentes y los libros de texto tienen «la última palabra». En cuarto lugar, serían insensibles al rol interpretativo de los historiadores y, en consecuencia, a la importancia de la formación del historiador y a su necesidad de evaluar la confiabilidad de las fuentes históricas. Por último, es probable que los novatos no tengan una teoría coherente de la historia, como si

---

<sup>196</sup> Lee, Dickinsin y Ashby, “Las ideas de los niños sobre la historia”, 218.

<sup>197</sup> Voss, Wiley y Kennet, “Las percepciones de los estudiantes”, 295.

<sup>198</sup> Voss, Wiley y Kennet, “Las percepciones de los estudiantes”, 296.

fueran positivistas o marxistas ingenuos, pero pueden mostrar alguna consistencia en su visión acerca de ciertos componentes del pensamiento histórico.<sup>199</sup>

La profesionalización en Historia lleva del conocimiento inconexo de conceptos al vínculo explicativo entre aspectos aparentemente aislados. Es decir, si bien el laboratorio no pretende la formación profesional de historiadores, sí puede ofrecer un espacio en el que se solventen las preconcepciones erróneas sobre los procesos de construcción y, consecuentemente, se formen jóvenes que sepan leer y cuestionar los relatos históricos que se les expongan. Mediante una apertura del espectro de comprensión y una ampliación de los horizontes metodológicos para la evaluación del pasado, se genera una disposición abierta que permita que los acontecimientos se analicen “en toda su complejidad, sin contentarse con etiquetarlos con la lógica legitimadora con la que los protagonistas justifican sus actos”<sup>200</sup> y que suele derivarse de la simplificación de las temáticas y de los relatos.

Las orientaciones pedagógicas de la didáctica de la Historia, derivadas de estudios como los que he mencionado, se dispusieron de modo tal que se privilegiara la investigación y la construcción colectiva en el aula de clase por encima de la repetición y la memorización de datos y personajes. Así, se planteó que “la historia debe enseñar las capacidades de razonamiento, de solución de problemas que se plantean los historiadores”.<sup>201</sup> Para ello, sería necesario que los y las docentes – o los y las talleristas de espacios como el que aquí propongo – diseñen situaciones de solución de problemas y acompañen a los y las estudiantes a encontrar sus propias estrategias de solución de problemas sociales inscritos en el tiempo, es decir, desde una lógica histórica.<sup>202</sup> Así, de desarrollarse plenamente esta forma de enseñanza de la Historia, podría lograrse que los alumnos puedan resolver problemas historiográficos e incluso llegar a plantearlos.<sup>203</sup> La labor pedagógica se trataría de

(...) suministrar recursos al alumno para defenderse de las narrativas ya hechas, dotarle de capacidad crítica por vía de la exposición a fuentes contradictorias, mediante la discusión activa

---

<sup>199</sup> Voss, Wiley y Kennet, “Las percepciones de los estudiantes”, 299-300.

<sup>200</sup> Josep Fontana, *¿Para qué sirve la Historia?*, 161.

<sup>201</sup> Rosa Rivero, “Memoria, historia e identidad”, 60.

<sup>202</sup> Rosa Rivero, “Memoria, historia e identidad”, 60.

<sup>203</sup> Rosa Rivero, “Memoria, historia e identidad”, 60.

sobre qué historiar, y qué punto de vista adoptar a la hora de describir, explicar y comprender un acontecimiento, sus antecedentes y sus consecuencias.<sup>204</sup>

Esta orientación pretende eliminar las formas tradicionales en las que se pretende entregar a los y las estudiantes una versión procesada del pasado, que es un último un conocimiento limitado, y reemplazarlas por un entrenamiento en habilidades que les permitan interpretar los fenómenos sociales en clave temporal y comprender lo que acontece a su alrededor mediante procedimientos que orienten su acción hacia la construcción de futuros posibles. Para ello, entonces, es necesario que los y las estudiantes desmonten algunas de las preconcepciones que tienen sobre la historia y puedan abordar los problemas de investigación con los que se encuentren a partir de una base metodológica y teórica sustentada en conversaciones contemporáneas que se relacionen con sus entornos interpretativos; al tiempo que reconozcan la permanente condición de tránsito de la disciplina – y del saber mismo sobre el pasado – que, en los planteamientos de LaCapra, significa el reconocimiento de su historicidad y la exigencia de repensar continuamente lo que cuenta como Historia.<sup>205</sup> Sobre estos aspectos se centrarán las discusiones desarrolladas en la primera sesión del laboratorio.

### **¿En qué tradiciones nos inscribimos?**

Las principales herramientas metodológicas y de justificación para las investigaciones que desarrollen los y las estudiantes se encuentran enmarcadas en tres corrientes historiográficas con las que los y las talleristas habrán tenido contacto en su formación profesional y de la que aquí enuncio algunas características sobre las que vale la pena regresar para afinar las preguntas que hagan parte del acompañamiento y la orientación de las investigaciones de los y las estudiantes. Estas corrientes, que he mencionado anteriormente en este trabajo, son la Microhistoria, la Historia del Tiempo Presente, y la Historia Oral. A continuación, incluyo una breve semblanza de cada una, en la que los y las talleristas podrán apoyarse, sobre todo, para afinar las precisiones conceptuales que se considerarán en la segunda sesión del laboratorio.

---

<sup>204</sup> Rosa Rivero, “Memoria, historia e identidad”, 60.

<sup>205</sup> LaCapra, *Historia en tránsito*, 16.

## La Microhistoria

La Microhistoria surgió en las décadas de 1970-80 como parte de las alternativas historiográficas que surgieron como resistencia a los fuertes pesos de positivismo que había aún en la mayoría de las disciplinas sociales. Hizo parte de una amplia actualización y análisis de los conceptos y métodos existentes para la construcción del conocimiento. Se trata fundamentalmente de una práctica historiográfica ecléctica, sin un cuerpo de ortodoxia que determine sus principales metodologías y creencias, con un carácter eminentemente experimental y una amplia gama de referencias teóricas.<sup>206</sup>

De sus principales exponentes se derivan tres operaciones metodológicas, la reducción de escala (Levi) como procedimiento analítico aplicable en cualquier lugar que permite un estudio intensivo del material documental,<sup>207</sup> la teoría de lo normal excepcional (Grendi) según la cual la documentación contiene casos excepcionales que están normalizados por el sistema, y la teoría de síntoma o de indicio (Ginzburg) según el cual se debe trabajar a partir de lo pequeño, mediante la abducción, para revelar detalles y factores anteriormente no observados.<sup>208</sup> En este sentido, de acuerdo con Levi,

El enfoque microhistórico aborda el problema de cómo acceder al conocimiento del pasado mediante diversos indicios, signos y síntomas. Es un procedimiento que toma lo particular como punto de partida (particular que es a menudo altamente específico e individual y sería imposible calificar de caso típico) y procede a identificar su significado a la luz de su contexto específico.<sup>209</sup>

En cuanto a la aproximación a las fuentes, la microhistoria se recuesta exhaustivamente en documentos. En lugar de grandes series, trabaja con casos particulares que manifiesten, a través de las desviaciones, profundas las corrientes de pensamiento colectivo y estructuras invisibles. En esta vía, la Microhistoria representa un reto a las jerarquías de las relevancias preestablecidas puesto que reivindica las historias menos nobles. Sin embargo, esto no significa que sea opuesta a la macrohistoria; en cambio, deben ser paralelas y

---

<sup>206</sup> Giovanni Levi, “Sobre Microhistoria”, en Peter Burke (ed.), *Formas de hacer Historia* (Madrid: Alianza Universidad, 1996), 119.

<sup>207</sup> Levi, “Sobre Microhistoria”, 122.

<sup>208</sup> Levi, “Sobre Microhistoria”, 124.

<sup>209</sup> Levi, “Sobre Microhistoria”, 137.



complementarias. Las microestructuras (comunitarias o individuales) no son insignificantes frente a la sociedad, que es el organismo, ni sobreviven sin nutrirse de las estructuras mayores en las que están insertas.

Existe un vínculo entre la microhistoria y la antropología en la operación metodológica de la descripción densa, desarrollada principalmente en trabajos de etnografía por los antropólogos desde finales del siglo XX, que sirve para “registrar por escrito una serie de sucesos o hechos significativos que, en caso contrario, resultarían evanescentes, pero que son susceptibles de interpretación al insertarse en un contexto, es decir, en el flujo del discurso social”.<sup>210</sup> La operación permite, entonces, que se parta de acontecimientos sumamente particulares y que, mediante su análisis microscópico, se llegue a conclusiones de mayor alcance. La aproximación a un problema de dimensiones reducidas permite desarrollar un estudio mucho más profundo y, en consecuencia, describir ‘densamente’ las tramas de significado que lo atraviesan y que conforman las redes amplias de la cultura y de la historia.

Estos aspectos cobran sentido especialmente en la microhistoria, que privilegia las formas narrativas y rompe con el discurso impersonal de tono argumentativo de la historia. Este formato permite, a su vez, que se apunte a hacer una “narración lo suficientemente densa como para tratar no solo la serie de acontecimientos e intenciones conscientes de sus agentes, sino también las estructuras -intuiciones, modos de pensamiento, etc.”.<sup>211</sup>

Los aspectos que rescato de esta corriente, para el desarrollo del laboratorio, corresponden a la noción de escala – y a la subsecuente valoración de las escalas reducidas –, a la operación que parte desde casos particulares – o indicios – para descubrir detalles específicos, al uso de la descripción densa para alcanzar análisis más profundos de los contextos, y a la implementación de la narración para la difusión y la ampliación del público de los relatos históricos.

---

<sup>210</sup> Levi, “Sobre Microhistoria”, 126.

<sup>211</sup> Peter Burke, “Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración”, en Peter Burke (ed.), *Formas de hacer Historia* (Madrid: Alianza Universidad, 1996), 297-298.

### La Historia de tiempo presente

Frecuentemente se acepta que la Historia del Tiempo Presente se vincula con su objeto mediante supervivencia de las generaciones que la vivieron; sin embargo, esta no es una identificación exclusiva. Esta corriente desarrolla fundamentalmente una historia de procesos inacabados, que no conocen el desenlace. Sobre ella indica Hugo Fazio que

Un primer elemento que debe tenerse en cuenta es que cada uno de los términos en los que se descompone el concepto, así como la imprescindible correlación que existe entre ellos, deben desempeñar un papel en la explicación global. Se debe considerar como historia en cuanto es un enfoque que pone énfasis en el desarrollo de los acontecimientos, situaciones y procesos sobre los que trabaja. Es tiempo en la medida en que se interesa por comprender la cadencia y la extensión diacrónica y sincrónica de esos fenómenos analizados. Es presente, entendido como duración, como un registro de tiempo abierto en los extremos, es decir, que retrotrae a la inmediatez ciertos elementos del pasado (el espacio de experiencia) e incluye el devenir en cuanto expectativas o futuros presentes (el horizonte de expectativa).<sup>212</sup>

Esta corriente designa algo diferente a la historia contemporánea, a la historia inmediata y a la historia del presente. Se sostiene en una concepción en la que el presente no es tan solo el instante en el que el pasado se convierte en futuro, sino una extensión del tiempo.<sup>213</sup> Se caracteriza, entonces, por un redimensionamiento del presente, que pasa de ser un delgado hilo a convertirse en una temporalidad extendida, que se configura como “un presente futuro pasado”.<sup>214</sup>

Esta corriente se apoya en las propuestas de Reinhart Koselleck en las que plantea que existen un espacio de experiencia, un asunto ante todo de naturaleza espacial que se deriva del pasado y que conforma una totalidad en la que se sobreponen varios estratos anteriores de tiempo; así como un horizonte de expectativa, una categoría de tiempo que “es aquella línea tras la cual se abre en el futuro un nuevo espacio de experiencia”.<sup>215</sup>

---

<sup>212</sup> Hugo Fazio, *La historia del tiempo presente* (Bogotá: Universidad de los Andes, 2010), 140.

<sup>213</sup> Hugo Fazio, “La historia del tiempo presente y la modernidad mundo”, *Historia Crítica*, no. 34 (julio-diciembre de 2007): 194.

<sup>214</sup> Fazio, “La historia del tiempo presente”: 205.

<sup>215</sup> Fazio, “La historia del tiempo presente”: 198.

Propone también que debe reemplazarse la causalidad, como relación explicativa por excelencia de la Historia, por la resonancia entre los fenómenos aparentemente inconexos<sup>216</sup> que se amalgaman en una perspectiva que reconozca la pluralidad de tiempos. Consiste sobre todo en el ejercicio de pensar el acontecimiento, cuando quiera que este ocurra, desde un punto de vista histórico, extendido temporalmente. En este sentido, la Historia como disciplina es, sobre todo, un sentido, una forma de interés que puede tenerse sobre cualquier período temporal, pasado, presente o futuro. La historia ante todo se refiere a la dimensión del tiempo y a la evaluación a la luz del movimiento.

De los tres tipos ideales de escritura de la Historia que describe Koselleck, la que registra, la que desarrolla y la que reescribe, la Historia de Tiempo Presente apunta a este último, que es el único que corresponde a una nueva condición de experiencia y permite ampliar los procesos cognitivos hacia dinámicas transformadoras. Este aspecto se resalta para el desarrollo del laboratorio, así como también la noción del tiempo en el sentido de extensión lógica en la que se desenvuelven transformaciones que nunca están completamente acabadas, y la reconsideración de la causalidad como una relación lineal y cerrada.

### *La Historia Oral*

La Historia Oral se refiere, en términos generales, a “la historia escrita a partir de la evidencia recogida de una persona viva, en vez de a partir de documentos escritos”.<sup>217</sup> ha sido objeto de críticas por parte de los y las historiadoras que tradicionalmente han privilegiado las fuentes documentales por encima de las orales por varios motivos: primero, porque insisten en la precisión formal y la estabilidad de la evidencia en un testimonio que se encuentra ya fijado; segundo, porque valoran la correspondencia con el tiempo cronológico sobre el cual pueden ser más escrupulosamente detallados los documentos escritos; tercero, porque aluden a la posibilidad del contraste entre varios documentos bajo la premisa de que un solo testimonio no es suficiente testimonio; y, por último, porque consideran que las fuentes orales

---

<sup>216</sup> Fazio, “La historia del tiempo presente”: 206.

<sup>217</sup> Prins, “Historia Oral”, 144.

se ocupan sobre todo de asuntos tangenciales y reconocen poca importancia en la pequeña escala.<sup>218</sup>

Estos estudiosos tienden a reconocer y a valorar la validez de las fuentes orales únicamente cuando no hay disponibilidad de algún otro tipo de fuente ‘más fiable’, sobre todo para el caso de sociedades ágrafas. Sin embargo, esta concepción no es del todo correcta, puesto que “las fuentes orales ayudan a corregir otras perspectivas, de la misma forma que las otras perspectivas la corrigen a ella”.<sup>219</sup> Esta construcción, en la que hay formas más válidas de transmisión del conocimiento y de fijación del pasado, se vincula profundamente con las divisiones entre las sociedades que investigan y aquellas mal llamadas primitivas que requieren de la mediación de un ‘otro’ civilizado.<sup>220</sup> Reconocer la historicidad de diversas formas de documentación y conservación del pasado hace parte del desmonte de las divisiones de los saberes que responden a ideas positivistas y desarrollistas.

De entre las fuentes disponibles para el desarrollo de este tipo de Historia destacan la tradición oral y el recuerdo personal, que recibirá mayor atención en este trabajo, sobre durante la cuarta sesión. Este último, como herramienta para el acceso al pasado, permite al historiador, en primer lugar, acceder a una variedad amplia de fuentes adecuadas para estudiar las problemáticas de la historia contemporánea que le permitan encontrar detalles minuciosos que no son considerados dentro de las fuentes documentales y, en segundo lugar, ofrece un espacio para que las personas que no han sido formadas dentro del oficio encuentren un campo en el cual relatar e historizar su experiencia personal.<sup>221</sup>

Ejercemos el oficio de historiar en una época en la que no son tan obvias ni tan especialmente construidas las fuentes históricas en formatos duraderos y especialmente almacenados en archivos que ofrezcan a los y las historiadoras un espacio de trabajo claramente delimitado, y aún cuando estos documentos se encuentren, aquellos días “cuando el historiador podía,

---

<sup>218</sup> Prins, “Historia Oral”, 152-152.

<sup>219</sup> Prins, “Historia Oral”, 147.

<sup>220</sup> Wallerstein (ed.), *Abrir las ciencias sociales*.

<sup>221</sup> Prins, “Historia Oral”, 172-174.

con razonable seguridad confiar en encontrar y leer estos documentos, y creer que podía creer en ellos, han acabado hace un siglo.”<sup>222</sup>

Tanto las fuentes orales como las documentales pueden verse afectados por la invención de la tradición, pero, según Gwyn Prins, “posiblemente los problemas que conlleva la mala utilización de la información oral son más fáciles de localizar y resolver.”<sup>223</sup> De modo que los problemas derivados del desarrollo de trabajos que se valen sobre todo de fuentes orales no corresponden, necesariamente, a la insuficiencia de las fuentes sino, como en cualquier tipo de trabajo histórico, a los contrastes y la crítica que se haga de ellas. Así

La fuerza de la historia oral es la de cualquier historia que tenga una seriedad metodológica, Esta fuerza procede de la diversidad de las fuentes consultadas y de la inteligencia con que se han utilizado. No se trata de una obligación a exigir únicamente a los historiadores orales, considerados como personas que practican un arte menor. (...) Todos los historiadores nos encontramos ante este mismo desafío.<sup>224</sup>

En cuanto al uso de la Historia Oral en espacios educativos, Meneses, González y Santisteban reconocen tres aspectos en los que puede constituirse como una estrategia eficaz para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Estos son: en primer lugar, que “permite indagar en las raíces de su historia personal, familiar y de la comunidad, validando las experiencias de vida en la construcción del conocimiento”; en segundo lugar, que “requiere de procedimientos cognitivos como la interpretación crítica de la fuente oral, favoreciendo el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico y permitiendo la construcción de significados históricos”; y, en tercer lugar, que en ella “se aplican procedimientos metodológicos propios de la disciplina que implica una experiencia de aprendizaje de hacer historia”.<sup>225</sup>

Esta corriente, no obstante, no solo es importante para el desarrollo del laboratorio como caja de herramientas metodológicas, por el tipo de fuentes que posiblemente vayan a usar los y las estudiantes, sino también por el carácter mismo de las investigaciones que serán

---

<sup>222</sup> Prins, “Historia Oral”, 167.

<sup>223</sup> Prins, “Historia Oral”, 169.

<sup>224</sup> Prins, “Historia Oral”, 172.

<sup>225</sup> Belén Meneses Varas, Neus González Monfort y Antoni Santisteban Fernández, “La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza”, en *Historia y Memoria*, no. 20 (2020): 313.

desarrolladas. El detonante, que surge de una incitación probablemente oral y ligada a la tradición construida en torno a experiencias y relatos personales, tiene el carácter emotivo y cercano que solo puede reproducirse cuando se lo salvaguarda de las formas acartonadas de la escritura académica tradicional. Así,

La historia oral con su riqueza de detalles, su humanidad, su emoción frecuente, y siempre con su escepticismo sobre el quehacer histórico, se encuentra mejor preparada para estos componentes vitales de la tarea del historiador: la tradición y el recuerdo, el pasado y el presente.<sup>226</sup>

A pesar del rechazo aparente de las ciencias sociales por las historias de vida, argumentando su subjetividad e imprecisión y cierto romanticismo del que parecen desprenderse, existen en las biografías y las historias derivadas del recuerdo personal aspectos que pueden resultar interesantes para la formación del pensamiento histórico, la compasión y la empatía. Ofrecen, además de “un abanico descriptivo de la pluralidad” y una “fuerza performativa tanto en la creación de sí como en la transformación de los vínculos, delineando tempranamente el espacio ético de una comunidad posible (...) sin renuncia a la singularidad y la diferencia”.<sup>227</sup>

### **¿Dónde encontramos la información?**

El trabajo de la investigación histórica está sustentado, necesariamente, en el trabajo con fuentes de todo tipo que no solo ofrezcan datos relevantes para la comprensión de los hechos pasados, sino que permitan también estructurar los marcos de sentido en los que estas comprensiones específicas se insertan. Tradicionalmente se ha privilegiado el espacio del archivo como el centro del ejercicio investigativo de la Historia; sin embargo, ahora es legítimo preguntarnos, no solo por la exclusividad de los archivos institucionalizados como salvaguardas privilegiados del pasado, sino por los procesos que llevaron a la selección de los materiales que se han conservado. En esta doble vía, se supera la idea del archivo como el ombligo de la historiografía<sup>228</sup> y se reconoce que “el archivo es un suplemento de – o un

---

<sup>226</sup> Prins, “Historia Oral”, 176.

<sup>227</sup> Leonor Arfuch, “Espacio biográfico, memoria y narración, en Gabriel Jaime Murillo Arango (ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (Buenos Aires: CLACSO, 2016), 308-309. Consultado el 15 de diciembre de 2020 en <http://www.jstor.com/stable/j.ctvtxw30v.15>

<sup>228</sup> LaCapra, *Historia en tránsito*, 44.

artificio prostético para – la experiencia y la memoria”.<sup>229</sup> De este modo, puede trazarse la distinción entre aquellos repositorios que son tan solo reservorios pasivos de información, y aquellos que se activan mediante el trabajo y la actividad humana en relación con los documentos, objetos y datos que en ellos se encuentran.

Es fundamental que las investigaciones partan de una búsqueda exhaustiva de fuentes primarias y secundarias, de entre las cuales se puedan seleccionar aquellas que resultan pertinentes para el relato que se propone construir. En ese sentido, y para las investigaciones que serán desarrolladas por los y las estudiantes que participen del laboratorio, es importante problematizar la noción de archivo y reconocer los diferentes espacios que pueden constituirse como reservorios del pasado, de modo que se incluyan, para la revisión y crítica, objetos y espacios familiares que trasciendan las tradicionales tipologías documentales, pero que no las excluyan como material de consulta. Sobre estos aspectos se desarrollará la tercera sesión del laboratorio.

### *Los archivos y los lugares familiares de la memoria*<sup>230</sup>

Los objetos, tanto aquellos que fueron fabricados con fines comunicativos como los que se crearon con fines prácticos, rara vez son considerados por sí mismos, puesto que hacen parte de un contexto con el que están en permanente interacción e irrompible conexión. Incluso cuando son separados de este contexto y almacenados en instituciones diversas, los y las historiadores podrán reconstruir estas relaciones originales a partir de la información que el objeto – en tanto fuente – pueda transmitir.

El lugar, por su parte, es un constructo social que se forma por la acumulación de “permanencias”<sup>231</sup> y se centra, por lo tanto, en el concepto de “habitar” que involucra tanto lo que somos los seres humanos en nuestra dimensión espacial (la cual compartimos con los demás seres de la naturaleza), como lo que somos en nuestra dimensión espaciante; esto es,

---

<sup>229</sup> LaCapra, *Historia en tránsito*, 42.

<sup>230</sup> Algunos fragmentos de este apartado corresponden al trabajo “Academizar el sentimiento: la memoria familiar como espacio de representación, el caso de La Florida.” desarrollado en el curso de Seminario de Geografía I – Global, 2018-20, y presentado en el IV Coloquio de estudiantes de Historia de la Universidad Pontificia Bolivariana.

<sup>231</sup> David Harvey, *Justicia, naturaleza y la geografía de la diferencia* (Quito: Traficante de sueños, 2018), 380.

enfocada a cargar de sentido y significación.<sup>232</sup> Los espacios que han sido habitados por un mismo grupo humano durante períodos extensos de tiempo permiten que se construyan permanencias y vínculos con el propio pasado que están ligados necesariamente al espacio material, de modo que este se convierte también en una suerte de archivo. Sobre las huellas dejadas por la interacción entre espacios, objetos y vidas humanas se edifica el relato histórico.

Mircea Eliade, en *Lo sagrado y lo profano*, habla de los lugares que sirven para fundamentar las tradiciones religiosas; los describe como un centro a partir del cual el mundo se ordena y cobra sentido. Son lugares desde los que se pretende transmitir valores e ideas en torno a la sociedad, a la muerte, a la familia, entre otros. Estos, de cierta forma, unifican la experiencia bajo un sistema de significados compartidos por el grupo social.<sup>233</sup> Partiendo de esta unificación, termina por construirse una *experiencia colectiva* del espacio.

Es posible que, entre las anécdotas seleccionadas por las y los estudiantes, resalten objetos o lugares, tanto salvaguardados como perdidos, por el rol vincular que cumplen entre el grupo familiar y el recuerdo – esto es, en cierta medida, lo que ocurre en el relato de Ariès sobre el desastre en la Martinica –. Para estos casos, tales lugares y objetos adquieren no solo la categoría de fuente sino, también, el carácter de archivo. En ellos pueden buscarse nuevos indicios que den cuenta de las experiencias vividas con ellos. Las anécdotas y las tradiciones que se vinculan a lugares y objetos mantienen y evidencian la vigencia del relato.

Estos argumentos van en la vía de temas como el de la memoria colectiva. De acuerdo con Halbwachs, las impresiones que desarrollamos sobre los diversos temas se basan en nuestra propia percepción y también en la de los demás. Esto contribuye, a su vez, a que nuestra confianza en la exactitud de un recuerdo sea mayor.<sup>234</sup> Para este autor, la memoria colectiva está necesariamente ligada a la pertenencia y el contacto de los individuos con un mismo grupo con el cual se establezcan vínculos de identificación que nos permitan “confundir

---

<sup>232</sup> Carlos Mario Yory, “Del Espacio Ocupado Al Lugar Habitado: Una aproximación al concepto de topofilia”, *Barrio Taller Serie Ciudad y Hábitat*, no. 12: 48.

<sup>233</sup> Mircea Eliade. *Lo sagrado y lo profano* (Guadarrama: Punto Omega, 1981), 15.

<sup>234</sup> Maurice Halbwachs. *La Memoria Colectiva* (Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004), 26.



nuestro pasado con el suyo”.<sup>235</sup> Es esta misma red de pertenencia y significación la que permite que los lugares y los objetos familiares pasen de ser reservorios pasivos y se activen para la construcción de relatos historiográficos en los que participan o de los que son escenario. Así, “la memoria colectiva que acompaña a los lugares conecta con el imaginario de pertenencia”.<sup>236</sup>

Estos elementos materiales se constituyen entonces como *lugares de memoria*. Este término, popularizado por el historiador francés Pierre Nora, se refiere al “conjunto de lugares [de orden material o ideal] donde se ancla, condensa, cristaliza, refugia y expresa la memoria colectiva”.<sup>237</sup> Esta memoria, no obstante, únicamente puede sobrevivir en grupos vivos que se encuentren en evolución permanente y que emprendan acciones para la activación de los recuerdos vinculados a los lugares y objetos conservados o perdidos. En lo que coloquialmente podríamos referirnos como las *casas de toda la vida de los abuelos*, han ido llegando con el tiempo cantidad de objetos a los que se les ha dado una significación particular por su relación o su presencia en hechos pasados. Así fotos, porcelanas, discos, bolígrafos, cucharas y rincones se configuran como *lugares de memoria cotidianos* y se avivan a partir de la interacción que con ellos tiene quien habita – o frecuenta – la casa.

La dinámica en la que la memoria y los recuerdos son traídos a colación constantemente para repensarse y reconstruirse, se logra tanto por la permanencia de los elementos materiales que constituyen el archivo de cada familia, como por el regreso sucesivo sobre las construcciones históricas y narrativas en torno al propio pasado; tanto los lugares y objetos como las historias familiares cumplen la función de evocar y mantener vivos los *hitos* de la experiencia del pasado.

### *Archivos institucionales y repositorios digitales*

Se hace necesario también que los y las estudiantes accedan a fuentes de información por fuera de los archivos familiares, de modo que puedan enlazar y contrastar las situaciones

---

<sup>235</sup> Halbwachs, *La Memoria Colectiva*, 29.

<sup>236</sup> David Harvey. *Justicia, naturaleza*, 401.

<sup>237</sup> Eugenia Allier Montaña. “Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria”. *Historia y Geografía*, no. 31 (2008): 176-177.

particulares de sus investigaciones con estratos más amplios de documentación y, consecuentemente, con los contextos históricos a los que hacen referencia las anécdotas del legendaro familiar y las fuentes bibliográficas. Para esto, es necesario realizar una revisión de los diferentes archivos y repositorios que se encuentran disponibles tanto en forma física como digital. En este sentido, el acceso a internet ha abierto grandes horizontes de búsqueda, al tiempo que ha planteado obstáculos significativos a la investigación, puesto que los y las investigadoras pueden perderse con facilidad entre la información si no tiene claro qué es aquello que buscan. Este medio ha abierto al público los catálogos de una gran cantidad de bibliotecas, archivos e instituciones culturales locales, nacionales y mundiales.

En los anexos de este trabajo incluyo una lista de herramientas y repositorios digitales en las que los y las talleristas podrán apoyarse para el proceso de acompañamiento de los y las estudiantes en la búsqueda de fuentes (ver anexo 2). Al mismo tiempo, el o la tallerista debe acompañar a los y las estudiantes de modo que puedan servirse al máximo de las herramientas de búsqueda disponibles. En este sentido, para Medellín, será conveniente revisar los catálogos de la Biblioteca Pública Piloto, el Archivo Histórico de Antioquia, el Archivo Histórico de Medellín, la Sala Patrimonial de la Universidad EAFIT, la sala patrimonial Belisario Betancourt de la Universidad Pontificia Bolivariana, y según el caso del problema de estudio, visitar el Laboratorio de Fuentes Históricas de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín; así como también revisar los repositorios digitalizados en estas instituciones y de otras, relevantes a nivel local y nacional como la Biblioteca Nacional de Colombia, la Biblioteca Luis Ángel Arango, o de proyectos como Mapacentro de Medellín.

#### *Algunas tipologías de fuentes y cómo trabajarlas*

El reconocimiento del carácter de fuente histórica que tienen muchos de los objetos, lugares y documentos conservados por las familias no significa su uso correcto por parte de los y las estudiantes que participen del laboratorio. Como he dicho más arriba, los archivos requieren de la activación de sus contenidos por parte de los y las investigadoras, pero esta activación no se trata simplemente del descubrimiento, la lectura o el reconocimiento. Son fundamentales, para que el trabajo realizado con las fuentes sea considerado histórico, los

ejercicios de contrastación y de crítica, además de que se identifiquen y aprovechen las potencialidades de cada tipología, de modo que las imágenes no sean legadas, por ejemplo, al simple papel de acompañar o ilustrar un relato, o las cartas no se limiten únicamente a la información que ofrece una lectura literal.

En vista de que los problemas de investigación y las tipologías de fuentes que serán usadas por los y las estudiantes del laboratorio variarán toda vez que este se realice, para este planteamiento presento una síntesis de las propuestas metodológicas de *La Caja de Herramientas* de Létourneau para trabajar con tres tipos de fuentes en la investigación: documentos, objetos y documentos autobiográficos. La lectura de este libro es recomendada a los y las talleristas, tanto para el acompañamiento del laboratorio como para su desempeño profesional. Adicionalmente, agrego también algunos comentarios sobre el uso de imágenes y de fuentes audiovisuales para la investigación.

En cuanto a los documentos, Létourneau se refiere fundamentalmente a fuentes escritas, cuya lectura debe estar precedida por un trabajo de interrogación en el que se realice una crítica de la autenticidad del documento, una primera lectura atenta en la que se tome nota de los aspectos en apariencia relevantes, y la búsqueda de documentación complementaria a partir de las inquietudes y de los elementos de información que han sido percibidos por el o la investigadora en la primera lectura.

Luego de esta primera aproximación, se realiza el comentario de la fuente, es decir, el ordenamiento de su proceso de interpretación. Este comentario se trata de “un ejercicio de contextualización, análisis y explicación de las particularidades de una fuente escrita, ejercicio que se practica con la perspectiva de resolver un cuestionario inicial planteado por el investigador.”<sup>238</sup> En él se incluyen una contextualización del documento, a la luz del problema planteado por los y las investigadoras y en función de la utilidad que puede tener en su resolución; una descripción del marco histórico y del origen del documento, en la que se incluyan datos tales como la autoría, el propósito declarado o implícito de su creación, los destinatarios a quienes va dirigido y su valor testimonial específico; una reconstrucción

---

<sup>238</sup> Jocelyn Létourneau, *La caja de herramientas del joven investigador: guía de iniciación al trabajo intelectual* (Medellín: La Carreta Editores, 2009), 80.

esquemática del documento, de lo general a lo particular, que agrupe de manera lógica los elementos similares; y, por último, un balance de la información obtenida del documento y de las dudas derivadas de su lectura para la profundización del tema.<sup>239</sup>

Es bastante común encontrar en los trabajos historiográficos un uso de las imágenes como simple ilustración o acompañamiento; sin embargo, y sobre todo para investigaciones como las que posiblemente serán desarrolladas en el laboratorio, constituyen una fuente abundante y rica en información para quienes se dispongan a leerlas y a someterlas a un ejercicio crítico. Una forma similar de análisis a aquella enunciada anteriormente es la que se aplica para el estudio de imágenes y fuentes iconográficas. El procedimiento descrito anteriormente es suficientemente amplio para cobijar casi cualquier producto humano que haya sido creado con fines comunicativos o de transmisión. Las cuestiones de autoría, propósito y contenido son igualmente relevantes y pueden ser, tanto como un texto escrito, leídas e interpretadas.

También resulta importante el uso de las fotografías para la identificación de personajes, la aclaración de genealogías, la percepción de detalles estéticos de la época y la localización histórica y geográfica de los personajes que se mueven por la narrativa de la anécdota familiar y que definen los contornos de los contextos históricos que resultarán de interés en la investigación. De este modo, es significativo realizar preguntas tales como quiénes se encuentran retratados – y quienes no – o dónde se encuentra escenificada la fotografía. Vale la pena que los y las talleristas tengan presente que la común impresión de que este tipo de fuentes ofrece un retrato fidedigno de la realidad debe ser permanentemente sometida a juicio a través de cuestionamientos sobre el encuadre, el montaje y el propósito de quien produce la imagen. Un procedimiento similar se realiza también para documentos audiovisuales.

Una suerte de análisis mixto, de imagen y de texto, se debe realizar también en el estudio de materiales comunicativos tales como la publicidad y los reportes de prensa. Nuevamente, el factor más importante de la revisión documental no es tanto lo que el documento contiene textualmente, sino la crítica que los y las investigadoras pueden realizar de este y la información que puedan extraer en el presente de los vestigios del pasado. Las categorías de

---

<sup>239</sup> Létourneau, *La caja de herramientas*, 77-83.

análisis que pueden resultar importantes en la crítica documental deben constituir una parte importante del debate entre estudiantes y tallerista en esta sesión, que lleve a la construcción colectiva de herramientas de revisión documental tales como fichas historiográficas.

Los objetos, por su parte, cubren una amplia y ambigua gama de materiales que pueden ser considerados como fuente para la Historia siempre que logre desentrañarse su rol en la red de significación que vincula el pasado en el que fue creado o empleado con el presente en el que es estudiado. Algunas características que podrían indicarse para acotar la categoría de objeto son: que sea móvil e independiente, que resulte de una intervención humana, y que posea un uso y una función.<sup>240</sup> Los objetos, de acuerdo con las aproximaciones teóricas mencionadas anteriormente, son fenómenos sociales que reflejan la actividad humana y ofrecen testimonio de las sociedades y las épocas a las que pertenecen.

El método propuesto por Létourneau para el estudio de este tipo de fuentes supone considerar al objeto “en su doble dimensión material y antropológica”.<sup>241</sup> Este se compone de tres niveles de lectura que existen autónomamente y ofrecen información y contextualización igualmente relevante; estos son, en primer lugar, el análisis del objeto propiamente dicho en un primer nivel de lectura, de modo que se revisen las características físicas, estéticas y funcionales del objeto a la luz de los interrogantes que llevaron a seleccionarlo como fuente para la historia que quiere contarse, y, en segundo y tercer lugar, la investigación sobre los productores y los propietarios del objeto, de modo que se reconozcan las áreas de circulación y los contextos de significación en los que se mueve el objeto. Algunos aspectos sobre los que se pueden interrogar los y las investigadoras incluyen los espacios en los que se relaciona el objeto, las temporalidades de fabricación y transformación del objeto, los medios sociales en los que se relaciona el objeto y los valores culturales que se han emplazado en el objeto.<sup>242</sup>

Los documentos autobiográficos han surgido como un pozo amplio de fuentes históricas a partir de las tendencias en historiografía y ciencias sociales que cobraron fuerza desde la segunda mitad del siglo XX. Esto no quiere decir que anteriormente no se utilizara este tipo

---

<sup>240</sup> Létourneau, *La caja de herramientas*, 112.

<sup>241</sup> Létourneau, *La caja de herramientas*, 113.

<sup>242</sup> Létourneau, *La caja de herramientas*, 117-118.

de documentos para la construcción del relato histórico, sino que la pregunta sobre a quién pertenecía el documento era, de entrada, un factor para su aceptación o rechazo. Es decir, por lo general se tenían en consideración los documentos pertenecientes a personajes ‘relevantes’ y se ignoraban las producciones de la ‘gente común’. Létourneau hace hincapié en la autobiografía editada y, para efectos de las investigaciones que pueden surgir en el laboratorio, considero pertinente incluir también formas de escritura autobiográfica inédita que consistan también, de forma más o menos exacta, en “una narración elaborada por un individuo a modo de reinterpretación de su propia vida, con la finalidad de encontrarle un sentido”.<sup>243</sup>

La pertinencia de estas fuentes ha sido cuestionada, generalmente, por tratarse sobre todo de un trabajo sobre la memoria y de un testimonio personal que puede ser usado para defender intereses particulares en la narración del pasado y la construcción del yo que se proyecta en el presente y hacia el futuro. Sin embargo, estas preocupaciones ya han sido abordadas en este trabajo y serán trabajadas más a fondo en la cuarta sesión. Por ahora, es importante resaltar que el carácter escrito de estos testimonios permite que se realice una doble crítica documental; una primera que se ocupe de las autobiografías en tanto documentos con un contexto de producción y un propósito particulares, y una segunda en la que los y las investigadoras se aproximen al contenido de la misma manera en que lo hacen con cualquier otra fuente testimonial.

Para efectos de las tipologías documentales que aquí señalo, fuentes tales como correspondencia y diarios, que pueden existir dentro de los archivos familiares revisados por los y las estudiantes, serán tratados como documentos siempre que se recalque la importancia de considerar el carácter comunicativo o reflexivo – no documental – de sus contenidos y a partir de aquel se configure el tipo de lectura que se hace de los documentos.

---

<sup>243</sup> Létourneau, *La caja de herramientas*, 150.

## **¿Cómo podemos trabajar la dimensión individual en la Historia y cuál es el papel del testimonio?**

Se hace necesario, para el desarrollo del laboratorio, volver sobre algunos de los conceptos centrales de ciertos debates contemporáneos de la disciplina, especialmente aquellos concernientes a lo que se ha venido a llamar el ‘giro de la experiencia’ y el ‘giro afectivo’. En esta línea, resulta importante revisar las dimensiones en las que los casos individuales o biográficos pueden conectarse con redes sociales mucho más amplias y ofrecer una línea investigativa en doble vía, de modo que las particularidades del caso alimenten el contexto tanto como la investigación del contexto dote de sentido al caso seleccionado.

Tradicionalmente se han aceptado tres maneras de concebir las relaciones entre la Historia y la Memoria: aquella que valora la memoria como recurso para la investigación, aquella que recurre a la investigación histórica para corregir memorias equivocadas, y aquella que concibe la memoria como objeto de estudio.<sup>244</sup> En los entrecruzamientos de estas tres tendencias se encuentran diversos procedimientos experimentales que han estudiado y reflexionado alrededor de las formas del recuerdo y, sobre todo, de las formas en las que este se hace comunicable y se convierte en narraciones más o menos estructuradas, sostenidas en muchas ocasiones por la tradición oral.

Ante la concepción tradicional que sostiene la unidireccionalidad de la Historia para quienes han sido llamados ‘gente del común’, según la cual esta da el curso del desarrollo de las vidas de las personas, pero no es significativamente alterada por ellas, se han hecho cuestionamientos complejos sobre la relación entre cambio histórico y biografía. Algunas de las preguntas formuladas en esta línea por Elizabeth Jelin y Jorge Balán son:

¿Qué puede decir el análisis de casos individuales, de secuencias de cambios en la vida de personas, sobre procesos históricos en la sociedad? ¿Cómo relacionar el nivel individual con el proceso de cambio macrosocial en el que estamos interesados? ¿Cómo combinar el tiempo histórico del desarrollo de una sociedad con el tiempo biográfico del ciclo vital de las personas

---

<sup>244</sup> Jelin, *Los trabajos de la memoria*, 63.

que, si bien en el plano individual se adaptan a las tendencias históricas en curso, también, en su vida social, “hacen la historia”<sup>245</sup>

Citando a Erikson (1962), Jelin y Balán resaltan la importancia del mundo social para la comprensión del ciclo vital humano y del desarrollo de las capacidades e impulsos individuales que moldean sus comportamientos y reacciones ante los contextos en los que se encuentra inserto. Cada momento del ciclo vital de un ser humano se encuentra enmarcado en influencias sociales e instituciones tradicionales que determinan sus perspectivas de su pasado y de su futuro.<sup>246</sup> De modo que cada narrativa individual está profundamente vinculada y refleja, ya por las influencias que recibe de su contexto, ya por las resistencias que opone a él, el desarrollo del devenir histórico en el que está inserto. Estas narrativas constituyen especialmente fuentes sobre “el funcionamiento cualitativo de una sociedad dada, sobre los patrones de cambio a lo largo del tiempo, sobre los procesos de transformación social ‘en vivo’”,<sup>247</sup> si bien no se las debe considerar, de entrada, como aspectos de gran injerencia en el nivel macrosocial.

Existen, entonces, espacios en los que la experiencia individual se socializa y se transforma. Entre ellos se privilegian la familia o la unidad doméstica, los círculos gremiales, las comunidades barriales y las asociaciones de todo tipo. Esta socialización implica que

“Haber pasado por algo” alude tanto a la persona que ha tenido la experiencia como a aquellos que (acaso inconscientemente) se identifican con (incluso al extremo de ser acosados o poseídos por) ella, o a aquellos que empatizan con ella y simultáneamente reconocen y respetan la alteridad e incluso rechazan la identificación.<sup>248</sup>

“La conexión entre memorias autobiográficas y memorias públicas – escribe Rosa Rivero – es el espacio de construcción de una cultura personal conectada con una cultura pública”.<sup>249</sup> En este espacio operan nociones tales como la de los marcos o cuadros sociales de la memoria propuestos por Maurice Halbwachs, que permiten el acto de recordar mediante el apoyo

---

<sup>245</sup> Elizabeth Jelin y Jorge Balán, “La estructura social en la biografía personal [1979]”, en Ludmila Da Silva Catela, Marcela Cerrutti, Sebastián Pereyra (comps.), *Las tramas del tiempo. Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales: Antología esencial* (Buenos Aires: CLACSO, 2020), 377.

<sup>246</sup> Jelin y Balán, “La estructura social”, 377-378.

<sup>247</sup> Jelin y Balán, “La estructura social”, 380.

<sup>248</sup> LaCapra, *Historia en tránsito*, 68.

<sup>249</sup> Rosa Rivero, “Memoria, historia e identidad”, 61.



ofrecido por los recuerdos de otros. Así, los recuerdos individuales están también inmersos en narraciones colectivas, en matrices grupales que dotan de sentido el recuerdo y la experiencia.<sup>250</sup> De modo que

Lo colectivo de las memorias es el entretreído de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante, con alguna organización social - algunas voces son más potentes que otras porque cuentan con mayor acceso a recursos y escenarios - y con alguna estructura, dada por códigos culturales compartidos.<sup>251</sup>

El uso de las historias de vida para la investigación social e histórica debe ir más allá de la reconstrucción de los hechos en los que se concibe de los individuos y de los grupos sociales un rol pasivo. El valor histórico de las memorias individuales se encuentra en los puntos en los que se narra la interacción entre “biografía personal, estructura social e historia”.<sup>252</sup>

En este sentido, vale la pena volver sobre la categoría de testigo y la posibilidad que existe para la delegación de la experiencia. En primer lugar, es importante recordar que un testimonio implica siempre la presencia de alguien que escucha activamente y que sostiene algún grado de empatía con quien narra su experiencia.<sup>253</sup> En estos procesos de reconstrucción y rememoración existen dos posibilidades para quien testimonia: volver a vivir aquello que cuenta, o elaborar la experiencia, de modo que esta se vincule constructivamente con el presente y participe en la construcción de futuros posibles. El trabajo elaborativo consiste en la integración de las interpretaciones que se tienen del pasado para aceptar ciertos elementos reprimidos y para ganar una distancia crítica sobre el problema que permita distinguir las temporalidades de injerencia de cada acontecimiento.<sup>254</sup>

Walter Benjamin planteó la distinción entre *erlebnis*, que se refiere a la experiencia no integrada que lleva a la reactuación, y *erfahrung*, referente a la experiencia relativamente integrada, vinculada con procesos tales como la narración, y la elaboración, que implica el desarrollo tanto del duelo, para memorias traumáticas, como del pensamiento y la práctica

---

<sup>250</sup> Jelin, *Los trabajos de la memoria*, 21.

<sup>251</sup> Jelin, *Los trabajos de la memoria*, 22.

<sup>252</sup> Jelin y Balán, “La estructura social”, 392.

<sup>253</sup> Jelin, *Los trabajos de la memoria*, 85.

<sup>254</sup> LaCapra, *Historia en tránsito*.

críticos para todo tipo de experiencias.<sup>255</sup> En este sentido, la creación de espacios críticos y autocríticos en los que se vuela sobre los episodios pasados no permite la simple repetición de la experiencia, sino que siempre la elabora.

Aquí se encuentra la diferencia entre la memoria histórica, que hace énfasis en la fuerza del pasado sobre la mente, y la conciencia histórica que incluye, además, la racionalidad y la creación de sentido y otorga, entonces, el carácter histórico al pasado. Esta última supone una interrelación más explícita con el presente y presta especial atención al impacto que la experiencia tiene en las perspectivas futuras. Se hace cada vez más claro que la explicación de las causas de hechos pasados es una tarea necesaria, pero insuficiente, que debe complementarse además con explicaciones sobre la continuidad que descansa en las diferentes formas de tradición, y que seguirá viva, a pesar de su aparente inmovilidad, mientras se reproduzca continuamente.<sup>256</sup> Se trata, en últimas, del reconocimiento y la activación racional del papel que juega el tiempo en la vida humana.

Para recuperar información valiosa de este tipo de fuentes, es necesario desmontar “el consenso general y liberal que sostiene que el conocimiento «verdadero» es fundamentalmente no político (y que, a la inversa, el conocimiento abiertamente político no es verdadero)”<sup>257</sup>, y extender también esta premisa hacia las herencias del positivismo que rechazan tanto el conocimiento emotivo como aquel que no puede sustentarse empíricamente, puesto que estos consensos no hacen más que ocultar las condiciones de producción de conocimiento de cualquier tipo. De modo que,

(...) aunque no podamos dejar de reconocer que todos los recuerdos son actos situados e interesados – y en ese sentido, inevitablemente sesgados –, tampoco podemos renunciar a la exigencia de que quienes participen en los procesos de recuerdo y olvido colectivos no inventen ni cultiven mitos sobre el pasado, ni tampoco pretendan silenciar las voces que evocan incómodos recuerdos. De ningún modo es tolerable el intento de imponer recuerdos u olvidos obligatorios.<sup>258</sup>

---

<sup>255</sup> LaCapra, *Historia en tránsito*, 81-83.

<sup>256</sup> Prins, “Historia Oral”, 175-176.

<sup>257</sup> Said, *Orientalismo*, 31.

<sup>258</sup> Rosa Rivero, “Memoria, historia e identidad”, 69.

Es la tarea de los y las investigadoras provocar y luego analizar los testimonios de quienes directa o indirectamente han hecho parte de una situación de interés investigativo; sin embargo, es importante recordar que la forma en la que se solicita y se produce el testimonio tienen gran injerencia en los resultados que aquel ofrece,<sup>259</sup> así como también que requiere de un ejercicio crítico para determinar cuál o cuáles de los elementos narrados constituyen el dato.<sup>260</sup> El testimonio se construye, entonces, en la interacción de la entrevista y en la adecuación del relato al contexto en el que se comparte.<sup>261</sup>

Existen diferentes formas de recuperar información sobre los diferentes aspectos de las transiciones dentro del ciclo vital que son incluidos en los testimonios. En primer lugar, es útil revisar la distribución de experiencias “objetivas”, cuantificables, estadísticas, o evidenciadas en las fuentes, que están presentes en la narrativa compartida por los testigos; en segundo lugar, se propone repasar la experiencia y dar lugar al análisis de los códigos culturales y las expectativas que tenía el grupo social, en el momento histórico relatado, para hitos y situaciones como los que se relatan; en tercer lugar, conviene interrogar sobre el recuerdo de la transición o del hecho pasado como fue percibido por el actor que testimonia, tanto en el momento en el que se dio como la forma en la que es vista en la actualidad, es decir, apelar a las construcciones que el sujeto realiza en cada momento.<sup>262</sup>

En este sentido, es posible extraer cronologías mediante el análisis interno de las secuencias históricas incluidas en la narración, aunque esto no implique necesariamente el establecimiento de fechas precisas. Para ello deben entrar en juego la imaginación y la capacidad de conexión de los y las investigadoras. La precisión dependerá de la contrastación con fuentes externas<sup>263</sup> que ofrezcan datos contra los que se puedan escrutar los detalles del testimonio, y que puedan reconocerse por detalles de la narración como qué hitos más reconocidos se dieron alrededor de aquel que se relata, o quién se coronó campeón de la Vuelta a Colombia en bicicleta.

---

<sup>259</sup> Jelin, *Los trabajos de la memoria*, 85.

<sup>260</sup> Jelin y Balán, “La estructura social”, 388-389.

<sup>261</sup> Jelin, *Los trabajos de la memoria*, 112.

<sup>262</sup> Jelin y Balán, “La estructura social”.

<sup>263</sup> Prins, “Historia Oral”, 165.

También es importante reconocer las figuras literarias que operan en la narración de los testimonios. Estas cumplen también una función narrativa y, más que constituir un factor para que se descarte el testimonio del que hacen parte, deben ser sometidas a una revisión crítica en la misma medida que los datos y contenidos que son enunciados. La presencia de estas figuras tiene un gran valor para la investigación, por ejemplo, en tanto

(...) una de las funciones significativas de la hipérbole es testimoniar – como síntoma y en parte como respuesta constructiva – el hecho de que somos afectados por, o al menos reconocemos la importancia de, el trauma (o, en líneas más generales, el exceso) y que respondemos empáticamente a él.<sup>264</sup>

Así, no solo significan una fuente de información en sí mismas, sino que corresponden también a herramientas narrativas con las que los y las investigadoras podrán buscar formas de difusión que exploten esta potencialidad empática y utilicen lenguajes más adecuados a la difusión amplia y al impacto social.

### **¿Cómo comunicamos los resultados?**

El formato más frecuente de los productos de investigaciones históricas corresponde a textos que sean al tiempo descriptivos (elemento narrativo) y explicativos (elemento analítico). Esto se realiza con el objetivo de dar explicación a los hechos pasados e inspirar al lector confianza en la capacidad metodológica de quienes han realizado la investigación.<sup>265</sup> Sin embargo, estas formas de comunicación cuentan con cada vez menos protagonismo en vista de que “el número de historiadores conscientes de que su obra no reproduce «lo que realmente ocurrió» sino que la presenta desde una perspectiva particular aumenta progresivamente”<sup>266</sup> y las formas tradicionales, que ocultan la subjetividad de los y las narradoras, resultan inadecuadas para transmitir estas perspectivas y enfatizar las dudas resultantes del proceso.

Así, lo fundamental en la comunicación de los resultados de investigaciones históricas no es tanto que el formato oculte las dudas e incertidumbres que resultan de la condición siempre parcial de los y las investigadoras, sino que estas incertidumbres sean reconocidas y

---

<sup>264</sup> LaCapra, *Historia en tránsito*, 100.

<sup>265</sup> Prins, “Historia Oral”, 175-176.

<sup>266</sup> Burke, “Historia de los acontecimientos”, 296.

contrastadas mediante el uso del aparato crítico que “actúa sobre las fuentes, las ubica en su justo contexto y las lee con la intención de descifrar subjetividades y determinar lo social que a partir de los datos encontrados se puedan extraer”.<sup>267</sup> Es de estos métodos de los que depende la verosimilitud de la Historia, puesto que respaldan que los datos empleados para la construcción del relato no fueron inventados, sino que se corresponden con registros fidedignos del pasado.<sup>268</sup> En este proceso de construcción, el tono y la voz que se elijan en la comunicación de la Historia “no atenúa para nada su rigurosidad y veracidad, porque las categorías “subjetivo-objetivo” son de naturaleza diversa a las de “realidad-ficción”.<sup>269</sup> La objetividad que se reclama a la disciplina sería, en un sentido deseable “el proceso de contrarrestar las tendencias identificatorias y otras tendencias fantasmáticas sin negarlas ni creernos capaces de trascenderlas por completo”.<sup>270</sup> Con esto en mente, es posible considerar formatos de comunicación de los productos de investigación que se acerquen a las estrategias de otras disciplinas y se valgan de lenguajes y herramientas accesibles a públicos más amplios.

La narración no es una presentación secuencial de hechos. Es un proceso dador de significado que permite estructurar el tiempo histórico y organizar la propia vida. Es, en este sentido, una estrategia de cognición.<sup>271</sup> La dimensión estética del pensamiento histórico, que corresponde al aspecto de la interpretación y la presentación de la información, atañe el alcance psicológico y sensorial de la historia que se comunica, “dado que la orientación histórica efectiva siempre involucra los sentidos”.<sup>272</sup> De modo que, con ánimos de producir relatos históricos que verdaderamente afecten las sociedades en las que se desenvuelve no basta con la explicación secuencial o narrativa de los hechos del pasado, sino que “el historiador debe

---

<sup>267</sup> David Díaz Arias, “¿Cómo trabaja Clío?: Los dilemas en la construcción del pasado y el papel de la imaginación histórica”, en Paulina Malavassi (ed.), *Historia: ¿ciencia, disciplina social o práctica literaria?* (San José: Universidad de Costa Rica, 2006): s.p.

<sup>268</sup> Díaz Arias, “¿Cómo trabaja Clío”: s.p.

<sup>269</sup> Jaume Aurell, “Los lenguajes de la historia: entre el análisis y la narración”, *Memoria y Civilización* 15 (2012): 304.

<sup>270</sup> LaCapra, *Historia en tránsito*, 102

<sup>271</sup> Cataño Balseiro, “Conciencia Histórica”, 53.

<sup>272</sup> Cataño Balseiro, “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”: 233.

también revelar lo que se hubiera sentido de haber estado allí (...); si esto no es posible, hay que decirlo y explicar el porqué”.<sup>273</sup>

Las elecciones formales para la estructuración del relato histórico afectan también el contenido de la Historia que se comunica.<sup>274</sup> La Microhistoria, por ejemplo, se vale del relato para la comunicación de sus resultados de investigación, no por cuestiones retóricas, sino por la consideración de los problemas de recepción. se valen de estrategias tales como la incorporación al cuerpo del relato de detalles de los procesos de investigación, los descubrimientos, las limitaciones documentales y las construcciones interpretativas,<sup>275</sup> de modo que los y las lectoras reconozcan las vicisitudes metodológicas, e incluso se sientan inmersos en ellas. Esto soluciona, por un lado, la desconfianza de algunos historiadores tradicionales frente a las referencias a casos de escala reducida y, por otro, el uso de términos que presentan los relatos históricos como versiones cerradas, objetivas y definitivas.

La imaginación histórica es fundamental desde el punto en el que comienza una investigación, de modo que los y las investigadoras estructuran su planteamiento a partir de lo que intuyen que pueden encontrar y, en este sentido, se valen de la imaginación para elegir y problematizar los temas, buscar y seleccionar las fuentes, y aplicar las herramientas de análisis. Así, aunque “la intuición poética no es (no debe ser) patrimonio del historiador”, tampoco

(...) cabe duda de que los historiadores deberíamos ser, por lo menos, algo más sensibles a la capacidad de la literatura y la poesía de representar la realidad, aunque ellas lo hagan a través de un lenguaje formalmente ficcional, pero que desde el punto de vista material puede llegar a expresar verdades más profundas que las que transmitimos los historiadores con nuestros relatos factuales. Es obvio que el nuestro es otro procedimiento, exento de la ficción, pero también que literatos y poetas son capaces de expresar esferas de la realidad a las que los historiadores no pueden llegar.<sup>276</sup>

Las creaciones artísticas pueden cumplir esta función de significación de la experiencia temporal mediante el uso de la imaginación y la producción de conocimiento histórico a

---

<sup>273</sup> Prins, “Historia Oral”, 175-176.

<sup>274</sup> Aurell, “Los lenguajes de la historia”: 305.

<sup>275</sup> Levi, “Sobre Microhistoria”.

<sup>276</sup> Aurell, “Los lenguajes de la historia”: 314.

través de modelos y estrategias discursivas que den coherencia al contenido comunicado.<sup>277</sup> Para este laboratorio, si bien las formas elegidas para la difusión no deben mostrar de manera explícita la explicación analítica de las estructuras históricas y sociales de las situaciones históricas de las que se da cuenta en cada uno de los productos, la competencia narrativa, derivada del correcto procesamiento de los datos en la construcción de la conciencia histórica, implica que las narraciones construidas al final del proceso desarrollado llevan implícitos estos elementos de comprensión y darán cuenta de ellos dentro de la misma estructura del relato.<sup>278</sup>

Existen algunos modelos de la literatura que pueden adaptarse para enriquecer el trabajo de los historiadores. Entre ellos se cuentan la estrategia de contar los relatos desde varios puntos de vista de modo que se comprenda el conflicto de interpretaciones, el uso de la forma epistolar para la estructuración de la información,<sup>279</sup> la micronarración centrada en relatos sobre gente corriente que se desenvuelve en escenarios locales que evoquen los personajes del pasado y las estructuras de los sucesos, y la escritura de la historia hacia atrás, partiendo del presente que se concibe como resultado.<sup>280</sup> Resulta también conveniente la consideración de que los fenómenos históricos se desenvuelven en una temporalidad que no es lineal ni cronológica, “sino que presenta grietas, rupturas, en un re-vivir que no se opaca o diluye con el simple paso del tiempo”.<sup>281</sup>

Por otro lado, las obras gráficas, así como las obras audiovisuales y literarias, tienen el potencial de generar la sensación de empatía y conexión en quien las lee. Ofrecen la oportunidad de explorar la forma en que palabras e imágenes interdependientes pueden crear una secuencia narrativa fuerte.<sup>282</sup> Estas obras reclaman su propia historicidad, aun cuando

---

<sup>277</sup> Cataño Balseiro, “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”: 233.

<sup>278</sup> Este aspecto puede ejemplificarse mediante la contrastación de la información histórica incluida – o percibida – en el relato literario de *Dos Pi Radio* y aquella registrada en las fichas historiográficas, e incluso directamente con las fuentes.

<sup>279</sup> Burke, “Historia de los acontecimientos”, 295.

<sup>280</sup> Burke, “Historia de los acontecimientos”, 300.

<sup>281</sup> Jelin, *Los trabajos de la memoria*, 68.

<sup>282</sup> (Traducción Propia) Rachel Marie-Crane Williams. “Image, Text, and Story: Comics and Graphic Novels in the Classroom”. *Art Education*, Vol. 61, No. 6 (Nov., 2008): 13, 15.

desestabilizan las formas estándar de la historiografía más tradicional<sup>283</sup> y tienen la capacidad de transmitir una gran cantidad de información – con carga histórica o política – de una manera comprensible y abordable.<sup>284</sup> En últimas, cualquiera que sea el formato, las obras que efectivamente apelan al pasado y activan la conciencia histórica cumplen la función de convocar el pasado al presente, para otorgarle una orientación temporal a la existencia humana y desplegar una perspectiva futura basada en la experiencia.<sup>285</sup>

Es importante construir trabajos que hablen – e inviten – de la práctica de no olvidar, y que se ubiquen en los puntos en los que se entrecruzan lo cotidiano y lo histórico<sup>286</sup> puesto que estos son, en últimas, los puntos en los que residen las posibilidades de agenciamiento. En esta operación se potencia “la dimensión transhistórica de los textos” que “está relacionada con su capacidad de interpelar a los lectores contemporáneos y de presentar problemas que los involucran ‘transferencialmente’”.<sup>287</sup>

Las características de cada forma de comunicación de los resultados se vinculan con competencias específicas de los y las estudiantes que las desarrollan y con los aspectos de la investigación a los que quiera conferírsele una mayor importancia. Rabindranath Tagore, por ejemplo, proponía el uso de las artes en la escuela y, particularmente, recurría a complejas producciones escénicas que integraban teatro, música y danza, y que permitían que los y las estudiantes asumieran distintos roles y utilizaran para el aprendizaje la totalidad de sus cuerpos.<sup>288</sup> Tanto Tagore como Ralph Ellison compartían que “no alcanza con la información sobre los estigmas sociales y la desigualdad para transmitir el pleno entendimiento que necesita el ciudadano democrático”.<sup>289</sup> Sobre una experiencia didáctica realizada mediante la dramatización de una de sus obras, el historiador francés Serge Gruzinski exclamó que

---

<sup>283</sup> (Traducción Propia) Hilary Chute, “The Texture of Retracing in Marjane Satrapi’s ‘Persepolis’”, *Women's Studies Quarterly* 36, no. 1/2, Witness (Spring - Summer, 2008): 92.

<sup>284</sup> (Traducción Propia) Carol Anne Douglas, “Persepolis: The Story of a Childhood: Growing Up Rebellious in Iran” (Review Persepolis: The Story of a Childhood by Marjane Satrapi; *Persepolis 2: The Story of a Return* by Marjane Satrapi), *Off Our Backs* 35, no. 3/4 (march-april 2005): 63.

<sup>285</sup> Cataño Balseiro, “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”: 240.

<sup>286</sup> Chute, “The Texture”: 94.

<sup>287</sup> LaCapra, *Historia en tránsito*, 36.

<sup>288</sup> Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 142.

<sup>289</sup> Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 146.



De principio a fin, esos adolescentes se apropiaron de un doble escenario histórico que les hizo enfrentarse a cuestiones trascendentales: el descubrimiento del otro, o mejor dicho de los otros, las divergencias entre sociedades y civilizaciones, las empresas de conquista y civilización, el sentido y los objetivos de la expansión europea, las reacciones de las poblaciones agredidas. Mediante la invención de los diálogos, la investigación de los componentes del decorado y su confección, la elección del vestuario (...) los adolescentes de Roubaix se fueron familiarizando con otros universos. Una vez que pisaron el escenario, al identificarse con los diversos protagonistas, se aproximaron a esos pasados mejor que en cualquier aula.<sup>290</sup>

### **¿Cómo nos vincula el pasado?**

Finalmente, este trabajo apunta al establecimiento de vínculos con una forma de pensamiento, pero también con una comunidad a la que cada estudiante es la continuidad y con la que, entonces, establece relaciones de pertenencia y de identidad. Con las temáticas que se harán evidentes – si lo que he propuesto funciona –, en la sexta sesión del laboratorio cobrará sentido también el título de este trabajo. La socialización permitirá a los y las estudiantes evidenciar que *son parecidos* a quienes los antecedieron y, en ese sentido, también lo son a quienes vendrán después. El pasado nos vincula mediante el reconocimiento de las responsabilidades que nos corresponden en el espacio de transformación que es nuestro presente.

De acuerdo con Alberto Rosa Rivero, la experiencia inmediata de los sujetos se produce en una especie de presente continuo y se hace necesaria la creación de procedimientos para darle estabilidad a los instantes inmediatos que vivimos.<sup>291</sup> Estos procedimientos se sostienen en la función simbólica y en el lenguaje, que permiten dar sentido a la acción individual y posibilitan la construcción de sentidos compartidos y de significados culturales. Es en estos procedimientos en los que aparecen la historicidad y la memoria. De modo que la memoria histórica consiste, pues, en convivir con el pasado y otorgarle un sentido que lo conserve y

---

<sup>290</sup> Serge Gurzinski. *¿Para qué sirve la historia?* Madrid, 2018. Alianza Editorial, 31 y 32. En Pagès Blanch y Santisteban Fernández, “Editorial: La enseñanza de la Historia”: 16.

<sup>291</sup> Rosa Rivero, “Memoria, historia e identidad”, 49.

lo integre a la orientación cultural del presente.<sup>292</sup> Mediante la ubicación temporal de la memoria se construye el «espacio de la experiencia» en el presente.<sup>293</sup>

La experiencia histórica ha sido descrita como una pre-estructura del conocimiento que condiciona la interpretación y que posibilita una verdadera relación con los relatos históricos con los que se interactúa. El pensamiento histórico, que ha aparecido como un imperativo de la formación en varios apartados de este trabajo, es una forma racionalmente elaborada de memoria histórica.<sup>294</sup> Es por ello por lo que la didáctica de la Historia y las ciencias sociales se ha preocupado por reducir la distancia entre la Historia y la realidad de los estudiantes, de modo que estos sean interpelados por los contenidos y puedan desarrollar aprendizajes significativos. En este sentido, “repensar la historia escolar quiere decir hacerla próxima, viva y significativa, y entendida como un conocimiento en construcción”.<sup>295</sup>

Jörn Rüsen postula que existen cuatro tipos de conciencia histórica: una tradicional que se encarga de la permanencia al mantener vivas las tradiciones y recordar los orígenes comunes; una ejemplar que relata casos que cumplen una función como reglas de conducta que pueden someterse a una transposición con situaciones presentes; una crítica que produce contranarraciones y rupturas al deslegitimar la validez atemporal de tradiciones y las reglas previas; y una genética que presupone que el cambio subyace en la temporalidad y que aquello significa que la posibilidad de transformación es un factor determinante dentro de la creación del sentido. Es esta última la que permite señalar un punto de intersección temporal en el que se puede forjar el futuro.

De este modo, cuando se considera que el ejercicio de recordar el propio pasado contribuye a mantener la coherencia y la unidad de las identidades individuales y colectivas mediante la reafirmación de la permanencia,<sup>296</sup> puede también considerarse que este mismo ejercicio proponga escenarios ejemplarizantes, críticos, o transformadores en los que se pongan sobre la balanza aquellos elementos de la identidad que elegimos conservar para proyectar hacia

---

<sup>292</sup> Cataño Balseiro, “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”: 227.

<sup>293</sup> Jelin, *Los trabajos de la memoria*, 13.

<sup>294</sup> Cataño Balseiro, “Conciencia Histórica”, 33.

<sup>295</sup> Meneses Varas, González Monfort y Santisteban Fernández, “La «experiencia histórica» del alumnado”: 312.

<sup>296</sup> Jelin, *Los trabajos de la memoria*, 26.

futuros cada vez más cercanos. Por eso es relevante que se discuta la enseñanza de la Historia y que se reconozca el carácter político y conflictivo de la memoria.

La transmisión de estos sentidos del pasado requiere, entonces, “que existan las bases para un proceso de identificación, para una ampliación intergeneracional del «nosotros»”, pero también que exista la posibilidad “de que quienes «reciben» le den su propio sentido, reinterpreten, resignifiquen —y no que repitan o memoricen—”.<sup>297</sup> Solo así podríamos superar la visión de los fenómenos históricos narrados como legitimadores de contextos y de presentes inevitables, y reconocer su carácter abierto y su rol en la posibilidad de construcción de una diferencia histórica.<sup>298</sup> A reflexiones y conclusiones de este tipo, por parte de los y las estudiantes, aspira el planteamiento y la estructuración de este laboratorio.

---

<sup>297</sup> Jelin, *Los trabajos de la memoria*, 126.

<sup>298</sup> LaCapra, *Historia en tránsito*, 27.

## El Laboratorio

### Sesión 1: Qué hace un buen historiador o qué no hace un mal historiador

La primera sesión del laboratorio debe partir de la premisa de que los y las estudiantes han tenido ya encuentros con la Historia y están cargados, en consecuencia, de preconcepciones e ideas desarrolladas tanto en espacios académicos como en los espacios cotidianos en los que se hace presente el pasado. En este sentido, resulta interesante proponer una conversación en la que los y las estudiantes formulen aquello a lo que se refieren con el término ‘Historia’ y orientar la conversación en torno a algunos de los factores que pueden conducir a que se tengan percepciones – y en consecuencia también construcciones – erróneas del pasado. Para ello, el segundo capítulo de *El antimanual del mal historiador*, de Carlos Antonio Aguirre Rojas, en el que el autor enuncia “Los siete (y más) pecados del mal historiador”<sup>299</sup> puede ofrecer algunos puntos a partir de los cuales los y las talleristas podrán organizar las conversaciones y orientar las preconcepciones de los y las estudiantes sobre el pasado, de modo que se sienten algunas bases comunes para el correcto uso de las herramientas metodológicas que se enuncian en las sesiones subsiguientes.

El primero de los ‘pecados’ enunciados por Aguirre Rojas es el positivismo, que niega la posibilidad de postular explicaciones a partir de hechos que no sean “comprobados y verificables” mediante documentos de archivo y limita los productos de investigación a la enunciación cronológica de datos. El segundo es el anacronismo, que traslada las situaciones y marcos de comprensión del presente al pasado estudiado. El tercero es la percepción de que el tiempo histórico es igual al tiempo cronológico y que puede determinarse por cortes y mediciones exactas, correspondientes a fechas precisas. El cuarto se vincula con la idea limitada del progreso que restringe todo proceso histórico, necesariamente a un avance hacia algo mejor y que excluye, consecuentemente, a los grupos humanos que se encuentran en una etapa ‘menos avanzada’ que otros. El quinto se refiere a la aproximación acrítica a los documentos, que no permite que se interrogue más que la lectura literal del texto y que, por

---

<sup>299</sup> Carlos Antonio Aguirre Rojas, *Antimanual del mal historiador o ¿Cómo hacer hoy una buena historia crítica?* (México D.F.: Jiménez Editores e Impresores, S. A., 2005).

ende, renuncia a la *lógica de la Historia*<sup>300</sup>. El sexto corresponde a la búsqueda de objetividad y neutralidad absolutas, que niega la intervención y la subjetividad de quien investiga y que constituye el primer error metodológico de cualquier investigador. El séptimo, por último, es el llamado posmodernismo en la Historia, del que se derivan discursos tales como el fin de la Historia o como la reducción de la Historia a un relato sin correspondencia con referentes vinculados a acontecimientos reales de la vida de hombres y mujeres pasados.

El trabajo del o la investigadora de la Historia, para Aguirre, consiste en interrogar las fuentes de las que se vale por medio de preguntas que formula utilizando la lógica histórica, pero no debe limitarse a la enumeración ordenada de los datos empíricos obtenidos, sino que le corresponde presentar una interpretación que posibilite la conexión lógica de estos dentro de un proceso más global de comprensión histórica. Para que esta interpretación sea válida, el historiador debe considerar el momento histórico en el que los hechos sucedieron y las implicaciones ideológicas y contextuales que este acarrea; sin embargo, a pesar de comprender que los hechos no pertenecen a su tiempo, debe aceptar que los escribe desde el momento histórico y el contexto determinado en el que está inscrito y que esto afectará, necesariamente, su construcción de la Historia; no obstante, debe cuidarse de falsearla conscientemente y, por el contrario, buscar una historia tan cercana como sea posible a verdades históricas múltiples, cada vez más precisas y más capaces de dar cuenta de los problemas concretos que investiga.

El objetivo de esta sesión, además de cubrir algunos aspectos básicos sobre la disciplina y la investigación histórica, consiste en que los y las estudiantes propongan una primera selección de temas, acontecimientos o procesos de su legendario familiar para desarrollar la investigación propuesta a lo largo de las cinco sesiones siguientes. Para ello, se recomienda a los y las talleristas recurrir, en primera instancia, a la emoción y a la memoria como principales insumos de esta etapa de la investigación, de modo que los estudiantes recurran, de forma bastante instintiva, a las anécdotas que tengan más presentes, ya porque son aquellas

---

<sup>300</sup> El historiador británico E.P. Thompson usa este término para referirse a la operación mental que indica al historiador las preguntas que debe hacerles a los datos, que son siempre incompletos pero suficientes para revelar la lógica, los resultados y las consecuencias del proceso histórico estudiado. E.P. Thompson, *Miseria de la Teoría* (Barcelona: Editorial Crítica, 1981).

de las que conocen mayores detalles, ya porque les han causado un gran impacto y despiertan su curiosidad.

De acuerdo con las actividades propuestas para esta sesión, se sugiere hacer uso del cuadro descriptivo del formato “Preselección de anécdotas familiares” (figuras 7 y 8), en el que los y las estudiantes pueden registrar varias anécdotas, acompañadas de algunos datos y detalles que conozcan de ellas, especulaciones sobre los contextos históricos en los que se inscriben, hipótesis sobre los procesos que subyacen al desarrollo de los hechos que hacen parte de la anécdota y potenciales preguntas que puedan desencadenar investigaciones históricas.

El proceso de rememoración y registro de datos sobre las anécdotas familiares puede realizarse de forma individual, con acompañamiento periódico del o la tallerista (que estaría rotando entre los estudiantes), o de forma grupal, a modo de mesa redonda, de modo que cada uno vaya apuntando alguna historia a la par que la cuenta a sus compañeros y compañeras. De cualquier modo, es fundamental que se separe un espacio al final de la sesión para la socialización y la retroalimentación de las anécdotas postuladas por cada uno de los y las estudiantes, de modo que los demás participantes aporten también hipótesis y preguntas que puedan ampliar el panorama investigativo de quien expone y contribuyan en la selección o reducción de las anécdotas a unas pocas.

En la sesión de asesoría individual, que se recomienda a los y las talleristas realizar al menos dos días después de la sesión grupal, y para la cual tanto los y las estudiantes como los y las talleristas habrán indagado sobre algunas de las hipótesis y contextos postulados por el grupo, se reducirán las opciones formuladas a una sola y se acompañará a cada estudiante en la orientación de su trabajo a partir del conocimiento que cada tallerista puede ofrecer respecto a los períodos y contextos concernientes al tema seleccionado. En esta etapa cobra sentido el acompañamiento de estudiantes universitarios en tanto talleristas, puesto que “no hay duda de que existe un vínculo estrecho entre la imaginación del investigador, sus conocimientos acumulados y su aptitud para establecer correlaciones, encadenamientos o vínculos entre ciertos elementos de información alejados en apariencia unos de otros”;<sup>301</sup> así, los y las

---

<sup>301</sup> Létourneau, *La caja de herramientas*, 77.

talleristas, en cierto sentido, les prestan sus conocimientos y su experiencia a los y las estudiantes que acompañan y les enseñan mediante el proceso de construcción de conocimiento.

Desde esta etapa de investigación será necesario iniciar el proceso de búsqueda documental, que se desarrolla generalmente en el siguiente orden: revisión de catálogos de las bibliotecas y consulta de enciclopedias, aprovechamiento de la documentación para complementar con las obras de referencia, avance en la investigación mediante la selección de obras suficientemente generales que orienten la delimitación de los temas de investigación.<sup>302</sup>

---

<sup>302</sup> Létourneau, *La caja de herramientas*, 40.

# PRESELECCIÓN DE ANÉCDOTAS FAMILIARES

**Tema**

**¿De quién he escuchado la historia?**

**Temporalidad y ubicación aproximados**

**Datos y detalles conocidos**

**Especulaciones sobre el momento histórico en el que ocurrió**

**Preguntas y temas relacionados**

**¿Dónde puedo encontrar información al respecto?**

Material diseñado por Isabella Villegas Correa como parte del laboratorio de acercamiento a la investigación y el análisis histórico "Esos que vinieron antes eran parecidos a mí".  
Universidad Pontificia Bolivariana, 2021.

Figura 7: Material didáctico. Formato de preselección de anécdotas familiares (sesión 1).



# PRESELECCIÓN DE ANÉCDOTAS FAMILIARES

**Tema** SERENATA JAIME Y ESTHER, APUESTA RAMÓN HOYOS VUELTA A COLOMBIA

**¿De quién he escuchado la historia?** ESTHER MESA (BISABUELA)

**Temporalidad y ubicación aproximados** ANTES DE 1955 (NACIMIENTO PRIMERA HIJA), MEDELLÍN

**Datos y detalles conocidos**  
 RAMÓN HOYOS GANÓ LA VUELTA A COLOMBIA  
 JAIME Y ESTHER APOSTARON UNA SERENATA, APENAS SE CONOCÍAN  
 JAIME TRABAJABA EN UNA EMISORA Y SEGUÍA LA VUELTA EN UN CARRO DESDE EL QUE TRANSMITÍAN

**Especulaciones sobre el momento histórico en el que ocurrió**  
 PRINCIPIOS DE LOS CINCUENTA:  
 ÉPOCA DE LA VIOLENCIA  
 PRIMERAS VUELTAS A COLOMBIA  
 NO HABÍA TV: EL PAPEL DE LA RADIO  
 VIDA COTIDIANA EN MEDELLÍN Y FORMAS DE ENTRETENIMIENTO: LA CIUDAD ESTABA CRECIENDO

**Preguntas y temas relacionados**  
 ¿CÓMO SE ESTABA AL TANTO DE LAS COMPETENCIAS DEPORTIVAS?  
 ¿CÓMO ERAN LAS COMUNICACIONES EN COLOMBIA?  
 ¿QUÉ SIGNIFICABAN LAS COMPETENCIAS DEPORTIVAS A NIVEL SOCIAL?  
 ¿QUIÉNES ERAN LOS CICLISTAS?  
 ¿CÓMO ERAN LOS NOVIAZGOS?  
 ¿CÓMO ERAN LAS CARRETERAS DE LA ÉPOCA?

**¿Dónde puedo encontrar información al respecto?**  
 ¿QUIÉN REPORTABA LOS AVANCES DE LA COMPETENCIA? PERIÓDICO EL TIEMPO  
 ¿EXISTEN GRABACIONES DE LAS TRANSMISIONES?  
 FUENTES ORALES: ESTHER MESA Y LAS HIJAS  
 TRABAJOS SOBRE CICLISMO EN COLOMBIA

Material diseñado por Isabella Villegas Correa como parte del laboratorio de acercamiento a la investigación y el análisis histórico "Esos que vinieron antes eran parecidos a mí".  
 Universidad Pontificia Bolivariana, 2021.

Figura 8: Ejemplo de registro formato de preselección de anécdotas familiares para el proyecto

*Dos Pi Radio*

## **Sesión 2: Sobre hombros de gigantes: las corrientes historiográficas como cajas de herramientas para el ejercicio de examinar el pasado**

Es posible que en los proyectos de los y las estudiantes surja la formulación de una estrategia investigativa que requiera la construcción de herramientas analíticas que partan de aquello que el objeto de investigación va entregando y de las preguntas que los y las estudiantes, convertidos en investigadores, van formulando a medida que avanzan en su trabajo. Más que el resultado final de la investigación, los y las talleristas deberán estar atentos a las formas en las que las nociones propias de la disciplina histórica van tomando forma y transformándose en el transcurso de los procesos, y a los vínculos que los y las estudiantes formen entre las particularidades de los casos que estudian y los procesos en los que estos se insertan.

El laboratorio no pretende que se historicie aquello que vive en el recuerdo, puesto que tal ejercicio requeriría no solo de una formación investigativa compleja, sino también de un proceso extenso y posiblemente frustrante de búsqueda de fuentes y de construcción a partir de la imaginación histórica. En este ejercicio se busca, entonces, dar valor al recuerdo como incitación, como guía y como horizonte de comprensión inicial. Más que buscar la historia de un acontecimiento familiar, las y los estudiantes serán invitados a buscar la historia que dota de sentido tales actos.

Para ello, será importante recalcar que un problema de investigación corresponde a la reconstrucción de un tema – una idea o una cuestión de interés – bajo una nueva forma que surja del ejercicio crítico.<sup>303</sup> Es decir, que la formulación de un problema sobre cualquier episodio que surja requerirá de un primer ejercicio de búsqueda, orientado desde la primera sesión de asesoría individual, y de un verdadero esfuerzo imaginativo por descubrir los posibles caminos por los que el uso de fuentes documentales, orales y bibliográficas pueda iluminar un escenario que habita sobre todo en la esfera de la memoria y del legendario.

Para llegar al planteamiento de un problema de investigación alrededor del tema que haya elegido cada estudiante, en la segunda sesión se partirá de una reflexión en torno a la noción

---

<sup>303</sup> Renán Silva, “Del tema al problema”, s.f. Consultado el 10 de junio de 2021 en <https://studylib.es/doc/8979119/4-deltemaalproblema2>

de la experiencia y del valor de los casos particulares o individuales en la construcción de la Historia, seguida de una conversación sobre algunas de las nociones principales de las corrientes historiográficas en cuyas tradiciones se apoya el laboratorio. En este sentido, sin necesidad de especificar las particularidades de cada una, es importante que se abra la posibilidad de reflexionar en torno a nociones tales como la escala de observación, las relaciones entre casos particulares y los contextos amplios, las particularidades del tiempo histórico en tanto extensión y la pertinencia de los testimonios para la construcción de los relatos del pasado.

Durante la conversación, los y las estudiantes podrán ir registrando detalles de sus propias anécdotas en los que encuentren resonancias de los aspectos discutidos. Para realizar el registro se recomienda utilizar el formato “Del tema al problema” (ver figuras 9 y 10), para luego socializarlo en un espacio en el que cada estudiante expondrá el tema que ha elegido y las hipótesis y potenciales líneas de investigación en torno a la anécdota. Será importante, en esta etapa, que los y las talleristas estén atentos a los aspectos históricos que se resaltan, así como también a la plausibilidad de las investigaciones en términos de acceso a fuentes y a material bibliográfico y en vista de la intensidad horaria y los recursos disponibles para el desarrollo del laboratorio. Se recomienda privilegiar investigaciones centradas en los contextos en los que se desarrolla la anécdota, por encima de aquellas que se enfoquen sobre todo en el perfeccionamiento de la narración del hecho particular. Esto último podrá desarrollarse en las últimas sesiones, de acuerdo con el formato de difusión que cada estudiante elija, pero no debe constituir el foco de la investigación histórica.

# DEL TEMA AL PROBLEMA

**¿Qué aspectos de la sociedad o de la experiencia cotidiana de la época pueden evidenciarse en la anécdota?**

**¿Qué aspectos del pasado estudiado perduran en el presente y se proyectan para los futuros que construimos?**

**¿Qué aspectos de la anécdota pueden contarme? ¿qué tipo de información podría usar para contrastar y complementar lo que me cuentan?**

**Problemas de investigación**

**Marco conceptual**

Material diseñado por Isabella Villegas Correa como parte del laboratorio de acercamiento a la investigación y el análisis histórico "Esos que vinieron antes eran parecidos a mí".  
Universidad Pontificia Bolivariana, 2021.

Figura 9: Material didáctico. Formato del tema al problema (sesión 2)

# DEL TEMA AL PROBLEMA

**¿Qué aspectos de la sociedad o de la experiencia cotidiana de la época pueden evidenciarse en la anécdota?**

RELEVANCIA DE LA VUELTA A COLOMBIA  
 PAPEL DE LA RADIO EN LA COMUNICACIÓN DE LOS EVENTOS  
 FORMAS DE LA COHORTE Y EL COQUETEO

**¿Qué aspectos del pasado estudiado perduran en el presente y se proyectan para los futuros que construimos?**

RELACIÓN ENTRE COLOMBIA Y EL CICLISMO  
 HISTORIAS DE AMOR  
 USO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO ALTERNATIVA A 'HABER ESTADO AHÍ'  
 RELEVANCIA DEL DEPORTE

**¿Qué aspectos de la anécdota pueden contarme? ¿qué tipo de información podría usar para contrastar y complementar lo que me cuentan?**

QUIÉN GANÓ	ARCHIVOS DE PRENSA
CÓMO ERA LA EXPERIENCIA DEL VIAJE	BIBLIOGRAFÍA SOBRE LA VUELTA A COLOMBIA Y LA RADIODIFUSIÓN
CÓMO ESTABAN CONFORMADOS LOS EQUIPOS DE TRANSMISIÓN	ARCHIVOS FOTOGRÁFICOS FAMILIARES Y PÚBLICOS

**Problemas de investigación** EL PAPEL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL INICIO DE LAS COMPETENCIAS DEPORTIVAS EN COLOMBIA  
 LA RELEVANCIA Y LOS EFECTOS SOCIALES DE LAS PRIMERAS VUELTAS A COLOMBIA EN BICICLETA

**Marco conceptual** CICLISMO, RADIODIFUSIÓN, DEPORTES, RECEPCIÓN, VUELTA A COLOMBIA

Material diseñado por Isabella Villegas Correa como parte del laboratorio de acercamiento a la investigación y el análisis histórico "Esos que vinieron antes eran parecidos a mí".  
 Universidad Pontificia Bolivariana, 2021.

Figura 10: Ejemplo de registro formato del tema al problema para el proyecto *Dos Pi Radio*

Es importante seleccionar, entre el material de referencia, obras que sean suficientemente generales, de difusión amplia y lenguaje sencillo, así como también materiales especializados que se concentren especialmente en el contexto y las circunstancias del tema seleccionado. Es decir, en el ejercicio investigativo se tratará de mantener el juego de escalas de modo que se elija una situación particular como detonante, se revise el contexto a gran escala para considerar cuáles de sus aristas a trabajar, y se regrese a una escala media en la que se reconozcan los puntos de encuentros y resistencias existentes entre ambas. Se propone, para aterrizar estas nociones, el uso del formato “Escalas de trabajo” incluido para la segunda sesión (ver figuras 11 y 12).

Es importante, en esta etapa, que los y las estudiantes se fijen un objetivo sobre las bases de los temas elegidos, formulado a modo de problema de investigación, y que seleccionen términos significativos en los que se condensen los puntos centrales de la investigación; del mismo modo, es fundamental que los y las estudiantes, de forma intuitiva al principio, con la retroalimentación de sus pares y la guía del o la tallerista, establezcan un marco conceptual en el que puedan apoyarse para las búsquedas bibliográficas y para la construcción de sus productos finales. El marco podrá expresarse en un conjunto de palabras clave que permitan inventariar las aristas que componen la problemática y la producción bibliográfica que se ha producido alrededor del tema. Létourneau recomienda, adicionalmente, que estas palabras se indiquen también en inglés, puesto que la mayoría de las bases de datos son diseñadas en países angloparlantes.<sup>304</sup>

De forma colectiva se complementarán los problemas expuestos por los y las estudiantes y se plantearán las preguntas orientadoras que guiarán las investigaciones. En la sesión de asesoría individual puede realizarse una primera revisión de catálogos y la preselección de un corpus documental tentativo, sobre todo de material bibliográfico, de acuerdo con las orientaciones teóricas y las especificidades del problema de cada estudiante.

---

<sup>304</sup> Létourneau, *La caja de herramientas*, 36-37.

# ESCALAS DE TRABAJO

**Micro - aspectos particulares de la anécdota seleccionada**

**Media - puntos de encuentro entre lo general y lo particular  
(Historia local)**

**Macro - corrientes generales de la Historia  
(Historia nacional y mundial)**

Material diseñado por Isabella Villegas Correa como parte del laboratorio de acercamiento a la investigación y el análisis histórico "Esos que vinieron antes eran parecidos a mí".  
Universidad Pontificia Bolivariana, 2021.

Figura 11: Material didáctico. Formato escalas de trabajo (sesión 2)

# ESCALAS DE TRABAJO

## **Micro - aspectos particulares de la anécdota seleccionada**

SERENATA DE JAIME Y ESTHER

APUESTA POR RAMÓN HOYOS

VIAJE DE JAIME PARA TRANSMITIR LA VUELTA A COLOMBIA

TRABAJO DE ESTHER EN ALMAGRÁN (EDIFICIO DEL BANCO COMERCIAL ANTIOQUEÑO)

ESTHER DE JERICÓ Y JAIME DE MANIZALES

## **Media - puntos de encuentro entre lo general y lo particular (Historia local)**

RADIODIFUSIÓN EN LA VUELTA A COLOMBIA: TRANSMISORES MÓVILES

RELEVANCIA DEL CICLISMO (DE LA VUELTA A COLOMBIA) EN LAS RELACIONES SOCIALES

CONDICIONES DE INFRAESTRUCTURA VIAL Y PARA TELECOMUNICACIONES A NIVEL NACIONAL

## **Macro - corrientes generales de la Historia (Historia nacional y mundial)**

PERÍODO DE LA VIOLENCIA

ESTABLECIMIENTO DE LAS PRIMERAS COMPETENCIAS DEPORTIVAS NACIONALES

MIGRACIONES CAMPO-CIUDAD Y CRECIMIENTO URBANO

DESARROLLO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y PROTAGONISMO DE LA RADIO EN PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Material diseñado por Isabella Villegas Correa como parte del laboratorio de acercamiento a la investigación y el análisis histórico "Esos que vinieron antes eran parecidos a mí".  
Universidad Pontificia Bolivariana, 2021.

Figura 12: Ejemplo de registro formato escalas de trabajo para el proyecto *Dos Pi Radio*



### **Sesión 3: Un montón de papeles y de fotos viejas: la búsqueda y el análisis de fuentes**

Como se ha discutido en apartados anteriores, para la construcción del relato histórico es fundamental que los y las investigadoras realicen un ejercicio crítico de contrastación de fuentes, del que puedan obtener las nociones fundamentales del tiempo histórico que estudian.

El trabajo de búsqueda, revisión y crítica de fuentes es paralelo a todos los momentos de investigación; por ello, desde la primera sesión, en el formato de preselección de anécdotas, los y las estudiantes son invitados a considerar los lugares, documentos y personas que puedan ofrecer algún tipo de testimonio sobre los episodios y los contextos propuestos, así como en la segunda sesión se remarca la importancia de que los y las talleristas estén atentos al grado de posibilidad que tiene el desarrollo de los problemas de investigación planteados, fundamentalmente en función de la existencia y el acceso a fuentes de todo tipo. Entre el trabajo de revisión de fuentes se habrá iniciado una primera lectura de fuentes bibliográficas que den luz sobre los macroprocesos en los que se insertan las anécdotas narradas, tanto para la selección del tema como para la formulación del problema.

Esta sesión se concentra, entonces, en las tipologías documentales y materiales de fuentes primarias, y apunta a que se realice una reflexión sobre aquello que constituye una fuente para la Historia, una reconceptualización de la noción de ‘archivo familiar’, un plan de búsqueda y una preselección de aquellos documentos y objetos que pueden dar cuenta de los contextos estudiados.

Es importante considerar que la sobreabundancia de fuentes puede resultar abrumadora, sobre todo cuando no se pretende realizar una investigación de gran escala. Por ello es importante que se realice cuidadosamente un plan de selección y revisión de fuentes bibliográficas, documentales y orales, de modo que el tiempo destinado al laboratorio sea suficiente y que los y las estudiantes, sin sacrificar la seriedad de la investigación, construyan un corpus reducido, que no se les salga de las manos y, sobre todo, que no los desanime frente a los procesos de investigación y construcción histórica.

Ante la enorme multiplicidad de tipologías documentales y espacios de almacenamiento de la información, resulta de gran importancia que los y las estudiantes hayan establecido un plan de investigación claro en el que se delimiten aquellos aspectos del momento histórico seleccionado en los que quieren centrar su trabajo investigativo. De este modo, y con el acompañamiento de los y las talleristas, se podrá prevenir que los y las estudiantes se extravíen entre las amplísimas posibilidades de búsqueda de información documental, y se podrán canalizar las pesquisas de cada uno hacia los espacios y repositorios en los que mayores chances tengan de encontrar información pertinente para el desarrollo de sus investigaciones.

Este es un punto en el que los y las talleristas deben poner especial atención, puesto que el extravío entre las fuentes – tanto primarias como secundarias – es una situación altamente probable; para estos casos, entonces, resultarán fundamentales la experiencia de los y las talleristas en trabajos investigativos en los que se deben haber encontrado con complicaciones similares, y la claridad en el propósito y en el problema de investigación que deben delimitar y orientar la búsqueda de fuentes.

Será interesante que las reflexiones enunciadas en apartados anteriores sobre el carácter histórico de los espacios, archivos, objetos y documentos se realicen con los y las estudiantes que participen del laboratorio. Así, las nociones de fuente y de archivo podrán ser el resultado de una construcción conjunta entre estudiantes y talleristas, así como las implicaciones de la revisión y la crítica documental pueden surgir de interrogar a los y las estudiantes sobre los factores que contribuyen a garantizar, en la medida de lo posible, la fiabilidad del relato histórico que construyen.

En esta sesión se propone, además, el diseño conjunto de las herramientas para el registro de la información revisada en fuentes primarias y secundarias. Estas pueden corresponder tanto a un modelo genérico de ficha como a distintos diseños con detalles específicos para cada tipología de fuente. En el anexo 2 se encuentran las fichas desarrolladas en el proceso de investigación de *Dos Pi Radio*, que pueden servir como ejemplo para el desarrollo de esta actividad. Adicionalmente, propongo que en esta sesión se desarrolle una conversación sobre el tipo de fuentes que cada estudiante considera que podrían resultar pertinentes para resolver

su problema de investigación, y sobre aquellos documentos, espacios y objetos familiares que considera valiosos, en primera instancia, para la vinculación de su anécdota familiar con los contextos históricos trabajados. Para el registro de este primer bosquejo se propone el formato “Plan de búsqueda y revisión documental” (ver figuras 13 y 14).

Para la sesión de asesoría individual se recomienda que cada estudiante haya realizado una primera revisión de las fuentes preseleccionadas y el o la tallerista le asista en la revisión de los archivos institucionales cuyas temáticas documentales mejor se correspondan con el problema de investigación desarrollado.

# PLAN DE BÚSQUEDA Y REVISIÓN DOCUMENTAL

**¿Qué documentos, objetos o espacios familiares pueden darme información sobre la anécdota seleccionada o el contexto estudiado?**

**¿Dónde se encuentran?**

**¿Qué tipo de información podría ampliar mi conocimiento sobre el problema?**

**¿En qué tipo de documentos puede encontrarse?**

**¿Dónde se encuentran?**

Material diseñado por Isabella Villegas Correa como parte del laboratorio de acercamiento a la investigación y el análisis histórico "Esos que vinieron antes eran parecidos a mí".  
Universidad Pontificia Bolivariana, 2021.

Figura 13: Material didáctico. Formato plan de búsqueda y revisión documental (sesión 3)

# PLAN DE BÚSQUEDA Y REVISIÓN DOCUMENTAL

**¿Qué documentos, objetos o espacios familiares pueden darme información sobre la anécdota seleccionada o el contexto estudiado?**

ÁLBUM DE FOTOS FAMILIARES  
¿DOCUMENTOS VIEJOS DE TRABAJO DE JAIME?

**¿Dónde se encuentran?**

CASA ESTHER

**¿Qué tipo de información podría ampliar mi conocimiento sobre el problema?**

REPORTAJES SOBRE LA VUELTA A COLOMBIA  
INFORMACIÓN SOBRE LOS EQUIPOS DE TRANSMISIÓN

**¿En qué tipo de documentos puede encontrarse?**

PERIÓDICOS  
GRABACIONES  
FICHAS TÉCNICAS  
TRABAJOS HISTÓRICOS

**¿Dónde se encuentran?**

PERIÓDICO EL TIEMPO (DIGITALIZADO)  
¿ARCHIVOS?

Material diseñado por Isabella Villegas Correa como parte del laboratorio de acercamiento a la investigación y el análisis histórico "Esos que vinieron antes eran parecidos a mí".  
Universidad Pontificia Bolivariana, 2021.

Figura 14: Ejemplo de registro formato plan de búsqueda y revisión documental para el proyecto *Dos Pi Radio*

#### **Sesión 4: El pasado sigue vivo y se cuenta: fuentes orales**

La lectura de los testimonios orales o escritos, como la de las demás fuentes que he mencionado en apartados anteriores, no deben limitarse únicamente al juicio sobre la veracidad de sus contenidos, sino que conviene tomarlos en sus múltiples componentes como cuerpos complejos de información y significación. Algunos juegos metodológicos desarrollados en el marco de lo que se ha venido a llamar el ‘giro afectivo’ proponen incluso que se trasciendan también los niveles de lectura mediados por el análisis del discurso y se reconozcan otras dimensiones de comunicación que no pueden ser alcanzadas por las palabras y que, como los gestos o las entonaciones, expresan información que también hace parte del testimonio.<sup>305</sup> Su análisis debe basarse, en últimas, en una sensibilidad ante los datos que esté permanentemente atenta frente a aquello que se dice, aquello que no se dice, y las formas en las que se realizan ambas acciones.

El propósito de la cuarta sesión es acompañar a los y las estudiantes en el diseño de las entrevistas que realizarán para la obtención de testimonios que orienten y den forma a los relatos históricos. Para este diseño se propone seguir una estructura en la que se consideren los aspectos más generales en primera instancia (aquellos que corresponden a datos históricos más o menos precisos, vinculados sobre todo a contextos amplios), seguidos, en segunda y tercera instancia, de las concepciones y construcciones culturales e individuales de los hechos estudiados. Para el trabajo de las entrevistas de *Dos Pi Radio*, por ejemplo, se formularon primero preguntas sobre la Vuelta a Colombia en bicicleta, las formas de comunicación, las situaciones sociales que envolvían el certamen y las condiciones cotidianas de la vida en Medellín; luego se indagó por la relevancia social y cultural que tenían la radio, la competencia entre los círculos en los que se movían y por las formas en las que se desarrollaban tradicionalmente las elaciones afectivas; y por último se abrió el espacio a los significados personales que se le dieron en su momento a los contextos trabajados y a las construcciones que sobre ellos se seguían haciendo en el presente.

---

<sup>305</sup> Alí Lara y Giazú Enciso Domínguez, “El Giro Afectivo”, *Athenea Digital* 13, no. 3 (2013): 114.

En vista de que el objetivo de las investigaciones no es, necesariamente, el de profundizar en las narraciones de la pequeña escala que operan como detonantes, cada estudiante podrá determinar si las personas a quienes entrevistará son quienes tradicionalmente relatan la historia que ha incitado el trabajo, o si prefieren en cambio dirigir las entrevistas a otros individuos que pueden o no pertenecer al grupo familiar. Las preguntas de cada entrevista podrán estructurarse de forma colectiva, de modo que se comience por la presentación por parte de cada estudiante de una o dos de las personas que haya seleccionado para realizar la entrevista y los demás aporten algunas de sus propias inquietudes sobre los momentos históricos que estudian sus compañeros y compañeras que consideren que puedan cobrar mayor claridad por medio del testimonio de quienes han sido seleccionados.

La sesión de asesoría individual puede utilizarse para contrastar la información que haya sido recopilada hasta el momento en los diferentes tipos de fuentes y acompañar al estudiante en el ordenamiento de las narrativas, el planteamiento de las inquietudes que aún deban atenderse, y la aclaración de los vínculos entre las diferentes escalas en las que se ordena el relato trabajado.

### **Sesión 5: Hacer comunicable mi historia: formas narrativas y estrategias de difusión**

Si bien puede hacerse una distinción entre los estudios históricos perfeccionados por la profesionalización de la disciplina y el conocimiento histórico amplio y generalizado que se encuentra fijo en la cultura,<sup>306</sup> las producciones para las que se ha planteado esta serie de talleres corresponden en su procedimiento metodológico a las primeras, pero en su espíritu y propósito a las segundas. Esto quiere decir que resultará mucho más relevante el desarrollo de una cultura histórica en los y las estudiantes que participen del laboratorio que la producción de obras historiográficas académicas y complejas.

En este sentido, las opciones de formato para la presentación de los productos finales de las investigaciones del laboratorio no están determinadas desde este planteamiento, sino que más bien se construyen a medida que cada problema de investigación va revelando sus propios

---

<sup>306</sup> Cataño Balseiro, “Conciencia Histórica”, 36.

lenguajes. En la búsqueda de información para la realización de este trabajo he encontrado referencias al uso de estrategias comunicativas diversas para la difusión y la enseñanza del conocimiento histórico; entre ellas destacan el uso de las narraciones literarias, de las que es un ejemplo el trabajo incluido en el intermedio<sup>307</sup>, así como también los comics<sup>308</sup>, los podcasts<sup>309</sup> y las representaciones teatrales<sup>310</sup>.

Si bien el tiempo destinado al desarrollo de los laboratorios puede quedarse corto para la completa estructuración y montaje de los productos históricos que cada estudiante proponga de acuerdo con las características con las que sus investigaciones vayan tomando forma, en esta sesión se propone trabajar en las particularidades de los cuatro formatos mencionados anteriormente – narración literaria, comic, podcast y guion teatral – y discutir con los y las estudiantes sobre aquellas formas narrativas que consideren más adecuados para sus investigaciones, los recursos que necesitan para la producción, y el plan para su desarrollo.

Dado que la siguiente sesión está presupuestada para ser realizada con varias semanas de diferencia, los y las talleristas podrán concertar con la institución en la que se realice el laboratorio y con los y las estudiantes para la programación de asesorías individuales en el transcurso de esas semanas, que se destinarán a terminar los procesos de investigación y a realizar un bosquejo o una primera parte de sus productos finales.

---

<sup>307</sup> Ver también obras como *Viernes 9* de Ignacio Gómez Dávila, *El Crimen del Siglo* de Miguel Torres, *Mi cuerpo es una celda: una autobiografía* de Andrés Caicedo (dirección y montaje de Alberto Fuguet), *Memoria por correspondencia* de Emma Reyes, o *La casa grande* de Álvaro Cepeda Samudio.

<sup>308</sup> Ver obras como *La sotana y la espada*, o *María Cano Roja muy roja* de Gabriela Pinilla, *Historia gráfica de la lucha por la tierra en la costa Atlántica* de Uliyanov Chalarca, *Los Once* de Miguel Jiménez, José Luis Jiménez y Andrés Cruz, o *El antagonista* de Muriel Laurent, Rubén Egea y Alberto Vega.

<sup>309</sup> Ver formatos como *Radio Ambulante* de Carolina Guerrero y Daniel Alarcón, distribuido por NPR (<https://radioambulante.org>); *Historias de onda larga* de Radio Nacional de Colombia (<https://www.radionacional.co/podcast/historias-de-onda-larga>); Entre Américas del Grupo de Investigación en Historia de las Relaciones Internacionales e Historia Transnacional de la Universidad Nacional de Colombia (<https://www.entreamericas.org>); o la adaptación de *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón* de Albalucía Ángel realizada por la Biblioteca Nacional de Colombia (<https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/la-pajara-pinta>).

<sup>310</sup> Ver obras como *Guadalupe años sin cuenta* (1975), o *Camilo* (2015) de creación colectiva del Teatro La Candelaria, la *Velada metafísica* (2007) del teatro Matacandelas y *La Siempreviva* (2010) de Miguel Torres.



## **Sesión 6: De esto vengo: socialización**

Para esta sesión, que clausura el ejercicio, la modalidad del encuentro y las especificaciones en torno a los y las asistentes invitados a la socialización de los productos finales de las investigaciones serán determinados, desde las concertaciones iniciales del laboratorio, por estudiantes y talleristas. Serán los mismos procesos y el carácter de los resultados los que determinen si resuena mejor con el grupo una exposición pública o una conversación privada. Sin embargo, el momento de socialización cumple un papel fundamental para reafirmar las orientaciones y los objetivos del laboratorio en tanto corresponde al reconocimiento – en voz alta – de la pertenencia a una comunidad y del vínculo con historias que se vinculan en un tiempo extendido, de raíces pasadas, vigencia presente y perspectiva de futuro.

## **A modo de conclusión: repetitio**

*No obstante, para perseguir un sueño hacen falta soñadores, es decir, personas formadas que puedan ejercitar el pensamiento crítico acerca de distintas alternativas y que puedan imaginar una meta ambiciosa, en lo posible diferente del enriquecimiento individual o nacional y más cercana a la dignidad y el debate democrático.*

Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 182.

Las preconcepciones con las que comencé a planificar este trabajo determinaron sobre todo la primera parte: eran el resultado de las distancias entre la formación profesional en Historia y la experiencia de acercamiento a temas históricos que tuve en mis años de formación escolar. Las nociones sobre el funcionamiento de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela, forjadas sobre todo por la opinión pública, fueron un primer obstáculo para poder pensar este laboratorio: no porque el método no estuviera claro en mi mente y en los procedimientos que yo misma había realizado a lo largo de mi pregrado, sino porque gasté demasiado tiempo tratando de comprender por qué el laboratorio era necesario, no en función de su operatividad, sino en función de las falencias del sistema escolar para comunicar y enseñar adecuadamente las temáticas, procedimientos y competencias de las que la sociedad lo responsabiliza.

Ese tiempo, no obstante, no fue ocupado en vano; a él responden los apartados que componen el Marco Contextual y, sobre todo, las reflexiones que formulo en torno a la pertinencia de conversar sobre una asignatura escolar que se dedique exclusivamente a la Historia. Mis conclusiones sobre este asunto se encuentran ya enunciadas y solo queda ya repetir que las principales falencias del sistema educativo para la adecuada transmisión del conocimiento histórico son, en realidad, falencias que pertenecen a un marco social mucho más amplio y que nos conciernen a todos.

Debemos, en primer lugar, reconocer el lugar social que corresponde a las Ciencias Sociales y las Humanidades de modo que su enseñanza no sea un asunto que se limite exclusivamente al espacio escolar; debemos reconsiderar la distribución de los temas dentro del área de Ciencias Sociales y propender por una integración que sea verdaderamente efectiva de modo que la asignatura no comprenda una serie inmensa de materias inconexas y permita verdaderamente formar las nociones fundamentales para la investigación y la reflexión social en una sociedad que requiere cada vez más el reconocimiento de su historia y la reconciliación de sus narrativas; y debemos, por último, abrir las barreras que separan cada instancia de formación de modo que todos los espacios y niveles de educación formal e informal estén permanentemente cuestionándose y reconstruyéndose.

El intermedio, por su parte, da cuenta del método que ya estaba formulado en mi cabeza y que fue puesto en práctica desde la motivación detonada por una historia familiar hasta la estructuración en un texto narrativo más cercano a la literatura que a un ejercicio tradicionalmente historiográfico. Puedo decir, por mi experiencia en la realización del trabajo, que el método cumple, al menos, en el punto en el que pretende fomentar el interés por la investigación y fortalecer los vínculos de pertenencia a un grupo con el que se comparten pasados experimentados directamente o a través de narraciones familiares.

Los puntos que se afinan en el apartado de precisiones para los y las talleristas vuelven sobre algunas inquietudes que yo misma mantenía sobre la validez metodológica del ejercicio que propongo. Como menciono al principio de la propuesta, son tan solo algunas bases teóricas que pueden acompañar e inspirar a los y las talleristas en el desarrollo de sus propias versiones de este laboratorio.

El proyecto inicial de este trabajo proponía desarrollar un laboratorio piloto con estudiantes de educación media; sin embargo, no pudieron concertarse a tiempo las alianzas institucionales necesarias para que este se llevara a cabo en los plazos necesarios para cumplir con los requisitos de grado. La materialización de la propuesta es la principal tarea que queda pendiente de este trabajo y es, también, la prueba que evidenciará los ajustes que deben hacerse en cada una de sus partes.

Este apartado, con el que se cierra el ciclo de aprendizaje de la preparación mediante el conocimiento del contexto y la experimentación mediante la propuesta del método, se titula *repetitio* porque la verdadera propuesta de este laboratorio es que la experimentación de la *lectio* no sea nunca la clausura definitiva del ejercicio de revisión del pasado, sino que este se amplíe permanentemente y se realice continuamente a lo largo del resto de la vida de los y las estudiantes que participen de los talleres. Como indiqué anteriormente, este trabajo es, en últimas, una invitación a la Historia, como ejercicio investigativo, y como forma de vida.

## Bibliografía

### Fuentes primarias

ABC del Acuerdo Final. Cartilla pedagógica del Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. 2016. Disponible en línea en <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabcdelacuerdofinal2.pdf>

Acto Legislativo No 1 de 2012: Por medio del cual se establecen los instrumentos jurídicos de justicia transicional en el marco del artículo 22 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones.

Acto Legislativo No 1 de 2017: Por medio del cual se crea un título de disposiciones transitorias de la Constitución para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera y se dictan otras disposiciones.

Chaux, Enrique y Ana María Velásquez. Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Para ser enriquecidos por los docentes de Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2016.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición. “Lineamientos metodológicos: escuchar, reconocer y comprender para transformar”. Bogotá, 2019. Disponible en línea en <https://comisiondelaverdad.co/images/zoo/publicaciones/archivos/comision-verdad-lineamientos-metodologicos-2019-01-18.pdf>

Decreto 1002 de 1984: por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. *Diario Oficial* No 36615, viernes 18 de mayo de 1984.

Decreto 1038 de 2015: Por el cual se reglamenta la Cátedra para la Paz.

Decreto 1660 de 2019: Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la

Historia en Colombia, y se adiciona un artículo al Título 3, Parte 1, Libro 1 del decreto 1075 de 2015.

Decreto 1710 de 1963: por el cual se adopta el Plan de estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, No 31169, sábado 31 de agosto de 1963.

Decreto 588 de 2017: Por el cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición.

Ley 115 de 1994: ley general de educación

Ley 1732 de 2014: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.

Ley 1874 de 2017: Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, ley 115 1994, y se dictan otras disposiciones

Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales*. Bogotá: n.i., 2002. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos generales de procesos curriculares: Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*. Bogotá: Punto EXE editores, 1994.

Ministerio de Educación Nacional. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que os estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2006.

Morales Hoyos, Viviane. “Proyecto de Ley No 2 de 2016: Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”. Consultado en <http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2016%20-%202017/PL%20002-16%20Historia%20como%20asignatura%20obligatoria.pdf>

### Fuentes primarias Dos Pi Radio

Entrevista con Esther Mesa Gómez, 14 de septiembre de 2020.

Entrevista de Guillermo León Díez con Jaime Tobón de la Roche, cortesía de Radio Bolivariana. s.f., transmitida en homenaje suyo una semana después de su muerte, en diciembre de 2009.

s.a. 1954. “Entre Hoyos, Forero, Mesa y Londoño está el ganador de la Vuelta a Colombia”. *El Tiempo*, 5 de enero, sección Deportes.

s.a. 1954. “Valle se retira de la Vuelta a Colombia. Rotunda reacción contra la exclusión de dicho departamento”. *El Tiempo*, 7 de enero, sección Deportes.

s.a. 1954. “Lista la Vuelta a Colombia: El presidente dará largada mañana a las 9”. *El Tiempo*, lunes 11 de enero, sección Deportes.

s.a. 1954. “Espléndida será esta cuarta vuelta a Colombia dice Cor. Ambula”. *El Tiempo*, lunes 11 de enero, sección Deportes.

s.a. 1954. “A las 9 a.m. parte hoy la IV Vuelta a Colombia: 46 corredores del país participan en la competencia. Se corre la jornada más larga del gran evento nacional”. *El Tiempo*, martes 12 de enero, sección Deportes.

s.a. 1954. “Mesa entró de primero a Duitama. 50 mil personas despidieron a los ruteros en Bogotá”. *El Tiempo*, 13 de enero, sección Deportes.

s.a. 1954. “Clasificación de la 1ª etapa”. *El Tiempo*, 13 de enero, sección Deportes.

s.a. 1954. “Forero y Hoyos los favoritos entre sus propios compañeros”. *El Tiempo*, 13 de enero, sección Deportes.

s.a. 1954. “Magnífica cooperación del Ejército en la Vuelta a Colombia”. *El Tiempo*, 13 de enero, sección Deportes.

s.a. 1954. “Comenzó a brillar el campeón Hoyos”. *El Tiempo*, 14 de enero, sección Deportes.

s.a. 1954. “Clasificación 2ª etapa”. *El Tiempo*, 14 de enero, sección Deportes.

s.a. 1954. “La de ayer, la jornada más dura de toda la competencia”. *El Tiempo*, 14 de enero, sección Deportes.

s.a. 1954. “Hoyos llevará desde hoy la camiseta con el tricolor nacional”. *El Tiempo*, 14 de enero, sección Deportes.

s.a. 1954. “A las 2 parten los ruteros de Santiago. 80 kilómetros por carretera en buenas condiciones”. *El Tiempo*, 20 de enero, sección Deportes.

- s.a. 1954. “Arrastía asegura que Hoyos ganará la Vuelta a Colombia”. *El Tiempo*, 20 de enero, sección Deportes.
- s.a. 1954. “Recepción nunca antes vista preparan en Medellín”. *El Tiempo*, 20 de enero, sección Deportes.
- s.a. 1954. “Etapa Santiago-Medellín será la más dramática de la IV Vuelta”. *El Tiempo*, 20 de enero, sección Deportes.
- s.a. 1954. “Entrada triunfal de Londoño a Medellín. Con solo 24 corredores continúa la cuarta Vuelta a Colombia”. *El Tiempo*, 21 de enero, sección Deportes.
- s.a. 1954. “Nuevo descanso tendrán los rutereros durante el día de hoy en Medellín”. *El Tiempo*, 21 de enero, sección Deportes.
- s.a. 1954. “Día libre concedieron ayer las principales empresas de Medellín”. *El Tiempo*, 21 de enero, sección Deportes.
- s.a. 1954. “Clasificación de la etapa de ayer”. *El Tiempo*, 21 de enero, sección Deportes.
- s.a. 1954. “Clasificación general”. *El Tiempo*, 21 de enero, sección Deportes.
- s.a. 1954. “La intransigencia de la Asociación no facilitó arreglo con los rutereros”. *El Tiempo*, 21 de enero, sección Deportes.
- s.a. 1954. “Hoyos campeón de la IV Vuelta. En duelo espectacular Forero ganó la última etapa”. *El Tiempo*, 1 de febrero, sección Deportes.
- s.a. 1954. “Clasificación por equipos”. *El Tiempo*, 1 de febrero, sección Deportes.
- s.a. 1954. “Clasificación general”. *El Tiempo*, 1 de febrero, sección Deportes.



## Fuentes Secundarias

- Aguilera Morales, Alcira. “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades”. *FOLIOS · Segunda época*, No 46 (segundo semestre 2017): 15-27.
- Aguirre Rojas, Carlos Antonio. *Antimanual del mal historiador o ¿Cómo hacer hoy una buena historia crítica?* México D.F.: Jiménez Editores e Impresores, S. A., 2005.
- Allier Montaño, Eugenia. “Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria”. *Historia y Geografía*, no. 31 (2008): 165-192.
- Arango Amaya, Andrés Felipe e Ingrid Lorena Torres. “Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz”. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 142-162.
- Arfuch, Leonor. “Espacio biográfico, memoria y narración. En Murillo Arango, Gabriel Jaime (ed.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: CLACSO, 2016. Consultado el 15 de diciembre de 2020 en <http://www.jstor.com/stable/j.ctvtwx30v.15>
- Arias Gómez, Diego H. “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber”. *Revista de Estudios Sociales*, No 52 (2015): 134-146.
- Ariès, Philippe. *Ensayos de la memoria, 1943-1983*. Buenos Aires: Waldhuter Editores, 2016. Chute, Hilary. “The Texture of Retracing in Marjane Satrapi’s ‘Persepolis’”. *Women's Studies Quarterly* 36, no. 1/2, Witness (Spring – Summer 2008): 92-110.
- Aurell, Jaume. “Los lenguajes de la historia: entre el análisis y la narración”. *Memoria y Civilización* 15 (2012): 301-317.
- Burke, Peter. “Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración”. En Burke, Peter (ed.). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Universidad, 1996, 287-305.
- Carretero, Mario y James F. Voss. “Prefacio”. En Carretero, Mario y James F. Voss (comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2004, 13-22.

- Cataño Balseiro, Carmen Lucía. “Conciencia Histórica: crítica historiográfica y aprendizaje de la Historia”. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín, 2011.
- Cataño Balseiro, Carmen Lucía. “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”. *Historia y Sociedad*, no. 21 (julio-diciembre 2011): 221-243.
- Chute, Hilary. “The Texture of Retracing in Marjane Satrapi’s ‘Persepolis’”. *Women's Studies Quarterly* 36, no. 1/2, Witness (Spring - Summer, 2008): 92-110.
- Cortina, Adela. “Fecundidad y utilidad de las humanidades” (opinión). *El País*, 24 de septiembre de 2018. Consultado en [https://elpais.com/elpais/2018/09/21/opinion/1537546087\\_719320.html](https://elpais.com/elpais/2018/09/21/opinion/1537546087_719320.html)
- Díaz Arias, David. “¿Cómo trabaja Clío?: Los dilemas en la construcción del pasado y el papel de la imaginación histórica”. En Malavassi, Paulina (ed.). *Historia: ¿ciencia, disciplina social o práctica literaria?* San José: Universidad de Costa Rica, 2006.
- Douglas, Carol Anne. “Persepolis: The Story of a Childhood: Growing Up Rebellious in Iran” (Review *Persepolis: The Story of a Childhood* by Marjane Satrapi; *Persepolis 2: The Story of a Return* by Marjane Satrapi). *Off Our Backs* 35, no. 3/4 (march-april 2005): 63-64.
- Duch, Lluís y Joan-Carles Mèlich. *Antropología de la vida cotidiana 2: Escenarios de la corporeidad*. Madrid: Editorial Trotta, 2005.
- Eliade, Mircea. *Lo sagrado y lo profano*. Guadarrama: Punto Omega, 1981.
- Fazio, Hugo. “La historia del tiempo presente y la modernidad mundo”. *Historia Crítica*, no. 34 (julio-diciembre de 2007): 184-207.
- Fazio, Hugo. *La historia del tiempo presente*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2010.
- Fontana, Josep. *¿Para qué sirve la Historia en tiempos de crisis?*. Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico, 2006.
- Galeano Acosta, Leidy Marcela. “Estado del arte de los estudios sociales sobre la memoria del conflicto armado en Colombia 2005-2015”. Tesis de Maestría, Universidad EAFIT, 2017.

- Gauta Blanco, Brayan Sebastián. “Políticas de la memoria en Colombia: un abordaje desde la educación”. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 143 (2020): 215-243.
- Gerber Bicecci, Verónica. *Conjunto Vacío*. México: Almadía, 2015.
- Grupo de Memoria Histórica (GMH). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.
- Guerrero Varón, Javier y Olga Yanet Acuña Rodríguez. *La historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. Tunja: Editorial UPTC, 2020.
- Halbwachs, Maurice. *La Memoria Colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.
- Harvey, David. *Justicia, naturaleza y la geografía de la diferencia*. Quito: Traficante de sueños, 2018.
- Jelin, Elizabeth y Jorge Balán. “La estructura social en la biografía personal [1979]”. En Da Silva Catela, Ludmila, Marcela Cerrutti, Sebastián Pereyra (comps.), *Las tramas del tiempo. Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales: Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO, 2020, 373-395.
- Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2002.
- Koyré, Alexandre. *Del mundo cerrado al universo infinito*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1999.
- Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE, 2013.
- LaCapra, Dominick. *Historia en tránsito: Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Lara, Alí y Giazú Enciso Domínguez. “El Giro Afectivo”. *Athenea Digital* 13, no. 3 (2013): 101-119. Consultado el 23 de abril de 2021. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Latour, Bruno. “Pasteur y Pouchet: Heterogénesis de la historia de las ciencias. En *Historia de las ciencias*, editado por Michel Serres, 477-501. Madrid: Ediciones Cátedra, 1991.

- Lee, Peter, Alaric Dickinsin y Rosalyn Ashby, “Las ideas de los niños sobre la historia”. En Carretero, Mario y James F. Voss (comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2004, 217-248.
- Létourneau, Jocelyn. *La caja de herramientas del joven investigador: guía de iniciación al trabajo intelectual*. Medellín: La Carreta Editores, 2009.
- Meneses Varas, Belén, Neus González Monfort y Antoni Santisteban Fernández, “La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza”. En *Historia y Memoria*, No. 20 (2020): 309-343.
- Muñoz Olivares, Luz Dary, Esperanza Muñoz y Adriana Marcela Nocua. “Propuesta didáctica para la enseñanza- aprendizaje de la Historia de Colombia, a partir de las fuentes primarias, para generar procesos de pensamiento crítico en estudiantes de grado noveno de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori”, Trabajo de Grado de especialización, Universidad Pedagógica Nacional, 2013. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/596/TO-15800.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nietzsche, Friedrich. Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida [II Intempestiva]. Madrid: Biblioteca Nueva, 1999.
- Nussbaum, Martha C. Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores, 2019.
- Ordine, Nuccio. La Utilidad de lo Inútil. Barcelona: Acantilado, 2013.
- Pagès Blanch, Joan y Antoni Santisteban Fernández. “Editorial: La enseñanza de la Historia”. En *Historia y Memoria*, No. 17 (2018): 11-16.
- Pérez Benavides, Amada Carolina y Sebastián Vargas Álvarez. “Historia Pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 46, No 1 (2019): 297-329.
- Prins, Gwyn. “Historia Oral”. En Burke, Peter (ed.). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Universidad, 1996, 144-176.
- Rosa Rivero, Alberto. “Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía”. En Carretero, Mario y

- James F. Voss (comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2004, 47-69.
- Said, Edward. *Orientalismo*. Barcelona: Random House Mondadori, S. A., 2008.
- Sánchez Vásquez, Nubia Astrid. “Las ciencias sociales escolares entre 1984-2012 en Colombia”. Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia, 2012. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7448>
- Sánchez, Gonzalo. “Discurso Gonzalo Sánchez - ¡Basta Ya!”. Publicado el 26 de julio de 2013 en <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/discurso-de-gonzalo-sanchez-basta-ya>
- Silva, Renán. “Del tema al problema”, s.f. Consultado el 10 de junio de 2021 en <https://studylib.es/doc/8979119/4-deltemaalproblema2>
- Silva, Renán. “La Paradoja Colmenares”. *Historia y Sociedad* 13 (nov 2007): 11-24.
- Sontag, Susan. *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires: Ediciones Debols!llo, 2011.
- Thompson, E.P. *Miseria de la Teoría*. Barcelona: Editorial Critica, 1981.
- Vélez Rendón, Juan Carlos. “Reseña: Gonzalo Sánchez. *Guerras, memoria e historia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003, 129pp.”. *Estudios Políticos*, 25 (2004): 195-202.
- Voss, James F., Jennifer Wiley y Joel Kennet, “Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos”. En Carretero, Mario y James F. Voss(comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2004, 295-330.
- Wallerstein, Immanuel (coord), *Abrir las ciencias sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: siglo xxi editores, 2006.
- Williams, Rachel Marie-Crane. “Image, Text, and Story: Comics and Graphic Novels in the Classroom”. *Art Education* 61, no. 6 (nov. 2008): 13-19.
- Yory, Carlos Mario. “Del Espacio Ocupado Al Lugar Habitado: Una aproximación al concepto de topofilia”. *Barrio Taller Serie Ciudad y Hábitat*, no. 12 (s.f.): 47-64.

Fuentes secundarias Dos Pi Radio

- Castrillón Gallego, Catalina. “Algunos aspectos de la radiodifusión y del ciclismo colombianos”. *Agenda Cultural Alma Máter*, Ed. 222: “Las voces del ciclismo” (julio 2015): 3-6.
- García Ángel, Antonio. *Bicicletario*. Bogotá: Libro al viento, 2015.
- Gil Ochoa, Horacio. *La bicicleta, mi cámara y yo : el mundo de ciclismo en la lente de Horacio Gil Ochoa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.
- González, Tomás. *La Historia de Horacio*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana, 2017.
- Muñoz Ceballos, Wbeimar. “Las voces del ciclismo”. *Agenda Cultural Alma Máter*, Ed. 222: “Las voces del ciclismo” (julio 2015): 18-19.
- Orrego Arismendi, Juan Carlos. “¡Haaaaaaaaga el cambio!”. *Agenda Cultural Alma Máter*, Ed. 222: “Las voces del ciclismo” (julio 2015): 15 - 17
- Quintán Roldán, David Leonardo. “Deporte y modernidad: caso Colombia: Del deporte en sociedad a la deportivización de la sociedad”, *Revista Colombiana de Sociología*, vol 36, No 1 (ene-jun 2013):
- Rausch, Jane M. “Bicycling as a Response to La Violencia: The First Vuelta a Colombia, January 5-7, 1951”. *Revista de Estudios Colombianos*, No 52 (jul-dic 2018): 16-25.

## Anexos

### Anexo 1: Fichas historiográficas para el proyecto de investigación *Dos Pi Radio*

**Isabella Villegas Correa**

**Seminario de Estudios Americanos, 2020-10**

**Universidad Pontificia Bolivariana**

#### Fichas de prensa

P2	<b>Nombre del periódico:</b> <i>El Tiempo</i>	<b>Tendencia Política:</b> Partido liberal, ideología política de centro
<b>Ciudad:</b> Bogotá <b>País:</b> Colombia		<b>Fecha:</b> martes 12 de enero de 1954 <b>Época:</b> Presidencia de Rojas Pinilla
<b>Año:</b> 43		<b>Número:</b> 15.210
<b>Director:</b> Roberto García Peña		
<b>Contenido general:</b> <b>Título del artículo:</b> (doble página) A las 9 a.m. parte hoy la IV Vuelta a Colombia: 46 corredores del país participan en la competencia. Se corre la jornada más larga del gran evento nacional. <b>Subtítulos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>La 1ª etapa cubre 222kms entre la capital y Duitama</b></li> </ul> Teniente General Gustavo Rojas Pinilla da la salida al “pelotón” (palabra también de la jerga militar). Estarán presentes varios ministros, altos funcionarios del Estado y los jefes de las FFAA. Misa a las 8 en la iglesia de San Agustín, siguiendo tradición instaurada el año anterior. Concurrirán pedalistas, acompañantes y todo el personal de la cravana. Un sacerdote agustino impartirá la bendición a todos en la plaza frente a la iglesia. Toma de posiciones señaladas por organizadores entre séptima y octava. Numeración de los pedalistas establecida según el orden de inscripción. Salida se da por bandera de cuadros amarillos y negros. Previsión de una concurrencia de no menos de 30.000 personas. Contingentes de policía y ejército apostados a lo largo de la séptima hasta el Chicó. Los 46 pedalistas se encuentran en magníficas condiciones físicas. Han sido sometidos a rigurosos chequeos médicos: cuidado más completo que en cualquier otro certámen. Primera etapa sobre todo en terrenos planos, de Bogotá a Duitama. Clima frío y oscilación de más o menos 200m. <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Disposiciones que deben tener muy en cuenta corredores y acompañantes:</b></li> </ul> Se publican los principales artículos del reglamento para que no pueda decirse que se faltó a ellos por desconocimiento. <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>El reglamento de la Vuelta a Colombia se aplicará sin contemplación</b></li> </ul>		<b>Páginas:</b> 12-13.

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cuatro de los corredores no estelares expresan sus ambiciones en la Vuelta</li> <li>● hasta la “Vuelta”, ¡Muchachos! (C.A. Cabrera Lozano)</li> </ul> <p>Importancia del carácter nacional. Se pone por encima de los regionalismos y se mencionan las condiciones mejoradas de orden público, con respecto a las versiones anteriores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Estarán cerradas las vías por donde pase la Vuelta a Colombia</li> <li>● Numerosos “conocidos” ausentes en la Vuelta a Colombia</li> <li>● Delegado oficial de la gobernación irá a la Vuelta a Colombia</li> <li>● Hechos y cosas de la Vuelta a Colombia (cortado)</li> <li>● “Mirón” y Franco, los encargados de cubrir la Vuelta a Colombia</li> </ul>	
<p>Autor del artículo:</p>	
<p>Citas textuales:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>fico estado físico. Los rigurosos chequeos médicos a que han sido sometidos y el cuidado previo que han recibido permiten asegurar que en ninguno de los anteriores certámenes similares había sido tan completo el cuidado de los mismos participantes y de sus patrocinadores por buscar ante todo la preparación personal para la competencia. De otra parte, las dotaciones traídas por los corredores son igualmente completas en todo sentido, lo que permite asegurar que en esta oportunidad si van a hacerse valer las auténticas condiciones del buen ciclistas y no las ventajas mecánicas de algunos de ellos.</p> </div> <p>1. p. 12.</p>	



Artículo 14.—Cada carro acompañante tiene la obligación de llevar un juez de recorrido a bordo, nombrado por el comisario de recorrido. Este juez viajará junto al chofer, y se cambiará en cada etapa. El carro acompañante que no lleve el juez oficialmente nombrado, será excluido de la caravana.

Artículo 15.—Este vehículo únicamente podrá llevar un máximo de cinco personas incluyendo al juez oficial. Transportará además, las bicicletas y accesorios acostumbrados en pruebas de ciclismo.

Artículo 16.—Cada vehículo deberá llevar forzosamente en su parte delantera un letrero con el nombre del corredor o corredores que acompaña, en letras no menores de quince centímetros de altura. Este aviso podrá hacerse de cartón o lata, reforzado convenientemente con madera.

Artículo 19.—Queda prohibido terminantemente que los carros acompañantes viajen entre los pelotones de corredores. En caso de querer acercarse a los corredores, deberán pedir el respectivo permiso al comisario general, y guardarán siempre su izquierda.

Artículo 20.—Los carros acompañantes no podrán en ningún caso pasar por la meta de llegada y deberán atender las instrucciones pertinentes para su desvío, con el fin de evitar accidentes.

Artículo 21.—Queda terminantemente prohibido la participación de motocicletas en este evento ciclista. De la presente disposición se dará aviso a los jefes de circulación para la sanción del caso.

Artículo 22.—Serán admitidas las bicicletas que se ajusten a los reglamentos de la Unión Ciclista Internacional. No se permitirá el empleo de piñón fijo, y es obligatorio el uso de dos frenos en buen estado de funcionamiento. Es permitido el cambio de velocidades.

Artículo 23.—En caso de pinchadura

permitido el cambio de velocidades.

Artículo 23.—En caso de pinchadura o accidente mecánico, el corredor podrá cambiar la pieza averiada o la máquina completa, de acuerdo con los recursos de que disponga en el momento de la avería. Si su propia máquina ha quedado inutilizada, y no se halla presente el vehículo acompañante, podrá utilizar una máquina cualquiera que le sea suministrada.

Artículo 24.—Al efectuar una reparación los corredores podrán ser ayudados por sus mecánicos o por terceros.

Artículo 25.—Los corredores participarán por su cuenta y riesgo, y se les recomienda la mayor prudencia. La Asociación no se hace responsable por los accidentes ocurridos a los participantes, o acompañantes, ni por los que éstos puedan causar a terceros. En caso

de accidente, la Asociación solamente prestará los primeros auxilios. Los corredores están obligados a respetar estrictamente las leyes del tránsito.

Artículo 26.—Los corredores están obligados a efectuar el recorrido completo sin abandonar la bicicleta, aun cuando se vean obligados a efectuar trechos a pie. Les está prohibido tomar deshechos o atajos así sea en bicicleta o a pie. Los impulsos por terceros están absolutamente prohibidos y las infracciones se sancionan con penas de cinco a 30 minutos. Se exceptúa el impulso inicial cuando se cambie de bicicleta.

Artículo 27.—Está prohibido a los corredores hacerse remolcar por un vehículo cualquiera.

Sanción: Expulsión inmediata de la prueba. También les está prohibido correr detrás de cualquier vehículo.

Sanciones: La primera vez se le clasificará en el último puesto de la etapa, cargándosele el tiempo del vencedor, más graves se eliminará de la prueba al infractor. La misma pena está prevista para cualquier otra ayuda ilegal o prohibida.

Artículo 28.—Las operaciones preliminares de calida a que están sujetos los corredores así como la entrega de los números, tendrán lugar el día anterior a la partida en el sitio y hora que oportunamente se indicarán.

Artículo 29.—El corredor que abandone la competencia deberá quitarse inmediatamente la camiseta y número oficial, uniforme que no podrá usarse durante el resto de la competencia. Ningún acompañante podrá tener camiseta igual a la de los corredores.

Artículo 30.—Los participantes no podrán por ningún motivo hacer comentarios por la prensa o la radio en contra de los organizadores, o hacer aseveraciones lesivas a los intereses de los demás competidores.

Sanción: Expulsión inmediata de la prueba, y posterior penalización por parte de la Asociación.

Artículo 31.—Los participantes estarán sujetos a todas las normas de la competencia. Deberán comer en conjunto a las horas fijadas, y no se permitirá la visita de parientes o amigos sin el correspondiente permiso de las autoridades de la competencia.

Artículo 32.—Los corredores deberán presentarse a la salida con un mínimo de treinta minutos antes de la largada. Las demoras en presentación serán sancionadas severamente. Las largadas se darán a la hora fijada, aunque no se encuentre la totalidad de los participantes.

Artículo 33.—Queda terminantemente prohibido todo intento de aplicación o de aceptación de estímulos orgánicos no autorizados por el médico de la prueba.

Sanción: expulsión inmediata de la carrera y de toda organización ciclista nacional para quien intente suministrar drogas o estímulos sin autorización del médico de la prueba, sin perjuicio de hacer intervenir la autoridad competente. El participante complicado, será expulsado de la prueba y posteriormente la Asociación Nacional de Ciclismo le decretará otra pena.

Artículo 34.—Toda falta de disciplina, de respeto a las autoridades de la carrera, de insubordinación, así como de mala conducta moral o deportiva, será motivo de expulsión inmediata de la prueba, sea cual fuere el puesto que ocupe en la competencia.

p. 13.

Los caminos y las gentes de Colombia volverán a ver desde hoy las raudas y multicolores siluetas de los pedalistas deslizarse sudorosas y bravas en pos de la victoria. De nuevo la emoción de las gentes habrá de contundirse sobre las calles y plazas para loar al vencedor. Y para gritar con su clara voz estimulante los vitores que son el mejor premio al esfuerzo. De nuevo las mujeres del Valle y las de Caldas; las de Antioquia y Santander ofrecerán la flor de su sonrisa a los valientes conquistadores de montañas y de valles, de ardientes llanuras y de frías y áridas mesetas. Son cuarenta y seis los ruterros que se lanzan hoy por las arterias de la patria en gallardo duelo deportivo. Cuarenta y seis corazones que plenos de nobleza y varonil empuje escribirán un nuevo y ardiente capítulo en la historia del deporte nacional.

Todo el país habrá de seguir las

alternativas de la lucha gallarda. De nuevo los nombres de los ya consagrados: Hoyos, Forero, Beyaert, Mesa, "Petrolero" Echeverri, resonarán en todos los labios. Mezclados con los nuevos, con los desconocidos que ahora marchan también en pos de la gloria. Siempre tan anhelada y siempre tan esquiva.

3.  
13

p.

Pero no hay que olvidar que manifestaciones deportivas como la que por cuarta vez presencia el país, son ante todo expresiones de cultura. Y que ninguna pasión mezquina debe mezclarse a ellas. Que no debe desdorar un triunfo con ningún acto ruin. Que tanto los ruteros del Valle como los de Cundinamarca; los de Antioquia como los de Caldas, son "hijos de una misma Colombia inmortal", para emplear una frase feliz. Y que así como entre los propios competidores se ofrecen gestos de la más admirable hermandad, también entre las gentes de las distintas latitudes de la patria deben reinar la comprensión, el más alto sentido deportivo, la más hidalga acogida para todos los corredores.

res.   
 \*\*\*   
 Porque sería lamentable que absurdos sentimientos regionalistas se hicieran presentes en esta oportunidad. Que se desvirtuara el sentido de los homenajes a los competidores y que el espíritu cívico de los colombianos no diera claras demostraciones de progreso. Por el contrario, como se pudo ver en la competencia celebrada el año anterior, cada ciudad, cada población, cada departamento, debe rivalizar con su vecino en sus demostraciones de cultura colectiva hacia los corredores. Hasta el último de éstos ha necesitado corazón, pundonor, amor a su terruño para superar las difíciles etapas. Y por lo mismo son dignos del mejor estímulo, de la más cordial acogida, del abrazo más sincero y cariñoso.

4.   
 mejor estímulo, de la más cordial acogida, del abrazo más sincero y cariñoso.

Afortunadamente, el clima político del país es bien diferente al que hace un año asfixiaba todas las zonas de la patria. Los corazones se hallan ya más dispuestos a la expansión. La alegría ha asomado de nuevo en los rostros de los hombres, de las mujeres y de los niños. El pavor, el miedo ha dejado de ser el constante compañero del hombre colombiano. Y la risa ha vuelto a florecer en todas las bocas. Es por ello por lo que todos los pueblos en la ruta de los ciclistas habían de saludar jubilosos el paso de los nuevos héroes por sus caminos libres y abiertos.

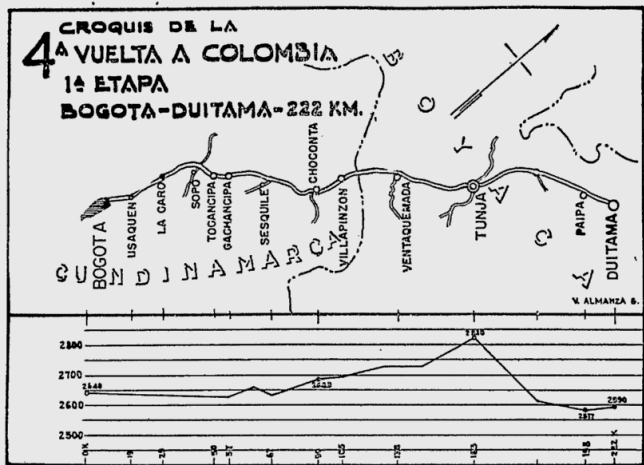
fuerzas armadas ha otorgado a esta cuarta vuelta a Colombia, asegura de antemano su mejor desarrollo. La veterania de la mayor parte de quienes tendrán a su cargo el control del evento, constituye, asimismo, una prenda de garantía para todos los participantes. Siendo obvio que éstos deberán, mediante su disciplina, su espíritu deportivo y su caballerosidad, prestar todo el concurso que sea necesario, tanto para la propia seguridad personal de los corredores, como para el mejor control de la grandiosa competencia. Es una obra de todos.

El patrocinio que el gobierno de las

Para terminar, nuestra efusiva despedida a los 46 ruteros. Nuestros votos por el éxito general de la prueba y por el desempeño brillante de cada uno de ellos. Para nuestro compañero

p. 13

5.   
 Fotografías:



Croquis del recorrido de la primera etapa de la Vuelta a Colombia, que se cumplirá hoy entre Bogotá y Duitama, sobre una distancia de 220 kilómetros. El punto más alto estará situado en Tunja, con 2.820 metros, y el más bajo en Duitama, con 2.590.

p. 12



En esta composición, obra de nuestro fotógrafo Eduardo Franco, aparecen los 50 ciclistas que hoy sobre a la dura prueba de la "Carrera Vueltas a Colombia", sobre el lado del interior de la máquina "ciclistas" además de una actual "carrera". Cada corredor aparece con el número que le corresponde en la lista de inscritos para su lado. (Foto: EL TIEMPO, Franco).

p. 13.

**Publicidad:**

En los deportes COLOMBIANOS  
la exactitud es esencial



El Estadio del Campín, en Bogotá, con su capacidad para 42.000 espectadores, cuenta con todas las facilidades para realizar la mayoría de los eventos atléticos. Sobre su grama han destacado las más grandes figuras del fútbol mundial. El Campín, uno de los muchos estadios del país, demuestra que Colombia progresa por minutos...

En Los Deportes... cada fracción de minuto es un importante factor. El triunfo es para aquellos que han logrado entrenar mejor sus músculos, sincronizando sus movimientos a mínimas fracciones de Tiempo. Una meta se gana por décimas de segundo, un campeonato se obtiene por el simple hecho de haber sabido aprovechar mejor el Tiempo.

En los deportes, como en cualquier otra actividad humana, la medición del Tiempo es indispensable. El Tiempo sólo puede medirse con el reloj y en la medición exacta del Tiempo el reloj suizo fino —como el Tiempo mismo— es un *requisito esencial*.

LOS FABRICANTES DE RELOJES DE SUIZA



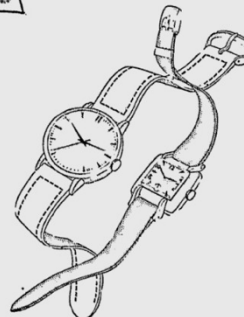
El Estadio del Campín, en Bogotá, con capacidad para 42.000 espectadores, cuenta con todas las facilidades para realizar la mayoría de los eventos atléticos. Sobre su grama han destacado las más grandes figuras del fútbol mundial. El Campín, uno de los muchos estadios del país, demuestra que Colombia progresa por minutos...

En Los Deportes... cada fracción de minuto es un importantísimo factor. El triunfo es para aquellos que han logrado entrenar mejor sus músculos, sincronizando sus movimientos a mínimas fracciones de Tiempo. Una meta se gana por décimas de segundo, un campeonato se obtiene por el simple hecho de haber sabido aprovechar mejor el Tiempo.

En los deportes, como en cualquier otra actividad humana, la medición del Tiempo es indispensable. El Tiempo sólo puede medirse con el reloj y en la medición exacta del Tiempo el reloj suizo fino —como el Tiempo mismo— es un *requisito esencial*.

SIGA EL CONSEJO DE SU RELOJERO

su mejor garantía reside en los conocimientos e integridad de su relojero, única persona que sabe si la máquina de un reloj es fina u ordinaria. Al adquirir su reloj siga su consejo.



LOS FABRICANTES DE RELOJES DE SUIZA

p. 9.

p. 13.

**Observaciones:**

- Alusión a que los horarios se cumplen según cálculos previos perfectos (muy marcial).

**Citación:**

CA:

**Bibliografía:** s.a. 1954. "A las 9 a.m. parte hoy la IV Vuelta a Colombia: 46 corredores del país participan en la competencia. Se corre la jornada más larga del gran evento nacional". *El Tiempo*, martes 12 de enero, sección Deportes.

**Autora de la ficha:** Isabella Villegas Correa

P1	<b>Nombre del periódico:</b> <i>El Tiempo</i>	<b>Tendencia Política:</b> Partido liberal, ideología política de centro
<b>Ciudad:</b> Bogotá <b>País:</b> Colombia		<b>Fecha:</b> 7 de enero de 1954 <b>Época:</b> Presidencia de Rojas Pinilla
<b>Año:</b> 43		<b>Número:</b>
<b>Director:</b> Roberto García Peña		
<b>Contenido general:</b> <b>Título del artículo:</b> Nuevo recorrido de la Vuelta a Colombia <b>Subtítulos:</b>		<b>Páginas:</b>
<b>Autor del artículo:</b> s.a.		
<b>Citas textuales:</b>		

## Nuevo Recorrido de la Vuelta a Colombia

El siguiente es el nuevo recorrido aprobado para la Cuarta Vuelta a Colombia, el cual ha sido recibido con absoluto desagrado, especialmente por la eliminación del departamento del Valle de la ruta:

		Salida	
Enero 12/54	1 Bogotá-Duitama ... ..	222 kms.	9.00 a. m. 20%
(Martes)			
Enero 13/54	2 Duitama-Málaga ... ..	173 kms.	7.00 a. m. 45 "
(Miércoles)			
Enero 14/54	3 Chitagá-Cúcuta.. ..	125 kms.	10.00 a. m. 35 "
(Jueves)			
Enero 15/54	Día de descanso en Cúcuta.		
(Viernes)			
Enero 16/54	4 Pamplona-Bucaramanga ....	132 kms.	10.00 a. m. 35 "
(Sábado)			
Enero 17/54	5 Bucaramanga-Socorro . . .	127 kms.	8.00 a. m. 40 "
(Domingo)			
Enero 18/54	6 Socorro-Vélez . . .	127 kms.	7.00 a. m. 40 "
(Lunes)			
Enero 19/59	Neutralizada.		
(Martes)			
Enero 20/54	7 Santiago-Medellín.	80 kms.	1.00 p. m. 20 "
(Miércoles)			
Enero 21/54	Día de descanso en Medellín.		
(Jueves)			
Enero 22/54	8 Medellín-Caramanta	129 kms.	8.00 a. m. 45 "
(Viernes)			
Enero 23/54	9 Riosucio-Armenia	158 kms.	7.00 a. m. 40 "
(Sábado)			
Enero 24/54	10 Armenia-Ibagué	100 kms.	7.00 a. m. 40 "
(Domingo)			
Enero 25/54	11 Ibagué-Girardot ... ..	88 kms.	9.00 a. m. 30 "
(Lunes)			
Enero 26/54	Día de descanso en Girardot		
(Martes)			
Enero 27/54	12 Girardot-Bogotá	139 kms.	7.30 a. m. 45 "
(Miércoles)			

En la tercera etapa se viajará en carro hasta la salida en Chitagá.  
 En la cuarta etapa se viajará en carro hasta la salida en Pamplona.  
 Ha sido neutralizada la etapa entre Vélez y Puerto Olaya, y los corredores viajarán en carro para tomar el tren entre Puerto Berrio y Santiago.  
 En la octava etapa se viajará únicamente hasta Caramanta, donde finalizará la etapa y se viajará posteriormente hasta Riosucio en carro para el alojamiento.

### Fotografías:

### Observaciones:

- Transportes en vehículo entre algunas etapas
- Uso del ferrocarril

### Citación:

CA:

**Bibliografía:** s.a. 1954. "Valle se retira de la Vuelta a Colombia. Rotunda reacción contra la exclusión de dicho departamento". *El Tiempo*, 7 de enero, sección Deportes.

**Autora de la ficha:** Isabella Villegas Correa

### Fichas de libros/capítulos de libros

L2	<b>Título:</b> La Historia de Horacio	<b>Autor:</b> Tomás González		
<b>Libro:</b> <i>La Historia de Horacio</i>				
<b>Ciudad:</b> Bogotá		<b>Editorial:</b> Editorial Planetaria	<b>Año:</b> 2017	
<b>Descripción:</b> Medellín, 1960.				
<b>Citas textuales:</b> “(...) muy de vez en cuando perdía por completo los estribos, a veces por motivos nimios, y le largaba un par de correazos a los que el muchacho respondía con palabrotas, botando babaza y como a punto de caer entre convulsiones. Pero el arrepentimiento los abrumaba a los dos, y al rato se les veía				

comentando de fútbol bajo los naranjos u oyendo por radio las transmisiones de las carreras de ciclismo, como si nunca nada se hubieran dicho o hecho.

Padre e hijo miraban el dial, hipnotizados. Los ciclistas bajaban vertiginosos de los páramos, dejaban de pedalear y se pegaban, suicidas, a los peraltes rugosos. Luego las bicicletas se elevaban del asfalto, se ponían verticales y los pedales otra vez centelleaban. Llameaban los sietecuecos en los despeñaderos. Los ciclistas llegaban a la curva siguiente y las bicicletas volvían a bajar al pavimento hasta casi cerrarse contra él, con suavidad, como hojas de adormidera. De vez en cuando alguno caía aparatosamente, se despellejaba vivo y los locutores vociferaban como lunáticos en sus transmóviles, conmoviendo, enardeciendo en las ciudades a las multitudes que, pegadas a los radios, se dejaban sobrecoger por la abundancia y la fecundidad de las imágenes.

- Acordate, Pacho Luis, hace dos años – diría Horacio en el corredor de la casa de Elías –. El hombre había tomado tanta delantera que cuando lo agarró la diarrea subiendo a Bogotá le tocaba bajarse de la bicicleta cada diez minutos y correr a defecar entre los matorrales. Y así y todo ganó la vuelta por más de media hora. ¡Esos son cojones!” (60-61)

**Observaciones y notas:**

**Citación:** Tomás González, *La Historia de Horacio*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana, 2017:

**CA:** Tomás González, *La Historia de Horacio*:

**Bibliografía:** González, Tomás. *La Historia de Horacio*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana, 2017.

**Autora de la ficha:** Isabella Villegas Correa

Fichas de artículos académicos

A3	<b>Título:</b> “Bicycling a Response to La Violencia: The First Vuelta a Colombia, January 5-7, 1951”	<b>Autor:</b> Jane M. Rausch
<b>Revista:</b> <i>Revista de Estudios Colombianos</i>		<b>Vol, No, año:</b> No 52 (jul-dic 2018)
<b>Descripción:</b>		
<b>Citas textuales:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “As sociologist David Quitián observes, all these stages were held in Andean departments and followed routes carefully devised to circumvent areas where incidents of violence were still intense—a pattern that would continue for the next six annual Vueltas. Fashioned in this way, he argues, and promoted by radio, the Vuelta along with the organization of professional soccer (begun with the first national championship held in Bogotá in 1948), would come to symbolize the difference between a “civilized country” with its regions pacified and the nation in arms that was outside central control (Quitián 2015).” (20)</li> <li>2. “El Tiempo referred to the Colombian racers as rutereros (routers) and it emphasized that the terrain the Colombians faced would be more difficult than that comprising the French race, because the Andes were much higher than any mountains cyclists in Europe might encounter (El Tiempo, January 5, 1951).” (20)</li> </ol>		
<b>Observaciones:</b>		
Relationship sport-nationalism: sense of national identity (must be established). 1951: 1st VAC: over 1254km of roads (more often paths of sand, mud and stone). Radio as a way of binding colombian regions (a new perspective on the policies adopted by Laureano Gómez).		

Particular passion for cycling in Colombia

Años 40: inflamed hatred and de-facto civil war.

1950: election of L.G. Jan 1st: new year's greeting in which he promised a bright future if everyone would work together in a spirit of patriotic harmony. Restore order through a principle of centralized, vertical, hierarchical authority.

Emergence of professional sport offered a welcome distraction.

First there was the European model (state-owned) with monopolized content and financed by collecting fees. By 1934 the American model commenced (private interests) relying on advertisements to pay for the programs.

Immense growth of radio diffusion in the 30s. In the 50s over 500k colombians owned receivers.

Sports as a distraction from accounts of violence sweeping the country.

Road racing became prominent in Europe: it was a spectacle accessible to all. People would gather along the roadside and cheer.

- Tour de France (1903. L'Auto).
- Giro d'Italia (1909. La Gazzetta dello Sport).
- Vuelta a España (1935).

Tales of heroic cyclists in the mountaintops: popular lore.

1950: Juegos Centroamericanos y del Caribe (Guatemala) 4000 metros km bicycle race: Efraín "Zipa" Forero set championship record. First colombian cycling hero. "El Zipa Indomable"

He did a trial run from Bogotá to Manizales to prove to Enrique Santos Castillo (El Tiempo) it was possible.

Stages interspaced by two rest days (Cundinamarca, Cauca, Antioquia, Caldas). Each stage had a sponsor (Avianca, Bavaria, El Tiempo, Ultra, Flota Grancolombiana, Avisos Zeon, Club Deportivo Millonarios), and uneven distances were covered in each. All were held in andean departments (for the first 6 years)

Routers devised to circumvent areas where incidents of violence were still intense.

El Tiempo referred to it as "El Tour Criollo".

Hay tablas de las etapas con patrocinadores y ganadores y de todo.

More and more cars joined the convoy (mothers of the roaders).

Forero won 7/10 stages. 30/ 31 cyclists finished the race. Despite their placement they encountered welcoming festivals upon returning to their home towns.

Rueda broadcasted the details as they were happening. They reached cities and towns, but also rural areas: create a sense of a "single country".

The VAC was an invention of the Bogotá elites: they were the actual winners. Aciclismo immediately began planning for the IIVAC (won by frenchmen Jose Bayaert, III-VI were won by Ramón Hoyos, "el escarabajo de la montaña").

A quien enfrentaban: la geografía.

The nature of the political violence was not transformed, but new heroes were created and a crack opened in partisan hatreds.

Imagined community: a nation characterized by the tenacity of the escarabajos.

Cycling won an extraordinary fan base.

Canta, ¡oh musa! la cólera del Alto de las Letras que se eleva 3400msnm y cae luego vertiginosamente hasta (...).

The transmovil was a unique colombian invention.

**Citación:** Jane M. Rausch, "Bicycling as a Response to La Violencia: The First Vuelta a Colombia, January 5-7, 1951". *Revista de Estudios Colombianos*, No 52 (jul-dic 2018):

**CA:** Jane M. Rausch, "Bicycling as a Response to La Violencia":

**Bibliografía:** Rausch, Jane M. "Bicycling as a Response to La Violencia: The First Vuelta a Colombia, January 5-7, 1951". *Revista de Estudios Colombianos*, No 52 (jul-dic 2018): 16-25.

**Autora de la ficha:** Isabella Villegas Correa



Fichas de entrevistas

E2	<b>Título de la entrevista:</b> Entrevista a Jaime Tobón de la Roche, cortesía de Radio Bolivariana	<b>Entrevistador:</b> Guillermo León Díez
<b>Ciudad y Fecha:</b> Medellín, sin fecha.		
<b>Publicado en:</b> Transmitida por Caracol Radio el 8 de diciembre de 2009		
<b>Descripción:</b> Homenaje a JTR, una semana después de su muerte (2 de diciembre de 2009).		
<b>Transcripción (si la hay):</b> Grabación (fragmentos) disponible en: <a href="https://upbeduco-my.sharepoint.com/:f/g/personal/isabella_villegas_upb_edu_co/EucStjEgZdZJgPSMmZaJ__8B-EgkSIR-FSP-FayONyb-9A?e=P6JkJj">https://upbeduco-my.sharepoint.com/:f/g/personal/isabella_villegas_upb_edu_co/EucStjEgZdZJgPSMmZaJ__8B-EgkSIR-FSP-FayONyb-9A?e=P6JkJj</a>		
<b>Observaciones y notas:</b> <p>“Un hombre dedicado a la radio toda su vida, de una familia radial”          Padres: Arturo (Jericó) y Séfora (Rionegro)          Hermanos: Bernardo, Lucy y Jairo          Infancia entre Manizales y Pereira          Pereira se convirtió en un gran centro radial, no al nivel de Medellín y Barranquilla. Pero allá surgieron grandes nombres del periodismo y del humorismo. <i>La Voz de Pereira</i>. Desde luego la meta no era Pereira: en ese entonces Cali era “El Dorado” de la región del Occidente colombiano. Se cumplió en un momento muy importante del deporte: iniciación de la profesionalización del fútbol profesional; era la capital del deporte colombiano; tenía empresas radiales de mucha magnitud. <i>Radio Pacífico</i>.          Épocas de auge futbolístico y de gran motivación automovilística: gran carrera Buenos Aires – Caracas. Suma de 500usd: transmitir la etapa de Pasto a la frontera con Cúcuta.          Bernardo era el mayor de la familia: ganarse los pesitos después del colegio. Turnos de control en Radio Manizales y después en la emisora, los fines de semana.          Colegio de Cristo, Manizales.          Primera transmisión: Pereira, Sucre, del Perú. Transmisión deportiva. Gira por Colombia. Era un equipo maravilloso. Estadio Libaré, Pereira.          Llegar a Cali: trabajo profesional en forma en la radio.          El 9 de abril: admon de Radio Pacífico en Cali: dejaron todo abierto. Estaba Montecristo en Cali (arquero del dep Cali). Las turbas entraron y salían, les pusieron parlantes y música.          La radio dio un vuelco muy importante a partir del 9 de abril: censura y otros aspectos que no menciona.          Profesionalización del campeonato de fútbol, formación de las grandes cadenas (RCN, La Voz de Medellín, Radio Pacífico, Radio Nueva Granada, Caracol).          Muy fugaz el paso por Cali: Medellín. Llega a finales de 1952. Transmisión en el Hipódromo de San Fernando (Itagüí) “uno no sabía si el entusiasmo del público era porque llegaba una carrera o porque habían hecho un gol”. Carreras de caballo y partidos de fútbol simultáneos. Inauguración del Atanasio en 1953.          Llegó a Medellín básicamente a hacer deportes. Locutorio.          Vinculación con RCN. Ya había hecho mucho ciclismo en las VAC. RCN fue muy pionera en la cuestión técnica para el seguimiento del ciclismo. Vinculación fue muy importante a raíz del fútbol y también del ciclismo.          Estilo muy entrelazado con el sistema argentino de narración: copia.</p>		

Traer artistas a los radioteatros. De quién fue la idea. En ese entonces el espectáculo lo daba la radio (no había TV). Era el mayor espectáculo de todo el medio. Vinculación con radiodifusores mexicanos y cubanos. Competencia de las dos cadenas.

Trabajó en las tres grandes cadenas de radio. Caracol, RCN y Todelar.

- “Lástimosamente usted es hincha del Medellín.
- Sí, gracias a Dios
- Esa es la ventaja de la democracia”

Radio con Gabriel Muñoz López (una voz preciosa, documentadísimo en folclor y música colombiana): sociedad Migaja (Miguel Zapata, Gabriel Muñoz, Jaime Tobón). Programas de todo tipo.

Negocio con Antonio Sanchez Bermúdez: tenía un remedo de emisora *Radio City Popular*. Dedicación al boxeo, gran torneo de boxeo en una carpa que le compró a un circo y tituló *La Arena*. Ahí inició la etapa de *Radiovisión*. Como independiente: muy buen sonido, excelente programación, traer música del exterior, muy buenas vinculaciones con directores técnicos argentinos: traían muy buena música del sur. Momento brillantísimo del periodismo radial: Miguel Zapata y periódico Clarín.

Mostrar al periodismo (El Colombiano que decía que por fuera de él no había nada) que en la radio se podía hacer un gran periodismo y tener una gran influencia dentro del periodismo. Sí había salvación fuera de los diarios escritos.

Clarín empieza el mismo día que cae Rojas Pinilla: “El primer radioperiódico de la segunda república”. “El imperio de la noticia”.

Canción del día: idea de Miguel. “Meter un clarinazo”. Haciendo gala de un excelente humor. Unas muy picantes y otras muy serias. Lo inventaron “para atemorizar funcionarios bobos”.

Nombre de Radiovisión. Carlitos Valdés vino con una agrupación titulada Los caballeros del tango. Se quedó en Medellín y se mantenía por Junín. Montó un negocio que se llamaba *El Fantasio*. En una rumba le preguntaron un nombre para una emisora. Radiovisión.

En Caracol desde la VAC inició la gran polémica del deporte. Humberto Jaimes, director de la página deportiva de El Tiempo, Mike Forero, director de deportes y columnista de El Espectador, Miguel Zapata, en Barranquilla Marcos Pérez. Comienzo de la parte deportiva. Hoy la polémica ha variado en su forma de ser, se ha vuelto ordinaria y burda, se ha vuelto muy personal, metida en la vida de la gente.

<b>Citación:</b>
<b>CA:</b>
<b>Bibliografía:</b>
<b>Autora de la ficha:</b> Isabella Villegas Correa

Fichas de imágenes

II	<b>Título:</b> Sin título	<b>Autor:</b> Horacio Gil Ochoa
<b>Imagen:</b>		



**Dónde se encuentra:** <https://forodeciclismo.mforos.com/30823/7685712-imagenes-epicas-de-la-vuelta-a-colombia/>

Las imágenes se encuentran originalmente publicadas en el libro *La bicicleta, mi cámara y yo : el mundo de ciclismo en la lente de Horacio Gil Ochoa* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002)

**Quién aparece:**

Julio Arrastía

Martín *Cochise* Rodríguez

**Descripción:**

“Julio Arrastía, periodista argentino y uno de los precursores del ciclismo en Colombia, entrevista “on board” a Cochise... desde el transmóvil de Radio Nueva Granada... muy al estilo Colombiano, que gusta de entrevistar en “caliente” a los protagonistas.”

**Información que se saca de la imagen:**

Condiciones de la transmisión

**Autora de la ficha:** Isabella Villegas Correa

15	<b>Título:</b> Sin título	<b>Autor:</b> Horacio Gil Ochoa
----	---------------------------	---------------------------------

**Imagen:**



**Dónde se encuentra:** <https://forodeciclismo.mforos.com/30823/7685712-imagenes-epicas-de-la-vuelta-a-colombia/>

Las imágenes se encuentran originalmente publicadas en el libro *La bicicleta, mi cámara y yo : el mundo de ciclismo en la lente de Horacio Gil Ochoa* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002)

**Quién aparece:**

Martín *Cochise* Rodríguez

**Descripción:**

“Paso entre la Pintada y Supía...Una quebrada pasa por encima de la carretera y la hace intransitable. El único que pasó montado fué Cochise....”

**Información que se saca de la imagen:**

Condiciones de las carreteras, grupo de personas que acompaña a los ciclistas.

**Autora de la ficha:** Isabella Villegas Correa

17	<b>Título:</b> Sin título	<b>Autor:</b> Desconocido
----	---------------------------	---------------------------

**Imagen:**



**Dónde se encuentra:** álbum familiar Tobón Mesa

**Quién aparece:** Jaime Tobón de la Roche, miembro desconocido del equipo



**Descripción:**

Del techo del transmóvil de Radio Cadena Nacional “la voz de Medellín”, se asoma Jaime Tobón, con boina y camisa de botones que lo uniforma con otro miembro del equipo, recostado al lado del vehículo. Destacan largas antenas que salen del transmóvil.

**Información que se saca de la imagen:**

Condiciones y características externas del transmóvil, nombre y lema de la emisora. Uniformes de los equipos de transmisión

**Autora de la ficha:** Isabella Villegas Correa

18	<b>Título:</b> Sin Título	<b>Autor:</b> Desconocido
<b>Imagen:</b> 		
<b>Dónde se encuentra:</b> álbum familiar Tobón Mesa		
<b>Quién aparece:</b>  Carlos Arturo Rueda, Jaime Tobón de la Roche, miembros no reconocidos.		
<b>Descripción:</b> Los locutores posan junto al transmóvil de Radio Nueva Granada (de RCN), con boina y camisa llamativa que los uniforma. A lo lejos, detrás del vehículo, se distingue una aglomeración, de espaldas. No es reconocible el lugar en el que la foto fue tomada.		
<b>Información que se saca de la imagen:</b> Tamaño del equipo, emisora, vestuario.		
<b>Autora de la ficha:</b> Isabella Villegas Correa		

## Anexo 2: Herramientas digitales para la búsqueda de documentos y bibliografía

### Catálogos de bibliotecas<sup>311</sup>

- Biblioteca Pública Piloto: <https://www.bibliotecapiloto.gov.co>
- Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín: [https://rbmam.janium.net/janium-bin/busqueda\\_rapida.pl?Id=20210719225147](https://rbmam.janium.net/janium-bin/busqueda_rapida.pl?Id=20210719225147)
- Biblioteca Luis Echavarría Villegas, Universidad EAFIT: <http://bdigital.eafit.edu.co:8080/sinbad/>
- Repositorio Institucional Universidad EAFIT: <https://repository.eafit.edu.co>
- Sistema de Bibliotecas Universidad de Antioquia: <http://opac.udea.edu.co/cgi-olib/>
- Biblioteca Nacional de Colombia: [www.bibliotecanacional.gov.co/](http://www.bibliotecanacional.gov.co/)
- Biblioteca Luis Ángel Arango (Bogotá, D.C.): [www.lablaa.org/home.html](http://www.lablaa.org/home.html)
- Biblioteca Virtual Banco de la República: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual>
- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com>
- Biblioteca Casa de las Américas (CLACSO): [https://www.clacso.org.ar/biblioteca\\_casa\\_de\\_las\\_americas/](https://www.clacso.org.ar/biblioteca_casa_de_las_americas/)
- Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe (CLACSO): <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Librería Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales: <https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/inicio.php>
- Biblioteca Digital Hispánica (de la Biblioteca Nacional de España): <http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Colecciones/>
- Biblioteca Digital Mundial: <https://www.wdl.org/es/>
- Jhon Carter Brown Library: <https://jcblibrary.org>
- **Bibliotecas nacionales:**
  - Biblioteca Nacional de Argentina: <https://www.bn.gov.ar>

---

<sup>311</sup> Se incluyen bibliotecas de Medellín y bibliotecas virtuales con disponibilidad remota de materiales.

- Biblioteca Nacional de Brasil: <https://www.bn.gov.br>
- Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia:  
<https://www.archivoybibliotecanacionales.org.bo>
- Biblioteca Nacional de Chile: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-propertyvalue-142476.html>
- Biblioteca Nacional de Costa Rica:  
[https://www.sinabi.go.cr/bibliotecas/biblioteca\\_nacional.aspx#.YCVDeY2xCjg](https://www.sinabi.go.cr/bibliotecas/biblioteca_nacional.aspx#.YCVDeY2xCjg)
- Biblioteca Nacional de México:  
<https://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/83642-biblioteca-nacional-digital-de-mexico>
- Biblioteca Nacional de Panamá: <http://www.binal.ac.pa/binal/>
- Biblioteca Nacional de Paraguay: <http://bibliotecanacional.gov.py>
- Biblioteca Nacional de Perú: <https://bibliotecadigital.bnp.gob.pe/inicio/>
- Biblioteca Nacional de Uruguay: <https://www.bibna.gub.uy>
- Biblioteca Nacional de España: [www.bne.es/](http://www.bne.es/)
- Biblioteca Nacional de Francia (*Bibliothèque Nationale de France*):  
[www.bnf.fr/](http://www.bnf.fr/)
- Biblioteca Británica (*The British Library*): [www.bl.uk/](http://www.bl.uk/)
- Biblioteca del Congreso de Estados Unidos (*The Library of Congress*):  
<https://loc.gov>

#### Archivos Históricos y salas patrimoniales

- Archivo General de la Nación: <http://consulta.archivogeneral.gov.co/ConsultaWeb/>
- Archivo Histórico de Antioquia: <https://www.culturantioquia.gov.co/index.php/el-palacio/servicios-del-palacio/archivo-historico-de-antioquia>
- Archivo Histórico de Medellín:  
<https://patrimoniomedellin.gov.co/programas/ahm/opac/>
- Portal de Archivos Españoles: <https://pares.culturaydeporte.gob.es/inicio.html>

- Internet Archive: <https://archive.org>
- Family Search: <https://www.familysearch.org/es/>
- Laboratorio de Fuentes Históricas, Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín:  
<https://cienciashumanasyeconomicas.medellin.unal.edu.co/laboratorios/fuentes-historicas/>
- Sala de Patrimonio Documental, Universidad EAFIT:  
<https://www.eafit.edu.co/biblioteca/sala-patrimonio-documental/Paginas/inicio.aspx>
- Colecciones Patrimoniales, Universidad Pontificia Bolivariana:  
<https://bibliotecas.upb.edu.co>
- Museo Nacional de Colombia:  
<http://www.museonacional.gov.co/Paginas/default.aspx>

#### *Hemerotecas y repositorios de revistas en línea*

- EBSCO: <https://www.ebsco.com/es/productos/bases-de-datos>
- DOAJ (Directory of Open Access Journals): <https://doaj.org>
- DOAB (Directory of Open Access Books): <https://www.doabooks.org>
- Registry of Open Access Scholarly Resources: <https://road.issn.org>
- History Cooperative: <https://historycooperative.org>
- JSTOR: <https://www.jstor.org>
- Project Muse: <https://muse.jhu.edu>
- *Crítica y emancipación: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* (CLACSO):  
<http://www.clacso.org.ar/criticayemancipacion/>
- Hemeroteca Digital Biblioteca Nacional de Colombia:  
[https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/bd/?rm=PRENSA+COLOMBIA%7C%7C%7C1%7C%7C%7C3%7C%7Ctrue](https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/bd/?rm=PRENSA+COLOMBIA%7C%7C%7C1%7C%7C%7C3%7C%7Ctrue)
- Hemeroteca Digital Histórica Banco de la República:  
<https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26>
- Google News Archive: <https://news.google.com/newspapers>



### Mapotecas Digitales

- Mapoteca Digital Biblioteca Nacional de Colombia:  
<http://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/mapoteca>
- Mapeando Colombia, la construcción del territorio:  
<http://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/mapeando/Paginas/home.html>
- Colección Cartografía Histórica Banco de la República:  
<https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/colecciones-digitales/cartografia-historica>
- Colombia en Mapas, Instituto Geográfico Agustín Codazzi:  
<https://www.colombiaenmapas.gov.co/inicio/>
- Cartografía Digitalizada de la Biblioteca Nacional de Francia:  
<https://gallica.bnf.fr/services/engine/search/sru?version=1.2&operation=searchRetrieve&query=dc.type%20adj%20%22carte%22%20sortby%20indexationdate/sort.descending&lang=FR>
- JCB Map Collection: <https://jcb.lunaimaging.com/luna/servlet/JCBMAPS~1~1>
- David Rumsey Historical Map Collection:  
<https://www.davidrumsey.com/luna/servlet/RUMSEY~8~1>

### Archivos audiovisuales

- Señal Memoria : <https://www.senalmemoria.co>
- Arturita [Archivos AV en América Latina]: <https://arturita.net/audiovisual-archivos-av-america-latina/archivos-cinetecas-filmotecas/>
- Fonoteca Nacional de México: <https://www.fonotecanacional.gob.mx/>
- Fonoteca Nacional de Chile: <http://fonotecanacional.cl>