

GRAFÍA

Revista Gráfica Vol. 17 N° 1 -enero-junio de 2020 - ISSN 1692-6250 (IMPRESO)
ISSN 2500-607X (EN LÍNEA)

Revista Grafía, Vol. 17 Núm. 1

Enero a junio de 2020

ISSN 1692-6250 (Impreso) - ISSN 2500-607X (Online)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COLOMBIA

Calle 12B No. 4-31

Conmutador: 3343696- Extensión 196 -Telefax 3422736

E-mail: facultad.cienciashumanas@fuac.edu.co

Rector

Ricardo Gómez Giraldo

Decana de la Facultad de Ciencias Humanas

Ana Luz Rodríguez González

GRAFÍA

Enero a Junio de 2020- ISSN Versión Impresa 1692-6250 ISSN

- Versión Online 2500-607X

Cuaderno de Trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Colombia

Dirección URL: <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/index>

Facebook: Revista Grafía - Universidad Autónoma de Colombia

Twitter: @Revista_Grafía

Directora y editora:

Ana Luz Rodríguez González

revgrafía@gmail.com / rodriguez.ana@fuac.edu.co

Pasante de la revista

Rafael Ardila

Consejo Editorial

Diana Luz Ceballos Gómez- Universidad Nacional de Colombia- Sede Medellín.

Francia Elena Goenaga Olivares - Universidad de los Andes- Colombia.

Nayibe Peña Frade- Universidad Autónoma de Colombia.

Francisco Javier Guerreño Barón- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja- UPTC.

Natalia Silva Prada- Library of Congress- Washington D.C. USA.

Gloria Estela Bonilla Vélez- Universidad de Cartagena – Colombia.

Jaime de Almeida- Universidad de Brasilia- Brasil.

Comité Científico Internacional

Julián Sobrino Simal- Universidad de Sevilla- España.

María Luisa Pfeiffer- Universidad de Buenos Aires- Argentina.

Riccardo Forte- Library of Congress- Washington D.C., USA.

Luiz Claudio Duarte- Universidade Federal Fluminense – Brasil.

Darío Gómez Sánchez- Universidad Federal de Pernambuco- Brasil.

Editores invitados

Nilson Javier Ibagón Martín- Universidad del Valle- Colombia

José Manuel González Cruz- Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital, Francisco José de Caldas- Colombia

Carátula

Fotografía

Título: Camino a la escuela

Lugar y Fecha: Municipio San José de Isnos- Huila- Colombia- 2009

Autora: Ana Luz Rodríguez G.

Diagramación

Stephany Cruz Lima

Canje

Biblioteca Marcelino Rojas Cochero

Directora Lilia Gómez Hurtado

biblos@fuac.edu.co

Tel. 3343696 Extensión 155

Indexada en las Bases de datos DOAJ, REDIB, EBSCO, MIAR. Reconocida por PUBLINDEX de COLCIENCIAS

El contenido de los artículos no expresa necesariamente las posiciones de la revista

Índice

7	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación <p>Ana Luz Rodríguez González</p>
	Artículo de investigación
11	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje histórico de jóvenes estudiantes portugueses a partir de las evidencias audiovisuales en los videos de historia en Youtube • The historical learning of young Portuguese students from audiovisual evidence in history videos on Youtube • O aprendizado histórico de jovens estudantes portugueses a partir de evidências audiovisuais em vídeos de história no Youtube <p><i>Autor: Marcelo Fronza- Universidad Federal de Mato Grosso</i></p>
	Artículos de reflexión
37	<ul style="list-style-type: none"> • Currículos, cultura escolar y la producción estética del aula de clase • Curricula, school culture and the aesthetic production of the classroom • Currículos, cultura escolar e a produção estética da aula <p><i>Autor: Everton Carlos Crema- Universidade Estadual do Paraná</i></p>
65	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de la ciudad en las narraciones de los estudiantes de Enseñanza Media: una relación entre conciencia histórica e identidad • City's history in the narration of schooled youngsters: the relationship between historical consciousness and identity • História da cidade nas narrativas de alunos do ensino médio: uma relação entre consciência histórica e identidade <p><i>Autor: Geysa D. Germinari - Universidade Estadual do Centro-Oeste</i></p>

89	<ul style="list-style-type: none"> • El vínculo pedagógico como elemento fundacional para la enseñanza de la historia • The pedagogical link as a foundational element for the teaching of history • A ligação pedagógica como elemento fundação para o ensino da história <p><i>Autor: Hugo Torres Salazar- Universidad de Guadalajara</i></p>
109	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar en Historia: por los exámenes, ¿qué conocimientos? • Evaluate in History: by exams, what knowledge? • Avaliar em História: pelos exames, que conhecimentos? <p><i>Autores: Ana Isabel Moreira - CITCEM, Porto, Portugal</i> <i>Pedro Duarte - ESE, Politécnico de Porto, Portugal</i> <i>Isabel Barca - CITCEM, Porto, Portugal</i></p>
137	<ul style="list-style-type: none"> • Por una enseñanza de la historia reciente de Colombia: Contribuciones para el debate • For a teaching of the recent history of Colombia: contributions to the debate • Para um ensino da história recente da Colômbia: contribuições para o debate <p><i>Autor: Brayan Sebastián Gauta Blanco</i> <i>Instituto Técnico Superior Dámaso Zapata - Bucaramanga, Santander; Colombia</i></p>
171	<ul style="list-style-type: none"> • El patrimonio arquitectónico de Bogotá a través del fondo fotográfico Daniel Rodríguez • The architectural heritage of Bogota through the Daniel Rodriguez photographic collection • O patrimônio arquitetônico de Bogotá através da coleção fotográfica de Daniel Rodríguez <p><i>Autores: Juan Sebastián Pinto – Museo de Bogotá</i> <i>José Leonardo Cristancho – Museo de Bogotá</i></p>
Otros textos	
193	<ul style="list-style-type: none"> • Poder global, control social y COVID 19 • Global power, social control and COVID 19 • Controle social, do poder global e COVID 19 <p><i>Autora. Ruth Esperanza Londoño La Rotta- Universidad Pedagógica Nacional- Colombia</i></p>

	Reseñas
209	<ul style="list-style-type: none">• Marta Santillán Esqueda. Delincuencia femenina: Ciudad de México 1940-1954. <i>Autor: Carlos Mario Castrillón Castro</i>
213	Políticas Editoriales Revista Graña
231	Editorial Políticas Revista Graña
247	Políticas Editoriais Revista Graña
265	Árbitros de este número

Presentación

Ana Luz Rodríguez González

Bogotá, junio de 2020.

Al salir del colegio, y luego de su recorrido de más de once años por las aulas, el estudiante debería haber logrado una mejor comprensión del tiempo histórico, como herramienta fundamental de su formación ciudadana. Pero, desafortunadamente, esto no está ocurriendo. Qué hacer para contar con ciudadanos más conscientes de su lugar en la sociedad. En primer lugar, es necesario que los niños y los jóvenes tengan la oportunidad de conocer, durante sus estudios escolares, el recorrido de la especie humana a través de su larga historia, y que incluso tengan acceso a conocimientos sobre la evolución geológica y los cambios climáticos y naturales ocurridos en el planeta y en el sistema solar; todo esto porque no es posible pensar las sociedades sin la geografía que las enmarca y les da vida.

Es innegable el enorme impacto social, político y cultural, producido como consecuencia de la ausencia de una formación en historia en las aulas colombianas durante la primaria y el bachillerato por más de treinta años. Dicho impacto se expresa, entre otros aspectos, en que al llegar a la edad de iniciar el ejercicio de la ciudadanía, los jóvenes carecen de la información básica, para comprender la relación existente entre el pasado de las sociedades en las que viven y su presente.

Una buena parte de los bachilleres de hoy no desarrollaron un hábito mínimo de lectura y mucho menos de escritura; son jóvenes que ingresan a la universidad y en la entrevista de admisión dicen abiertamente que no han leído un libro completo de literatura o de historia o de filosofía durante su vida, y es fácil detectar que tienen poco conocimiento incluso de lo que ha ocurrido

en el planeta en los últimos cien años. Para la mayoría de ellos, las Guerras mundiales del siglo XX no hacen parte de su cultura histórica, no las ubican temporalmente, y mucho menos pueden dar razón del impacto de éstas sobre la sociedad, la economía, la cultura y la política. Por tanto, estos jóvenes ingresan a las universidades o institutos técnicos y tecnológicos, dispuestos a aprender pero careciendo casi por completo del capital intelectual que les debió de haber aportado un buen bachillerato, dejando a las universidades o instituciones a las que ingresan la tarea de formarlos como lectores y de crearles hábitos mínimos tanto de lectura como de escritura. La lectura y la escritura son competencias intelectuales básicas, sin las cuales no es posible desarrollar el pensamiento. Al mismo tiempo, y en relación estrecha con las prácticas de la lectura y la escritura, está recayendo sobre las universidades la tarea de despertar en los jóvenes bachilleres el interés para que inicien la construcción de su cultura histórica, como una competencia fundamental para ejercer la ciudadanía.

Nunca antes se había hablado tanto de la memoria histórica como ocurre hoy en todos los eventos públicos y privados o en las aulas de clase. La mayoría de las veces se invoca este concepto para referirse a las víctimas del conflicto armado que lleva más de sesenta años en Colombia, y al proceso de paz que se está adelantando en medio de muchas dificultades. Pero, qué se quiere decir cuando dentro del discurso actual en las aulas de clase, o en las universidades, se trae a cuento el concepto de memoria histórica, y se insiste en su importancia. Parece ser que se hace referencia a un llamado a conocer la historia vivida, a tomar conciencia histórica y a no olvidar para construir sobre las experiencias vividas. Sin embargo, lo que ocurre es que debido a la escasa o casi nula cultura histórica que poseen los ciudadanos de todas las edades y sectores sociales en Colombia, y el escaso interés que existe por cultivarla y acrecentarla, lanzar un llamado al cultivo de la memoria histórica puede terminar siendo un acto más retórico que real.

Puede estar ocurriendo que la falta de interés en el cultivo de la cultura histórica por parte de los niños, de los jóvenes y de los adultos en Colombia, se deba a que ni los maestros, ni las escuelas, ni los editores de textos escolares de historia, o de cualquiera de las áreas del conocimiento, ni el Ministerio de Educación, ni las universidades, le están dando la importancia debida a la formación de maestros con una sólida cultura histórica y con habilidades especiales para comunicarse con

sus alumnos, empleando para ello el conjunto de herramientas tecnológicas de las que se dispone en este momento. Además de que para despertar el interés de los niños y jóvenes por la historia, es necesario salir del aula de clase y compartir con ellos de una manera más activa, más viva, los conocimientos históricos, permitiendo que todos los escenarios de la ciudad y del campo se vuelvan lugares propicios para estimular el pensamiento y la reflexión sobre una historia viva que se conecta con lo que está ocurriendo hoy.

En esta ocasión, la Revista *Grafía* dedica su volumen 17, números 1 y 2 a reflexionar sobre *La enseñanza de la historia. El Derecho a conocer el pasado*. Los editores invitados a esta convocatoria son los profesores Nilson Javier Ibagón Martín de la Universidad del Valle, ubicada en la ciudad de Cali, Colombia y José Manuel González Cruz de las Universidades Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas, ubicadas en Bogotá. A ellos les agradecemos su gran trabajo para que este volumen fuese posible.

Al mismo tiempo, agradecemos a los autores participantes en este número, porque son ellos quienes alimentan con sus aportes la reflexión sobre la temática planteada. En esta ocasión contamos con la valiosa colaboración de investigadores provenientes de Brasil, México, Portugal y Colombia. También queremos dar un agradecimiento especial a los pares evaluadores de los artículos que llegaron a esta convocatoria.

Los invitamos a disfrutar de la lectura de los artículos, a comentarlos en sus círculos académicos y a ponerlos a circular entre sus colegas, estudiantes y personas interesadas en estas temáticas.

Buen viento y buena mar!

El aprendizaje histórico de jóvenes estudiantes portugueses a partir de las evidencias audiovisuales en los videos de historia en Youtube¹

Marcelo Fronza²

Universidad Federal de Mato Grosso

ORCID: 0000-0002-4512-7027

Artículo de investigación

Recibido: 24-04-2020 – Aprobado: 29-05-2020

Resumen:

Esta investigación está relacionada con el proyecto *“El aprendizaje histórico de los jóvenes estudiantes brasileños y portugueses a partir de las narrativas históricas visuales”*, vinculado a la estancia postdoctoral realizada en el Centro de Investigación Transdisciplinaria “Cultura, Espacio y Memoria” (CITCEM) de la Universidad de Oporto, Portugal. Mi propósito es entender las formas en que los jóvenes estudiantes toman decisiones que movilizan la generación de sentido histórico (Rüsen, 2015a) a través de la inferencia de evidencias audiovisuales, cuando se enfrentan a videos de historia de *YouTube*. Con esto busco investigar procesos históricos ligados a la relación entre la interculturalidad y el nuevo humanismo (Rüsen, 2014 y 2015b;

-
- 1 Texto traducido del portugués al castellano por Nilson Javier Ibagón-Martín, profesor asociado del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali-Colombia.
 - 2 Doctor en Educación, Universidad Federal de Paraná; Maestro en Educación, Universidad Federal de Paraná; Licenciado y bachiller en Historia, Universidad Federal de Paraná. Profesor adjunto del Departamento de Historia de la Universidad Federal de Mato Grosso. Coordinador del *Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT, Brasil)*. Investigador del *Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR, Brasil)*. Agradezco a CITCEM - Centro de Investigación Transdisciplinaria “Cultura, Espacio y Memoria” - de la Universidad de Oporto, Portugal, donde desarrollé mi pasantía postdoctoral bajo la supervisión del Prof^{ra}. Dr^a. Isabel Barca, por permitir las condiciones de tiempo y estructura para la realización de este texto. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4512-7027>

Castro, 2007) y el principio de “*burdening history*”, investigado por Bodo von Borries (2016), que propone que la carga de la historia puede ser superada a través de la interpretación multiperceptiva que instituye la controversia proporcionada por la autocrítica en la teoría de la historia (Freitas, 2017). La interculturalidad parte del principio del reconocimiento igualitario y humanista de la diferencia cultural (Rüsen, 2014). A través de un instrumento de investigación, construido a partir de los principios de la investigación cualitativa (Lessard-Hébert, Goyette y Boutin, 2005), investigo las ideas históricas de jóvenes estudiantes portugueses de secundaria de dos escuelas públicas en el norte de Portugal. Busco comprender cómo estos sujetos infieren evidencias audiovisuales cuando se les presentan los conflictos presentes en el proceso de conquista y colonización europea sobre los pueblos de América, a través de la confrontación de tres videos de *YouTube* sobre este tema histórico. Los resultados de la investigación, apoyados en estudios relativos a la evidencia histórica (Shemilt, 2009; Ashby, 2006; Simão, 2015; Vieira, 2015), permiten concluir que es posible entender como válida la idea de evidencia audiovisual, cuando se infiere en la confrontación narrativa de artefactos de la cultura histórica, como los videos de *YouTube*. En la juventud portuguesa, se movilizan elecciones basadas en la generación de sentido de orientación histórica, a partir de la dimensión de sufrimiento humano.

Palabras clave: Educación histórica; Evidencias audiovisuales; *Videos de YouTube*; Interculturalidad; Colonización europea de los pueblos de América.

The historical learning of young Portuguese students from audiovisual evidence in history videos on Youtube

Abstract:

This research is related to the project “The historical learning of young Brazilian and Portuguese students from visual historical narratives”, linked to the postdoctoral stay carried out at the Transdisciplinary Research Center “Culture, Space and Memory” (CITCEM) of the University of Porto, Portugal. My purpose is to understand the ways in which young students make decisions that mobilize the generation of historical meaning (Rüsen, 2015a) through the inference of audiovisual evidence, when confronted with YouTube history videos. In doing so, I seek to investigate historical processes linked to the relationship between interculturality and new humanism (Rüsen, 2014 and 2015b; Castro, 2007) and the principle of “burdening history”, investigated by Bodo von Borries (2016), which proposes that the burden of history can be overcome through multiperceptual interpretation that institutes the controversy provided by self-criticism in the theory of history (Freitas, 2017). Interculturality starts from the principle of

egalitarian and humanistic recognition of cultural difference (Rüsen, 2014). Through a research instrument, built from the principles of qualitative research (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005), I investigate the historical ideas of young Portuguese high school students from two public schools in northern Portugal. I seek to understand how these subjects infer audiovisual evidence when presented with the conflicts present in the process of European conquest and colonization over the peoples of America, through the confrontation of three YouTube videos on this historical theme. The results of the research, supported by studies related to historical evidence (Shemilt, 2009; Ashby, 2006; Simão, 2015; Vieira, 2015), allow us to conclude that it is possible to understand as valid the idea of audiovisual evidence, when it is inferred in the narrative confrontation of artifacts of historical culture, such as YouTube videos. In Portuguese youth, choices are mobilized based on the generation of a sense of historical orientation, from the dimension of human suffering.

Keywords: Historical education; Audiovisual evidence; YouTube videos; Interculturality; European colonization of the peoples of America.

○ aprendizado histórico de jovens estudantes portuguesas a partir de evidências audiovisuais em vídeos de história no Youtube

Resumo:

Esta pesquisa está relacionada ao projeto “O aprendizado histórico de jovens estudantes brasileiros e portugueses a partir de narrativas históricas visuais”, ligado à estadia de pós-doutorado realizada no Centro Transdisciplinar de Pesquisa “Cultura, Espaço e Memória” (CITCEM) da Universidade do Porto, Portugal. Meu objetivo é entender as formas pelas quais os jovens estudantes tomam decisões que mobilizam a geração de significado histórico (Rüsen, 2015a) através da inferência das evidências audiovisuais, quando confrontados com os vídeos de história do YouTube. Ao fazer isso, procuro investigar processos históricos ligados à relação entre interculturalidade e novo humanismo (Rüsen, 2014 e 2015b; Castro, 2007) e o princípio de “sobrecarregar a história”, investigado por Bodo von Borries (2016), que propõe que o peso da história pode ser superado através de uma interpretação multi-perceptual que institui a controvérsia proporcionada pela autocrítica na teoria da história (Freitas, 2017). A interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário e humanista da diferença cultural (Rüsen, 2014). Através de um instrumento de pesquisa, construído a partir dos princípios da pesquisa qualitativa (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005), eu investigo as idéias históricas de jovens estudantes secundários portugueses de duas escolas públicas do norte de Portugal.

Procuro entender como estes temas inferem evidências audiovisuais quando apresentados com os conflitos presentes no processo de conquista europeia e colonização dos povos da América, através do confronto de três vídeos do YouTube sobre este tema histórico. Os resultados da pesquisa, apoiados por estudos relacionados às evidências históricas (Shemilt, 2009; Ashby, 2006; Simão, 2015; Vieira, 2015), nos permitem concluir que é possível entender como válida a ideia de evidência audiovisual, quando ela é inferida no confronto narrativo de artefatos da cultura histórica, como os vídeos do YouTube. Na juventude portuguesa, as escolhas são mobilizadas com base na geração de um senso de orientação histórica, a partir da dimensão do sofrimento humano.

Palavras-chave: Educação histórica; Evidências audiovisuais; Vídeos do YouTube; Interculturalidade; Colonização europeia dos povos da América.

Introducción

Este texto está relacionado con el proyecto de investigación *El aprendizaje histórico de jóvenes estudiantes brasileños y portugueses a partir de las narrativas históricas visuales*, vinculado a mi estancia postdoctoral llevada a cabo en el Centro de Investigación Transdisciplinaria “Cultura, Espacio y Memoria” (CITCEM), en la Universidad de Oporto en Portugal.

Mi propósito es entender las formas en que los jóvenes estudiantes toman decisiones que movilizan la generación de *sentido histórico*³ a través de la inferencia de evidencias audiovisuales, cuando se enfrentan a videos de historia de *YouTube*. Con esto busco investigar procesos históricos ligados a la relación entre la interculturalidad y el nuevo humanismo⁴, y el principio de “*Burdening History*”, planteado por Bodo von Borries⁵, quien propone que la carga de la historia puede ser

3 RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história. En: Humanismo e didática da história (Jörn Rüsen). Curitiba: W.A. Editores, 2015.

4 RÜSEN, Jörn. A razão histórica: Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.; Rüsen, Jörn. Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história. En: Humanismo e didática da história (Jörn Rüsen). Curitiba: W.A. Editores, 2015.

5 BORRIES, Bodo Von. Lidando com histórias difíceis. En: Jovens e consciência histórica. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

superada por la interpretación multiperceptiva que instituye la controversia proporcionada por la autocrítica en la teoría de la historia.

La interculturalidad parte del principio del reconocimiento igualitario y humanista de la diferencia cultural⁶. En este sentido, la formación intercultural de los jóvenes estudiantes y la producción de conocimientos históricos dentro o fuera de la escuela deben basarse en los criterios de la cognición histórica, guiados por principios y propósitos sustentados en la ciencia de la historia⁷.

Para construir la categoría de evidencia audiovisual a partir de vídeos de historia de *youtube*, inventarié conceptos de la epistemología de la historia como: evidencia histórica, *Big Picture* en la Educación Histórica relativa a las ideas de gran perspectiva, y perspectiva de la totalidad y narrativas históricas visuales.

La evidencia audiovisual

Con respecto a la evidencia histórica, considero fundamental comprender que ésta no es lo mismo que una fuente histórica. Este concepto está relacionado con la plausibilidad o adecuación del conjunto de vestigios con relación a una afirmación histórica⁸. Entonces, la evidencia histórica se sitúa entre lo que el pasado ha dejado atrás (las fuentes de los historiadores) y lo que reivindicamos del pasado (narrativas o interpretaciones históricas)⁹. A través de esta conceptualización, conseguimos entender la idea de evidencia histórica “visual”, pues la iconografía pictórica histórica puede ser comprendida como artefacto de la cultura histórica, en la medida en que la evidencia desarrollada por las dimensiones estética, política, cognitiva y ética de la cultura histórica moviliza la generación de sentido de orientación temporal en los estudiantes¹⁰.

6 RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes, 2014.

7 SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?* En: *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009.

8 ASHBY, Rosalyn. *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares*. En: *Educar, Especial*, 2006.

9 ASHBY, Rosalyn. *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*. Em: *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2003.; Simão, Ana Catarina. *Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico*. En: *Diálogos* Vol. 19, No. 1, 2015.

10 VIEIRA, Jucilmara. *Cultura histórica e cultura escolar: diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de história*

En el campo de la investigación de la Educación Histórica, el debate en torno a las imágenes mentales que los jóvenes tienen de la historia es abordado a partir de la categoría de “*Big Picture*”, la cual propone la hipótesis de la superación de la idea de gran perspectiva en dirección a la idea de perspectiva de la totalidad. La afirmación que fundamenta la tesis de esta concepción es que la educación histórica debe enfrentar el problema que representa ayudar a los estudiantes a entender los medios para orientarse históricamente¹¹. Para ello, se vuelve necesario abandonar el falso problema entre las “habilidades” metodológicas y los “conocimientos factuales”. Lo que se propone como alternativa es distinguir las “estructuras” (periodizaciones, cronologías, niveles de progresión meta-histórica) de las “*big pictures*” (grandes perspectivas).

Por lo tanto, se ayudaría a los estudiantes a construir “*big pictures*” a través de estructuras “metamórficas”, es decir, categorías meta-históricas en constante transformación. Para ello, es importante aducir evidencias a través de los conceptos meta-históricos de cambio, explicación, relevancia y narrativas históricas. En este sentido, el objeto del *big pictures* es la historia de la humanidad¹²

Sin embargo, al inventariar las investigaciones empíricas sobre la Educación Histórica, también encontramos una antítesis, ya que los jóvenes tienen grandes dificultades para construir imágenes del pasado más allá de los “*little pictures*” (retratos específicos o juicios sesgados en el pasado), creando así obstáculos para la orientación histórica con sentido.

Los estudiantes en las escuelas occidentales son entrenados para evaluar y “dibujar” inferencias válidas a partir de documentos, construyendo “*little pictures*”, pero están mal equipados para comprender las “*big pictures*” o cuadros históricos de la humanidad¹³.

(dissertação de mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2015.; Rösen, Jörn. Teoria da História. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

11 LEE, Peter y HOWSON, J. Two out five did not know that Henry VIII had six wives: History Education, history literacy and historical consciousness. En: National history standards: The problem of the canon and the future of teaching History. Charlotte, North Carolina: IAP, 2009.

12 Ídem.

13 SHEMILT, Denis. Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents making sense of history. En: National history standards: The problem of the canon and the future of teaching History. Charlotte, North Carolina: IAP, 2009.

Se sabe poco de la relación entre la evidencia y la narrativa. Esto se debe a que la mayoría de las construcciones de los estudiantes, a partir de la evidencia, conducen a imágenes específicas en el pasado o, a lo sumo, a mapas conceptuales comunes (incluso si son progresiones de conceptos meta-históricos) o a historias. Las historias son, para Denis Shemilt¹⁴, menos que las narrativas del pasado. Son como películas o imágenes en movimiento del yo en el pasado.

Las “*big pictures*” son narrativas sobre la historia de la humanidad como un todo, que generan sentido de orientación histórica en los estudiantes¹⁵. Por lo tanto, se sugiere partir de las “*little pictures*” (imágenes específicas en el pasado) a las “*big pictures*” como narrativas perspectivadas del pasado. En este sentido, la educación histórica también propone como hipótesis una síntesis transformativa, al comprender que la antropología histórica es la historia de la humanidad¹⁶. La cualificación del pensamiento, de la investigación, de la argumentación y de los juicios históricos multiperspectivos son los objetos de aprendizaje histórico. Por lo tanto, se puede afirmar que es imposible aprender historia a través de contenidos, ya que la historia de la humanidad es interminable e infinita. Sólo es posible aprender la historia por medio de narrativas temáticas significativas que tengan en cuenta la dialéctica negativa entre la “concreción de la identidad” de una comunidad y la “pluralidad multiperspectivada” de ésta. Es la inclusión antagónica de “historias difíciles” con otros argumentos, otros puntos de vista que generan sentido de orientación temporal en los jóvenes estudiantes¹⁷.

Las evidencias audiovisuales son, por su naturaleza, narrativas históricas (audio) visuales, razón por la cual se deben investigar las ideas de los jóvenes estudiantes a partir de cómics, videojuegos, películas y sitios web de Internet, como YouTube. Las evidencias audiovisuales permiten investigar cómo los jóvenes se perciben, interpretan, guían y motivan históricamente en el flujo temporal entre experiencias pasadas, presentes y futuras.

14 Ídem.

15 SHEMILT, Denis. Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents making sense of history. En: National history standards: The problem of the canon and the future of teaching History. Charlotte, North Carolina: IAP, 2009.; RÜSEN, Jörn. A razão histórica: Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

16 BORRIES, Bodo Von. Lidando com histórias difíceis. En: Jovens e consciência histórica. Curitiba: W.A. Editores, 2016

17 Ídem.

Para estimular la comprensión histórica de los estudiantes, estas narrativas permiten a los jóvenes construir históricamente sus posiciones políticas, estéticas, cognitivas y éticas, con el fin de hacer frente a los desafíos que enfrentan en su praxis de vida¹⁸.

Investigar las ideas de evidencia audiovisual de jóvenes estudiantes de secundaria portugueses a partir de videos de YouTube

Investigo las ideas históricas de los jóvenes estudiantes portugueses de secundaria de dos escuelas públicas en el norte de Portugal por medio de un instrumento de investigación, construido a partir de los principios de la investigación cualitativa¹⁹. Busco comprender cómo estos sujetos infieren evidencias audiovisuales cuando se les presentan los conflictos presentes en el proceso de conquista y colonización europea sobre los pueblos de América, a través de la confrontación de tres videos de *YouTube* sobre este tema histórico.

El público objetivo de la investigación son 35 jóvenes estudiantes con edades entre 16 y 17 años (uno con 21 años), de dos grupos del 11° de secundaria de 2 escuelas públicas en las ciudades de Paredes (14 estudiantes) y Santo Tirso (21 estudiantes), norte de Portugal. Estos estudiantes están representados en esta obra por nombres ficticios elegidos por ellos mismos.

La pregunta de investigación que subyace a este estudio es: *¿qué decisiones históricas toman los jóvenes estudiantes cuando se enfrentan a diferentes versiones de videos de historia de YouTube?*

El instrumento de investigación contiene preguntas abiertas y cerradas de un cuestionario entendido como un estudio piloto, cuyo objetivo es diagnosticar cómo los jóvenes toman decisiones históricas cuando se enfrentan a tres versiones de videos de *YouTube* sobre la Historia de la colonización europea sobre los pueblos de América. El instrumento de investigación se aplicó en las

18 RÜSEN, Jörn. Teoria da História. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

19 Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel y Boutin, Gérald. Investigación cualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

mañanas del 4 y 20 de febrero de 2019, en horario escolar, con una duración de 90 minutos, más el intervalo en Paredes y Santo Tirso, respectivamente.

El primer video, llamado “500 años de la historia de Brasil”²⁰, es la versión A, realizado por *Nostalgia*, que es uno de los canales más grandes sobre la cultura pop en Brasil. Su creador y presentador, el diseñador paulista Felipe Castanhari, desarrolla videos educativos de Historia y Ciencias Naturales. Sus videos de historia son asesorados por el historiador Caio Vinícius, egresado de la Universidad de Sao Paulo y su antiguo profesor de secundaria²¹. Este video tenía 6.558.338 visitas al 7 de septiembre de 2019. Edité 18 minutos del video que se referían al tema del Brasil colonial o la América portuguesa.

El segundo video, la versión B, se llama “Ciclo de Oro”²², ubicado en el Canal Débora Aladim. En 2019, Débora Aladim es estudiante de Historia en la Universidad Federal de Minas Gerais y produce los contenidos de su canal, centrados principalmente en consejos de estudio para el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) y exámenes de admisión, además, abordan hechos y curiosidades de la vida universitaria. Es uno de los 5 mayores canales educativos de *YouTube* brasileño²³. Este video tenía 227.259 visualizaciones hasta el 7 de septiembre de 2019.

El tercer video, llamado “O que foi a Revolta dos Búzios?”²⁴, es la versión C. El canal “PhCôrtes” fue creado en 2015 por Pedro Henrique Côrtes, más conocido como Ph Côrtes, quien abrió uno de sus videos para protestar contra la muerte de cinco jóvenes negros en Río de Janeiro, de 13 años de edad, con la siguiente frase: “¿Usted vive en Brasil? ¿Es joven? ¿Es negro? ¿Vive en barrios marginales o en barrios periféricos? Sí, yo quería ser más delicado al decir esto, pero usted tiene 25 veces más posibilidades de ser asesinado que los jóvenes brasileños blancos!”.

20 CASTANHARI, F. Nostalgia História T1 – 500 anos em 1 hora / História do Brasil.

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=q7E4XrfGGnE&t=98s>, 2017.

21 ROCHA, B. L. Narrativas históricas digitais: uma análise de vídeos de história no YouTube (Trabalho de licenciatura em História).

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil, 2018.

22 ALADIM, Débora. Resumo de História: Ciclo do Ouro - Em Ouro preto, MG! (Débora Aladim).

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7tMLDOID9rw&t=709s>, 2018.

23 Ídem.

24 CÔRTEZ, P.H. O que foi a Revolta dos Búzios – Meus Heróis Negros Brasileiros. PhCôrtes.

Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=MsG8T_Bfypk&t=598s, 2018.

El 23 de noviembre de 2015 Ph Côrtes comienza el cuadro “*Meus heróis negros*” inspirado, entre otros, por obras historiográficas y cómics sobre la historia del pueblo afrobrasileño en los vídeos de historia del canal *Nostalgia* de Felipe Castanhari. Este video tenía 3.106 visualizaciones al 7 de septiembre de 2019.

Las preguntas de investigación fueron inspiradas en asuntos de discusión presentes en mi tesis doctoral titulada *La Intersubjetividad y la verdad en el aprendizaje histórico de los jóvenes estudiantes a partir de los cómics*²⁵ (Fronza, 2012), y tienen como objetivo diagnosticar las ideas históricas que los jóvenes entienden como capaces de generar sentido de orientación temporal²⁶ (Rüsen, 2015b). Las preguntas a ser abordadas son:

P6 - A partir de las versiones A, B y C, ¿qué situaciones pasadas encuentra más significativas? ¿Por qué?

P7 - De las versiones A, B y C, ¿qué personajes del pasado le parecen más relevantes? ¿Por qué?

P8 - ¿Nota alguna diferencia entre las versiones A, B y C? ¿Cuál(es)?

P9 - ¿Cree que alguna de las versiones de los vídeos de YouTube puede considerarse más válida que la(s) otra(s)? ¿Cuál(es) y por qué?

P10 - ¿Cree que alguna(s) de las versiones de los vídeos de YouTube puede(n) ser considerada(s) menos válida(s)? ¿Cuál(es) y por qué?

Las respuestas a estas preguntas se abordan a partir de la categoría de evidencia audiovisual, basada en una estructura en la que las selecciones de las versiones de vídeo de *YouTube* realizadas por los jóvenes investigados apuntan en dirección a determinadas categorías derivadas de la reducción de los datos empíricos. Informo que para este texto no se presentarán todas las

25 FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos* (tese de doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2012.

26 RÜSEN, Jörn. *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

respuestas y categorías; sólo aparecerán aquí las que, según mi opinión, son más relevantes para este trabajo.

La evidencia como conocimiento histórico sustantivo

Elección no explícita de la versión de vídeo de YouTube

P6 - Situaciones del pasado

Colonización de Brasil (Nina, F, 16 años, Santo Tirso).

La Inconfidencia Minera (Karl Marx, M, 16 años, Santo Tirso).

Versión A, porque nos habla de la esclavitud, la democracia... (Jack, F, 16 años, Paredes)

La esclavitud (Ragnar Rodrigues, M, 16 años, Paredes).

P7 - Personajes del pasado

Rey D. João V. (José Félix, F, 16 años, Paredes).

El Tiradentes. (Karl Marx, M, 16 años, Santo Tirso).

Los esclavos. (Flor, F, 17 años, Santo Tirso).

Estos jóvenes estudiantes indicaron sólo las situaciones más significativas del pasado, pero no justificaron la razón de esta elección. Destaco que predominaron las citas relacionadas con contenidos presentes en el currículo y en los libros de texto, como la colonización de Brasil y la esclavitud. En cuanto a las respuestas relacionadas con la relevancia de los personajes del pasado, también predominaron los sujetos históricos vinculados por los alumnos a los procesos históricos señalados anteriormente. Es posible percibir que tanto uno de los reyes de Portugal como uno de los líderes de una revuelta brasileña son citados. La respuesta de Flor es relevante en la medida en que indica un sujeto colectivo: los esclavos.

Evidencia como síntesis histórica

Versión A

P6 - Situaciones de pasado

Situación A [versión A], ya que es el resumen general de todas las situaciones (Freddie The Queen, F, 16 años, Paredes).

Versión A. Porque presenta un mejor resumen de la historia (Mario Leal, M, 16 años, Paredes).

Versión A, Porque explica la historia de Brasil en general (José Félix, F, 16 años, Paredes).

Con respecto a esta categoría, en la pregunta relativa a la relevancia histórica de las situaciones del pasado, tres jóvenes destacaron la calidad de síntesis de la versión A de los vídeos de *youTube*. La síntesis se expresa por las ideas de resumen, retrato o “historia de Brasil en general”. Aquí predomina una concepción de alcance en las descripciones o explicaciones relacionadas con la historia de la colonización europea sobre los pueblos americanos. Este alcance se expresa en la palabra “general” que adjetiva el poder de síntesis de esta versión en la concepción de estos estudiantes.

Evidencia como espejo del pasado

Versión A

P6 - Situaciones pasadas

Creo que la versión A es más significativa, porque creo que es la que mejor la retrata. (Happy, F, 17 años, Paredes).

Happy considera la versión A como significativa porque expresa una idea de que la imagen refleja el pasado histórico de la colonización en América. Aquí se nota una concepción de la historia

basada en una verdad única que puede ser retratada por las fuentes y las narrativas históricas. Esta idea aborda lo que Denis Shemilt²⁷ denomina como “little pictures”, que son considerados retratos específicos del pasado.

La evidencia como una explicación completa del pasado

Versión A

P6 - Situaciones pasadas

Para mí, la situación del pasado que encontré más significativa es la versión A, porque cubre una historia más grande y no sólo partes de la historia como en las versiones B y C. (Milena, F, 17 años, Santo Tirso).

Versión B

P9 - Versión más confiable

El video de Débora Aladim porque es más completo y más específico. (Eça de Queirós, M, 16 años, Santo Tirso).

Versiones A, B y C

P8 - Diferencia entre versiones

Sí, uno habla del general, el otro de Brasil y el otro de la revuelta de los búzios. (Ragnar Rodrigues, M, 16 años, Paredes).

Cuando responde sobre la situación más significativa, Milena entiende que la versión A desarrolla una interpretación histórica más integral en comparación con las versiones B y C. Ella valora la

²⁷ SHEMILT, Denis. Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents making sense of history. En: National history standards: The problem of the canon and the future of teaching History. Charlotte, North Carolina: IAP, 2009.

idea de un panorama histórico más completo en relación con las perspectivas más específicas de la Historia. Es posible que esté señalando un proceso de superación de “little pictures” al valorizar un marco histórico integral, tal como Shelmilt²⁸ entiende la constitución de una “big picture”. Eça de Queiroz comprende que la versión B, de Débora Aladim, al mismo tiempo que es más completa, es lo suficientemente específica como para que sea confiable. La diferencia entre las versiones A, B y C está, para Ragnar Rodrigues, en el hecho que la primera presenta una descripción más completa de la historia colonial en Brasil.

Evidencia como verdad histórica

Versiones A, B y C

P10 - Versión menos confiable

No. Todos abordan temas verdaderos. (Skinny C, F, 16 años, Santo Tirso).

No. Porque todos cuentan cómo fue la historia del pasado, tal como ella sucedió. (Hamster, F, 16 años, Santo Tirso).

Aquí el estudiante Skinny C considera que las tres versiones de videos de *YouTube* son verdaderas, lo que los hace presentar descripciones o explicaciones confiables. El joven Hamster justifica la fiabilidad de las versiones A, B y C en la medida en que explican el pasado narrado “tal como aconteció”, utilizando así la expresión típica del historicismo del siglo XIX. Esta afirmación se aproxima a la idea de que existe un secuestro de la cognición histórica²⁹ porque por 200 años la historia fue (y aún es) la más poderosa arma para dañar y utilizar de una forma errónea la conciencia histórica de los niños/as y jóvenes en pro de los deseos e ideologías de las clases dominantes³⁰.

²⁸ Ídem.

²⁹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?* En: *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009.

Escepticismo sobre las evidencias audiovisuales

Versiones A, B y C

P9 - Versión más fiable

No, los documentos serán fuentes más confiables. (Costibias, M, 17 años, Paredes).

Cuando se le preguntó a Costibias cuál es la versión más confiable de los videos de historia de *YouTube*, este consideró que ninguno de los tres, ya que para él los documentos (probablemente escritos u oficiales) son más confiables que este tipo de producciones. Esta concepción de la historia no tiene en cuenta la dimensión dialógica de la evidencia, en relación con las fuentes y las narrativas audiovisuales. Para Lee y Howson³¹ es importante agregar evidencias a partir de los conceptos meta-históricos de cambio, explicación, relevancia y narrativas históricas.

Relativismo histórico

Elección no explícita de la versión de vídeo de YouTube

P6 – Situaciones del pasado

En mi opinión, la Historia es importante. No creo que ningún período de tiempo sea más significativo. Simplemente existen todos en una corriente histórica. (Catriona Mckenzie, F, 16 años, Santo Tirso).

Versiones A, B y C

P9 - Versión más confiable

30 BORRIES, Bodo Von. Lidando com histórias difíceis. En: Jovens e consciência histórica. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

31 LEE, Peter y HOWSON, J. Two out five did not know that Henry VIII had six wives: History Education, history literacy and historical consciousness. En: National history standards: The problem of the canon and the future of teaching History. Charlotte, North Carolina: IAP, 2009.

Si es mejor, es más significativa. Si voy a aprender, nada es porque no lo es. (Catriona Mckenzie, F, 16 años, Santo Tirso).

Las respuestas de Catriona McKenzie presentan una visión relativista de la historia en la medida en que no cree que ciertas situaciones del pasado sean más significativas que otras, ya que están inmersas en un flujo temporal continuo. Otro argumento de su relativismo es que un aprendizaje histórico sólo puede ser significativo si se presenta como el mejor argumento que no contiene declaraciones que lo nieguen. Aquí también se percibe que se ignora la necesidad de que las mejores evidencias se pongan a prueba constantemente para apoyar su verosimilitud³².

Evidencia como multiperspectividad

Elección no explícita de la versión de vídeo de YouTube

P9 - Versión más confiable

Sí, porque abordan la información de diferentes maneras. (Happy, F, 17 años, Paredes).

Versiones A, B y C

P9 - Versión más confiable

Todos los videos se consideran válidos porque todos cuentan varias versiones de la historia.
(Indiga, F, 16 años, Paredes).

P10 - versión menos confiable

No, todo resulta ser valioso, aunque sea diferente. (Veronica Lodge, F, 16 años, Paredes).

No. Cada uno tiene su propia manera de contar la historia. (Flor, F, 17 años, Santo Tirso).

32 RÜSEN, Jörn. A razão histórica: Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

Las respuestas de estas estudiantes apuntan a una concepción multiperspectiva de la explicación histórica, pero algunas lo hacen por diferentes motivos. Happy y Flor consideran que la fiabilidad de las versiones se basa en la diversidad de las formas de presentar las informaciones históricas. Veronica Lodge argumenta que el valor de una explicación histórica no se debilita incluso cuando se presenta de manera diferente. Por su parte, Indiga comprende que las descripciones o explicaciones históricas son válidas cuando presentan varias versiones del proceso histórico narrado. Según Bodo von Borries³³, la multiperspectividad de las evidencias a través de la construcción creativa e imaginativa de hipótesis, las controversias de las interpretaciones a través de la empatía, la relevancia y la explicación históricas dan sentido de orientación temporal a las explicaciones.

Evidencia como interculturalidad

Versión A

P6 - Situaciones del pasado

La versión A, porque explica las historias de dos países (Portugal y Brasil), enseñándonos que estos dos están de alguna manera relacionados. (Cherryl Blossom, F, 16 años, Paredes).

Versión B

P6 - Situaciones del pasado

[La versión] B, porque habla del oro encontrado en Brasil y de cómo Portugal lo desperdició. (Palmira, F, 17 años, Santo Tirso).

La versión B, porque explica cómo era la extracción del oro y la influencia de Portugal y cómo era la situación vivida en Brasil con la búsqueda de oro y [la] opresión del rey para obtener oro de Brasil (Isabel, F, 21 años de edad, Paredes).

33 BORRIES. Op. Cit.

Versión C

P6 - Situaciones del pasado

Creo que es más significativa la situación que PhCôrtes habló de los brasileños negros y el tema del racismo, porque es un tema que dura hasta el día de hoy. (Flor, F, 17 años, Santo Tirso).

La respuesta de Cherry Blossom es claramente de carácter intercultural, ya que entiende que la versión A enseña a los jóvenes sobre la historia entre Brasil y Portugal de una manera relacional e interdependiente. Por otro lado, Palmira e Isabel entienden que la versión B presenta una explicación histórica sobre la relación de explotación económica de Brasil por Portugal. Ellas indican que las relaciones interculturales entre Brasil y Portugal eran desiguales. Pero la explicación histórica de Flor, que argumentó que la versión C presentaba las situaciones más significativas del pasado, identificó una interculturalidad más sofisticada al llevar los problemas de la condición de los afro-brasileños y de la persistencia del racismo al presente de la praxis social contemporánea. Según Borries³⁴, la pluralidad de formas de generación de sentido de orientación histórica para la vida se construye a través de narrativas de identidad mediadas por el antagonismo expresado en historias difíciles en conflicto y estrategias de reconciliación mutua con vistas a perspectivas de futuro.

Evidencia como antagonismo social

Elección no explícita de la versión de vídeo de YouTube

P6 - Situaciones del pasado

La esclavitud de los africanos negros y los indios americanos, porque explica la actual discriminación social que existe en la sociedad actual. (Indiga, F, 16 años, Paredes).

Versiones A, B y C

P6 – Situaciones del pasado

³⁴ Ídem.

A partir de las versiones A, B y C la situación del pasado que me pareció más significativa fue la abolición/fin de la esclavitud, porque la desigualdad es algo que no me gusta. Además, creo que es injusto en aquella época que las clases bajas fueran esclavizadas por los pueblos superiores. (Leonor, F, 17 años, Santo Tirso).

P7 - Personajes del pasado

Los indios y los esclavos, porque lucharon por su libertad. (Isabel, F, 21 años, Paredes).

Los personajes más relevantes, en mi opinión, son los esclavos, por haber alcanzado la libertad, desde una revuelta. (Leonor, F, 17 años, Santo Tirso).

Estas tres jóvenes presentan un enfoque que entiende la evidencia como antagonismo social. Leonor entiende que la esclavitud alimentó la injusticia y la desigualdad durante la colonización portuguesa en Brasil. También argumenta que los esclavizados conquistaron por ellos mismos su libertad, ya que se rebelaron a lo largo de la historia de la colonización europea de América. Por otro lado, Indiga y Flor señalan que la discriminación social y el racismo son procesos resultantes de la esclavitud de los africanos negros. Por lo tanto, para estas tres estudiantes la esclavitud influye de modo traumático en los problemas que todavía afligen a Brasil y Portugal en el siglo XXI. Presentan, por tanto, explicaciones que generan una sensación de orientación temporal en su proceso de aprendizaje histórico.

La evidencia como ética de la responsabilidad

Elección no explícita de la versión de vídeo de YouTube

P7 - Personajes del pasado

El “tira dientes” [Tiradentes], porque muestra que siempre son las personas con menos poder las que sufren las consecuencias de los actos cometidos por otros. (Cherryl Blossom, F, 16 años, Paredes).

“Tira dientes”, algunos pagan por los otros. (Veronica Lodge, F, 16 años, Paredes).

Versión C

P7 - Personajes del pasado

La versión C. El personaje relevante fue João de Deus y sus otros amigos que asumieron las culpas y murieron. (Rakan, M, 16 años, Paredes).

Estos tres jóvenes estudiantes identificaron una ética de la responsabilidad para definir los sujetos históricos que proporcionan un sentido a la historia narrada. La idea predominante es que tanto Tiradentes como João de Deus asumieron la responsabilidad por las insurrecciones que otros miembros de sus grupos de revuelta no hicieron. Aquí la dimensión ética de la cultura histórica, expresada por artefactos como los videos de YouTube, evidencia las formas de explicar y los valores de los jóvenes en su praxis social³⁵.

Evidencia como aprendizaje histórico

Versiones A, B y C

P9 - Versión más confiable

No. Son formas distintas de transmitir el conocimiento. (Nina, F, 16 años, Santo Tirso).

P10 - Versión menos confiable

No. Todo el mundo trata de explicar y cautivar el aprendizaje de la historia. (Dory, F, 16 años, Santo Tirso).

No. Porque cada video tiene algo que enseñar. (Eça de Queirós, M, 16 años, Santo Tirso).

35 RÜSEN, Jörn. Teoria da História. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

Una concepción basada en métodos de enseñanza de la historia es expresada por Nina y Eça de Queirós. La primera defiende que los videos presentan formas distintas de transmisión del conocimiento histórico. Por su parte, Eça de Queirós señala el papel pedagógico de estos artefactos de la cultura histórica. Dory presenta otra concepción al afirmar que estos videos tienen el poder de cautivar y explicar el pasado histórico generando un aprendizaje histórico significativo para los jóvenes. Una didáctica humanista de la historia debe considerar la estructura del sentimiento existente en la cultura juvenil de la praxis social contemporánea para que pueda generar un sentido de orientación histórica en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes³⁶.

Evidencia como estética de la narrativa audiovisual

Versiones A, B y C

P8 - Diferencias entre versiones

Sí. La versión A es una forma de explicación basada en muchas imágenes y demostraciones, la [versión] B se centra más en explicar los hechos. No cautiva tanto. La última versión (C) es más graciosa, más divertida. (Dory, F, 16 años, Santo Tirso).

Sí. En el nivel de la edición de los vídeos. La versión A utiliza imágenes acompañadas de audio; la [versión] B sólo audio; y la [versión] C hace una mezcla de audio, imagen y comedia. En las versiones A y C la historia se explica de una manera más accesible. (Nina, F, 16 años, Santo Tirso).

Versiones B y C

P10 - Versión menos confiable

[Las versiones B y C], porque no explican muy bien o hablan muy rápido y hacen paradas innecesarias que pierde información. (Rakan, M, 16 años, Paredes).

36 WILLIAMS, Raymond. La larga revolución. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.; Rösen, Jörn. *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

Cuando se les pregunta sobre las diferencias entre las versiones de vídeo de *you Tube*, Dory y Nina explicitan elementos propios de esos artefactos culturales: el uso de imágenes y demostraciones y el sentimiento de diversión que causan, además de revelar la importancia de la edición de vídeos en el proceso de narración construida por la composición entre imágenes y audios, lo que genera la accesibilidad de la información transmitida. Por su parte, Rakan argumenta que las versiones B y C pierden información, debido a la velocidad con la que habla el *youtuber* o los cortes de planos considerados innecesarios. Con esto, para él la explicación histórica se debilitó. Es importante destacar aquí la relevancia de la dimensión estética de los artefactos audiovisuales de la cultura histórica³⁷ para la percepción de la elección histórica que los jóvenes hacen cuando tratan con imágenes históricas en movimiento.

Consideraciones finales

Los resultados de la investigación nos permiten comprender que las evidencias audiovisuales facilitan a los jóvenes revelar criterios vinculados a la cognición histórica situada, los cuales evalúan las formas en las que esos jóvenes están cargados de experiencias pasadas, aportan valores y significados históricos que dan sentido a su vida práctica y guían la formación histórica como un proceso creativo de autoconocimiento.

Investigar la relación de la construcción de evidencias de los jóvenes con las formas narrativas específicas generadas por los videos de historia de *You Tube* confirma la hipótesis de que los jóvenes toman decisiones históricas cuando se enfrentan a pruebas audiovisuales.

Estos resultados constatan la hipótesis de que la investigación sobre evidencia histórica³⁸ (Shemilt, 2009; Ashby, 2006; Simão, 2015; Vieira, 2015) nos permite establecer que es posible entender la

37 RÜSEN, Jörn. *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

38 SHEMILT, Denis. Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents making sense of history. En: National history standards: The problem of the canon and the future of teaching History. Charlotte, North Carolina: IAP, 2009.; Ashby, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. Em: Educação histórica e museus. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2003.; Simão, Ana Catarina. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. En: Diálogos Vol. 19, No. 1, 2015.; Vieira, Jucilmara. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de história (dissertação de mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2015.

validez de la idea de la evidencia audiovisual, cuando se infiere en la confrontación narrativa de artefactos de la cultura histórica, como videos de *YouTube*, los cuales movilizan, en la juventud portuguesa, elecciones basadas en la generación de un sentido de orientación histórica desde la dimensión del sufrimiento humano. Las evidencias audiovisuales son conductoras en la producción de narrativas que los estudiantes construyen para sí, en la relación que mantienen con la escuela y en la orientación temporal de la praxis social.

Bibliografía

ALADIM, Débora. Resumo de História: Ciclo do Ouro - Em Ouro preto, MG! (Débora Aladim). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7tMLDROID9rw&t=709s>, 2018.

ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. Em: Educação histórica e museus. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2003, págs. 37-57.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. En: Educar, Especial, 2006, págs. 151-170.

BORRIES, Bodo Von. Lidando com histórias difíceis. En: *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W.A. Editores, 2016, págs. 32-54.

CASTANHARI, F. Nostalgia História TI – 500 anos em 1 hora / História do Brasil. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=q7E4XrfGGnE&t=98s>, 2017.

CÔRTEZ, P. H. O que foi a Revolta dos Búzios – Meus Heróis Negros Brasileiros. PhCôrtes. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=MsG8T_Bfypk&t=598s, 2018.

FRONZA, Marcelo. A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos (tese de doutorado em Educação). Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2012.

LEE, Peter y HOWSON, J. Two out five did not know that Henry VIII had six wives: History Education, history literacy and historical consciousness. En: National history standards: The problem of the canon and the future of teaching History. Charlotte, North Carolina: IAP, 2009, págs. 211-361.

LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel y BOUTIN, Géraid. Investigación qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2005, 194 págs.

ROCHA, B. L. Narrativas históricas digitais: uma análise de vídeos de história no YouTube (Trabalho de licenciatura em História). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil, 2018.

RÜSEN, Jörn. A razão histórica: Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001, 194 págs.

RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes, 2014, 362 págs.

RÜSEN, Jörn. Teoria da História. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015, 324 págs.

RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história. En: Humanismo e didática da história (Jörn Rüsen). Curitiba: W. A. Editores, 2015, págs. 19-42.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? En: Aprender História: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009, págs. 21-50.

SHEMILT, Denis. Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents making sense of history. En: National history standards: The problem of the canon and the future of teaching History. Charlotte, North Carolina: IAP, 2009, págs. 141-210.

SIMÃO, Ana Catarina. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. En: *Diálogos* Vol. 19, No. 1, 2015, págs. 181-198.

VIEIRA, Jucilmara. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de história (dissertação de mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2015, 180 págs.

WILLIAMS, Raymond. La larga revolución. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003, 335 págs.

Currículos, cultura escolar y la producción estética del aula de clase¹

Everton Carlos Crema²

Universidade Estadual do Paraná
ORCID: 0000-0002-1931-6019

Artículo de Reflexión derivado de investigación
Recibido: 22- 05- 2020- Aprobado: 19-06- 2020

Resumen:

Presentamos las formas de organización del conocimiento escolar, las metodologías y didácticas de la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta la relación entre la producción y reproducción de la cultura escolar y la cultura histórica. El uso de estrategias “estéticas” se encontró en la didáctica de la enseñanza, lo que llamamos “producción estética en el aula”, un sistema metodológico para integrar contenidos disciplinarios, materiales, lenguajes, conocimientos y contextos de la vida práctica. Se fusionan las dimensiones de cultura histórica, modelos científicos y antropológicos, integrando la conciencia histórica con la enseñanza de la historia. La investigación de las metodologías y la didáctica de la enseñanza de la historia han permitido de manera crítica una comprensión formativa del pensamiento histórico escolar.

Palabras clave: Educación histórica, enseñanza aprendizaje, producción estética del conocimiento.

1 Texto traducido del portugués al castellano por Nilson Javier Ibagón Martín, profesor asociado del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali-Colombia.

2 Professor Adjunto da UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná – Campus União da Vitória – Paraná, pesquisador LAPEDHU – Laboratório de pesquisa em educação histórica – UFPR, coordenador do LAPHIS – Laboratório de aprendizagem histórica – UNESPAR, Currículo Lattes: ID Lattes – 1166474189014127. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1931-6019>

Currículos, cultura escolar e a produção estética da aula

Resumo:

Apresentamos as formas de organização do conhecimento escolar, as metodologias e didáticas do ensino de história, tendo em vista a relação entre a produção e reprodução da cultura escolar e a cultura histórica. A utilização de estratégias “estéticas” foi encontrada na didática do ensino, o que chamamos de “produção estética em sala de aula”, um sistema metodológico para integrar conteúdos disciplinares, materiais, linguagens, saberes e contextos da vida prática. As dimensões da cultura histórica, os modelos científicos e antropológicos fundem-se, integrando a consciência histórica com o ensino da história. A investigação das metodologias e da didática do ensino de história permitiu de forma crítica uma compreensão formativa do pensamento histórico escolar.

Palavras-chave: Educação histórica, ensino-aprendizagem, produção estética do conhecimento.

Curricula, school culture and the aesthetic production of the classroom

Abstract:

We present the forms of organization of school knowledge, the methodologies and didactics of history teaching, in view of the relationship between the production and reproduction of school culture and historical culture. The use of “aesthetic” strategies was found in the didactics of teaching, what we call “aesthetic production in the classroom”, a methodological system to integrate disciplinary content, materials, languages, knowledge and contexts of practical life. The dimensions of historical culture, scientific and anthropological models merge, integrating historical awareness with the teaching of history. The investigation of the methodologies and didactics of the teaching of history has critically allowed a formative understanding of school historical thought.

Keywords: Historical education, teaching-learning, aesthetic production of knowledge.

Introducción

La presente discusión es parte de mi investigación doctoral, defendida a principios de 2019, bajo la orientación de la Dra. María Auxiliadora Schmidt, en la Universidad Federal de Paraná en el Programa de Posgrado en Educación. En este trabajo buscamos discutir el proceso de construcción curricular relacionando el modelo nacional y estatal paranaense, la cultura escolar, la cultura histórica con el conocimiento social de profesores y estudiantes. En este sentido, utilizamos el análisis de 35 entrevistas realizadas con profesores y profesoras de la red de escuelas públicas de Paraná, dentro de un modelo cualitativo, según Lessard-Hébert, Goyette y Boutin³. Sobre todo, se revisaron biografías profesionales y la producción autoral docente, extremadamente valorada dentro de un pragmatismo didáctico, crítico de una historización y teorización acentuada de la educación y la enseñanza.

Como resultado, la práctica docente desarrolló una metodología propia, poco investigada y entendida epistemológicamente, pero de suma importancia para la creación de una hermenéutica suficientemente estructurada, para tipificar, aclarar métodos, etapas y procesos presentes en el aprendizaje de la enseñanza, llevados a cabo por los docentes en los salones de clase. Como resultado, nuestros profesores y profesoras desarrollan estructuras estéticas del conocimiento escolar de la historia, en línea con los elementos científicos y didácticos de la historia en los contextos escolares y sociales cercanos a los estudiantes, movilizando arquetipos comprensivos figurativos retóricos en la cotidianidad escolar, dejar con el fin de desarrollar en términos prácticos, eficientes y efectivos lo que la ciencia de la historia poca importancia y significación otorgó.

3 LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel y BOUTIN, Géraid. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005

Currículos

Se buscará analizar y relacionar al observar la perspectiva curricular; la perspectiva histórica de los procesos educativos brasileños considerando al final del siglo XX y principios del siglo XXI dentro de la periodización y perspectiva defendida por Saviani⁴. Para el autor, los criterios de clasificación se derivan de las concepciones filosóficas de la educación, que terminaron concretándose en tendencias pedagógicas, vinculadas a las “políticas nacionales”. Queda clara la fuerte y actual influencia del Estado brasileño en la educación que, respetando sus límites y singularidades en mayor o menor medida, respondió a demandas específicas, cristalizadas en programas o proyectos educativos en sus contextos: “En el caso de la historia de la educación brasileña, la periodización más frecuente adoptada se guiaba por el parámetro político, abordando, en consecuencia, la educación en el período colonial, en el Imperio y en la República”⁵.

A partir de la década de 1980, Brasil, en contra de la educación mundial, vio el surgimiento de una efervescencia y reanudación de debates críticos y nuevas agencias sobre la educación nacional. En gran parte, este nuevo momento reflejó el fin de los gobiernos de la dictadura civil-militar y naturalmente contextualizó y sostuvo el cambio en los paradigmas educativos:

El primer vector está representado por entidades de cuño académico-científico, es decir, enfocadas en la producción, discusión y difusión de diagnósticos, análisis, críticas y formulación de propuestas para la construcción de una escuela pública de calidad. Dentro de este ámbito se encuentran ANDE y CEDES, con sus respectivas revistas, y la Anped, con sus Reuniones Anuales. Estas tres entidades se reunieron para organizar conjuntamente las Conferencias Brasileñas de Educación (CBE), la primera de las cuales tuvo lugar en 1980, seguida de otras cinco en 1992, 1984, 1986, 1988 y 1991⁶.

4 SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013

5 *Ibíd.*, pág. 12.

6 *Ibíd.*, Págs. 404-405.

Asimismo:

El segundo vector está liderado por entidades sindicales de los diferentes estados del país, articuladas a nivel nacional por CNTE y ANDES. Aunque la motivación dominante, en este caso, es de carácter económico-corporativo, el momento fue evolucionado de una manera que incorpora progresivamente preocupaciones económico-políticas e, incluso, específicamente políticas-pedagógicas, que aparece en los temas de los últimos congresos de estas entidades al final del Década de 1980. A modo de ilustración, recuerdo el tema del XXIII Congreso Nacional de Trabajadores de la Educación, promovido por CNTE en Olinda, en enero de 1991: “Los sindicatos de trabajadores de la educación frente a las diferentes concepciones de la escuela”⁷.

Como señaló Saviani⁸, los años ochenta produjeron una consistente investigación académico-científica ampliamente difundida y editada en todo el país, resultado, en parte, de las ausencias de propuestas y proyectos educativos sustanciales que exigían las escuelas y la sociedad. Con el regreso de las elecciones directas de gobernadores y alcaldes, las ideas educativas han avanzado mucho, especialmente en relación con los municipios brasileños, que han comenzado a construir modelos de enseñanza democráticos con importantes implicaciones metodológicas y curriculares. A modo de ejemplo, podemos citar el caso del Gobierno del Estado de Paraná, que en 1982 estructuró a nivel educativo “reglamentos escolares y elecciones para director”⁹.

El cambio en la educación brasileña en general y puntualmente, en relación con la metodología de enseñanza-aprendizaje y la construcción de nuevos currículos, debe ser discutido en sus contextos histórico-políticos, que marcaron sus límites durante los años de excepción y después de la apertura política sus posibilidades. En la perspectiva del debate educativo, la llegada de un gobierno dictatorial podría potencialmente resultar en un poderoso movimiento de convergencia de la escuela brasileña. Sin embargo, la hipótesis no se hizo realidad, al menos no de inmediato, ya

7 *Ibíd.*, págs. 405-406.

8 *Ídem.*

9 *Ibíd.*, pág. 407.

que la LDB – Ley de Directrices y Bases N ° 4.024 de 1961 (20 de diciembre) no fue revocada ni modificada.

Profundizando la tendencia productivista en el campo educativo, se aprobó la Ley 5.692 de 1970 (11 de agosto), que enfatiza una política educativa marcada por una pedagogía tecnicista, que permanece activa en las escuelas hasta finales de los años ochenta, parcialmente superada por las tendencias críticas de la educación fuertemente difundidas en la década de 1990. En cualquier caso, se hace evidente e importante para nosotros comprender los contextos en los cuales la escuela y la educación nacional se encontraban, y desde este “lugar” comprender en términos políticos, ideológicos y educativos las implicaciones explícitas presentadas para la época en el currículo, conocida su relación con la enseñanza. El cambio promovido por las teorías críticas de la educación brasileña, en medio del proceso y la ‘apertura democrática’, condujo a transformaciones después de la década de 1990 en la Ley de Directrices y Bases (LDB) y en el Plan Nacional de Educación (PNE) en 2001¹⁰, lo que da lugar a un profundo proceso de reorientación de la política educativa brasileña.

Al igual que otros modelos de reforma educativa, las críticas y las necesidades de la educación presentaban un programa político claro. En el contexto de la apertura política tpostdictadura, en el país emergen teorías pedagógicas críticas que pueden denominarse teorías de enseñanza, ya que buscan definir el debate educativo a partir de una relación profesor / estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los cambios en los modelos educativos son, al mismo tiempo, cambios curriculares materializados en los contenidos, específicamente por las formas de producción de conocimiento en sus resultados, en la medida en que, al introducir nuevas preguntas a los contenidos, modifican los contextos cognitivos sociales dentro de los contenidos escolares. Reflexiona Sacristán:

10 SENADO FEDERAL. Lei 10.172 de 2001 (9 de janeiro 2001). Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União de 10/01/2001, Brasília, 2001. UNESCO.

El debate acerca de los contenidos, los modos de abordarlos, seleccionarlos, elaborarlos didácticamente, clasificarlos u ordenarlos, de enseñarlos y de evaluarlos es fundamental para dirigir el análisis, la crítica y para elaborar las propuestas que vayan a desarrollarse. Centrarse en los contenidos es situarse en la médula de la educación¹¹.

Todo el debate que surgió en torno a las reformas curriculares catalizó el campo educativo nacional en todas las direcciones e intereses. Si por un lado la apertura política marcaba positivamente una descentralización o resignificación curricular, por otro lado, desconfiguró los modelos y estructuras tradicionales de organización educativa. La posibilidad de construir nuevas propuestas curriculares se chocó con un centralismo administrativo burocrático histórico. La adopción de diversos proyectos curriculares, aunque extremadamente deseable y fructífera, también desreguló el campo curricular. La diversidad de propuestas se topó con una cultura escolar más conservadora que consideraba la educación y la escolarización como un proceso intramural.

Percibir las diferencias fundamentales entre los modelos curriculares “oficiales” y “reales” es dar a la educación un lugar, color, forma, significado y resultado totalmente diferente. Esta diferenciación también ocurre en la elaboración y conducción de propuestas curriculares, en las cuales los currículos reales o sociales en la escuela dan lugar a un camino común amplio y diverso, en articulación con las realidades sociales de sus profesores y estudiantes. Son currículos que, al buscar en la sociedad sus formas culturales, identidades, costumbres y expectativas, dotan a la escuela de representatividad y vida, al tiempo que integran formas de conocimiento científico con los conocimientos sociales, lo que aumenta las capacidades cognitivas, las experiencias y la validez del conocimiento escolar.

En los currículos estrictamente oficiales o prescritos nos parece que la precisión burocrática se convierte en una hermenéutica rígida de las regulaciones y exigencias administrativas, poco cercanas a las realidades sociales de nuestro país, convirtiéndose en formalismo y legalidad. El problema entonces va más allá de la legislación educativa, donde las premisas legales están impregnadas por

11 SACRISTÁN, G. (2015). La Sustantividad educativa de los contenidos: algunas obviedades que, al parecer, no lo son. En: Los contenidos una reflexión necesaria. Madrid: Ediciones Morata, 2015, pág. 12.

el campo político y las demandas gubernamentales, todas conocidas, pero con graves y profundos impactos en el campo educativo. La gestión, la estructura, la formación y el mantenimiento en la escuela sucumben al malabarismo político y sus agendas; el distanciamiento real entre la legislación educativa y la realidad educativa no es una ausencia o un error, es un proyecto. En este sentido, mirar el currículo de una forma críticamente válida se vuelve eficiente y eficaz si podemos contextualizar sus condiciones de producción y sus efectos dentro de la escuela, teniendo en cuenta los límites y exigencias de la legislación escolar. En relación con la legislación brasileña, de forma específica el Art. 6 de la Resolución del Consejo Nacional de Educación (CNE-CEB) de 2/2012 (30 de enero) presenta el atributo legal, donde:

El currículo es conceptualizado como la propuesta de acción educativa constituida por la selección de conocimientos construidos por la sociedad, expresándose a través de prácticas escolares que se desdoblán en torno a conocimientos relevantes y pertinentes, permeados por las relaciones sociales, articulando vivencias y saberes de los estudiantes y contribuyendo al desarrollo de sus identidades y condiciones cognitivas y socio-afectivas¹².

La definición legal o específica del atributo administrativo sobre el currículo se hace necesaria desde dos perspectivas complementarias: una exige la presentación formal, la atribución y la justificación del currículo, definiendo el objeto y las obligaciones de su existencia, parámetros y límites; otra surge de la necesidad de comprensión, por parte de los profesionales de la educación, de su utilidad y amplitud. El currículo debe entenderse como un documento amplio, que va más allá de una visión exclusiva de contenido restringido, en dirección a las formas de su organización también postuladas en la Resolución CNE-CEB 2/2012, (30 de enero) en su Artículo 5, puntualmente en sus incisos: II – trabajo e investigación como principios educativos y pedagógicos, respectivamente; V – inseparabilidad entre la educación y la práctica social, considerando la historicidad de los conocimientos y de los sujetos en el proceso educativo, así como entre la teoría y la práctica en

¹² CARNEIRO, Moaci. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015, pág. 434.

el proceso de enseñanza-aprendizaje; y VIII – Integración entre la educación y las dimensiones del trabajo, la ciencia, la tecnología y la cultura como base de la propuesta y el desarrollo curricular.

En este sentido, romper con la idea de un “formalismo curricular” permite comprender el currículo en su alcance educativo y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En conjunto, la falta de comprensión del currículo como una propuesta de acción educativa enmascara su seudo comprensión y articulación con graves efectos educativos y pedagógicos. Las exigencias interpretativas del currículo requieren una perspectiva más dinámica e integrada a los procesos de cambio social y tecnológico:

El currículo funciona con un conocimiento siempre provisional que exige, del estudiante, estar en “reciclaje” permanente. En este sentido, las letras y las artes, menos que las manifestaciones congeladas en el tiempo, deben trabajarse a la luz del proceso de agregación de la cultura humana que se exterioriza (es siempre una manifestación), pero nunca se cristaliza (debe ser captada, siempre, como una manifestación dinámica)¹³.

Queda clara la importancia del currículo y de todos sus lugares y procesos en la relación enseñanza-aprendizaje, en la vida cotidiana y en la cultura escolar. Todo conocimiento debe servir al ser humano y, por analogía, todo el proceso educativo moderno también debe hacerlo. Pensar en el currículo en sus diversas dimensiones y relaciones, críticamente, se vuelve imprescindible; sin embargo, si en el proceso de análisis y crítica podemos ver a los profesores y estudiantes como objetos centrales, reales, fundamentales e investigativos, mucho mejor.

¹³ Carneiro, 2015, pág. 453.

Cultura histórica y cultura escolar en la enseñanza escolar de la historia

Buscaremos organizar una reflexión sobre la Cultura Histórica a partir del pensamiento de Jörn Rüsen, y su relación con la cultura escolar y la formación y experiencia docente, en nuestra opinión, poco articulada y sistematizada como un componente importante del pensamiento pedagógico científico. Para Rüsen, la cultura histórica es y surge de la articulación, incluso de la integración, práctica e intencional en todos los contextos sociales e individuales, dado el papel y el atributo de lo histórico, de la subjetividad y la perspectivación de la conciencia humana en el tiempo¹⁴.

La apropiación cultural en su significado resulta de una integración/relación de la percepción, interpretación y finalidad/acción individual, ya que la generación de sentido crítico, incluso si es subjetiva, se determina de manera práctica con la vida humana. La cultura histórica podría ser pensada como una esfera de conciencia individual, distinta de su función psicológica y biológica básica, compleja y derivada de su propia existencia y necesidad de interpretación del tiempo, integrada y actualizada como contenido de la experiencia social y, en ese sentido y en nuestra perspectiva, un método de aproximación pedagógica. Según Rüsen en Schmidt y Martins, “si se puede señalar lo específico de una memoria histórica, entonces es plausible hablar de” cultura histórica “como un término con pretensión de categoría”¹⁵. Así pues, la cultura histórica es, en sí misma, una categoría que disfruta de una especificidad de análisis, dentro de una universalidad de pensamiento. Podemos aceptar, por lo tanto, la premisa de que una parte importante de este universo se desarrollará dentro del entorno escolar o estará estrechamente vinculado a él, y formará o conformará una cultura escolar pensada más de cerca y de forma concreta en el cotidiano escolar, en las prácticas, regulaciones y currículos que producen acciones y reacciones más inmediatas en el cuerpo escolar, sin distanciarnos del pensamiento de la teoría educativa, también presente en contextos escolares y educativos, aunque más fluidos y distantes del salón de clases.

14 SCHMIDT, Maria Auxiliadora y Martins, Estevão. (Orgs.). Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história. W. A. Editores, 2016.

15 *Ibíd.*, págs. 57-58.

La cultura se refiere, en este caso, a la naturaleza espiritual-mental del hombre, que tiene lugar en la alternancia permanente entre la apropiación interpretativa del mundo y la expresión humana del propio ser (subjetividad). Esta definición de cultura tiene la ventaja de no cubrir todo el espectro de la vida humana, pero diferencia este ámbito de la vida otros y, a partir de esta diferencia, establece relaciones. Entre las otras áreas se pueden mencionar la economía, la sociedad y la política. La cultura es parte de ellas y, al mismo tiempo, ellas son parte de la cultura¹⁶.

Para Rüsen, la apropiación cultural, demandada por la conciencia histórica, se desarrolla a partir de la articulación de cuatro elementos constitutivos e interdependientes, la percepción, la capacidad de interpretación, la orientación y la exigencia de finalidades integradas a la idea de acción en el tiempo. Percepción del tiempo que escapa a sus perspectivas físicas, cósmicas u ontológicas en dirección a una interpretación de un contenido de experiencia significativa capaz de guiar y determinar una acción. Parte de este proceso de significación del tiempo busca en la memoria histórica, en las experiencias pasadas, una actualización de la experiencia comparada y/o una representación referencial de acción suficientemente capaz de atribuir significado al presente y promesa en el futuro¹⁷.

La importancia de esta discusión se basa en la necesidad de buscar modelos de comprensión en la construcción de una cultura histórica, a partir de una conciencia histórica específica, cuando se supera la experiencia vivida. Para Rüsen “La rememoración histórica (o memoria histórica), por lo tanto, debe entenderse de una manera más específica, como una operación mental referente al propio sujeto que recuerda, en forma de actualización o representación de su propio pasado”¹⁸. Entendemos que, en el trabajo escolar, en las diversas clases diarias, en la planificación, correcciones, los docentes movilizan, además del conocimiento científico formal, toda una conciencia histórica y una cultura histórica dentro de la cultura escolar, de la cual resultan dinámicas distintas, a pesar de

¹⁶ Ibíd., pág. 58.

¹⁷ Ídem.

¹⁸ Ibíd., pág. 59.

conjugar individualmente en términos de percepción y entendimiento. La conciencia histórica se presenta como un atributo individual completo, incluso si se construye dentro de los límites sociales; la forma de acceso al universo social tiene lugar de forma interpretativa individual, la perspectiva del tiempo es personificada.

Dentro de la cultura histórica entendemos que los mecanismos de percepción son parcialmente compartidos. La amplitud de los significados y los procesos de construcción de la cultura histórica van más allá de los significados individuales. El yo singular se piensa como parte, lo que presenta una distinción significativa entre conciencia histórica y cultura histórica, ya que movilizan niveles distintos de percepción y acción. Los docentes en sus actividades diarias se apropian de la conciencia histórica y de la cultura histórica de una manera específica y restrictiva, pues movilizan, dentro de los universos de la conciencia histórica y la cultura histórica, conocimientos, relaciones, consideraciones y perspectivas cognitivas directamente vinculadas a sus atribuciones como docentes dentro de las etapas e intereses productivos del trabajo escolar en una cultura escolar. La conciencia histórica y la cultura histórica dialogan con los espacios comunes de la percepción, de la cognición dentro de la cultura escolar, pero no lo hacen efectivamente en equivalencia y sincronía, dados los intereses y problemas que se presentan para resolver.

En la cultura escolar, la conciencia histórica y la cultura histórica individual o grupal están relacionadas, integradas y movilizadas por filtros y dinámicas ligadas a la educación, que se pueden aprender cuando conseguimos poner en perspectiva perfilar el momento y el interés de esta movilización. Los profesores al enseñar movilizan sus capitales culturales, sus memorias, sus currículos reales y oficiales. En ese momento, la conciencia histórica y la cultura histórica se sujetan a la cultura escolar, expresando una dirección de intencionalidad objetivada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que parte del 'enseñar' del profesor en todo lo que toca y reflexiona sobre el proceso de comprensión cognitiva del estudiante, que a su vez moviliza su cultura escolar como un proceso de aprendizaje.

Dada la importancia de la cultura histórica en los procesos de interpretación de la realidad articulada con la conciencia histórica y en la cultura histórica, Rüsen propone una 'dimensionalización'

de las funciones interpretativas de la cultura de las sociedades modernas en dimensiones: 'estética', 'política' y 'cognitiva':

- I. la dimensión estética da lugar a la recordación histórica o al valor histórico de las creaciones artísticas, más próximas a los códigos de "signos" mediados por las condiciones de integración de los elementos significantes del lenguaje y la abstracción comprensiva del significado. Dentro de la dimensión estética, la construcción del sentido se aleja de la experiencia, adecuándose a las necesidades de ficcionalidad requeridas en la interpretación de la producción humana. Dentro de la Historia, la estética habilita el entendimiento de todas las formas creativas, lo que en este caso requiere una expansión de la idea del arte en su cualificación. Según Rüsen, es importante designar una comprensión de la calidad estética de las representaciones históricas materializadas en una 'belleza' que pueda establecer un vínculo válido con las funciones orientadoras de la acción en la vida práctica:

Sin embargo, es indiscutible que la construcción estética de sentido por la conciencia histórica representa una actividad de la imaginación en la cual los contenidos experienciales de la memoria están cargados de significados históricos, esto es, se convierten en portadores de un pasaje temporal que, como "historia", hace que la praxis vital sea interpretable¹⁹.

Podemos suponer que nuestros profesores desarrollan una estética interpretativa de la historia dentro de una cultura escolar. Esta 'estética histórica' es apropiada como una estética de la enseñanza de la Historia en una condición que le permite al profesor asimilar las estructuras y contextos históricos válidos, en proximidad a las condiciones cognitivas y criterios de comprensión válidos para los estudiantes en sus grados. Necesitamos comprender que los procesos de aprendizaje cognitivo de los estudiantes requieren una considerable abstracción sobre el conocimiento histórico y, en este sentido, tiene lugar la construcción de una estética histórica del aprendizaje. Sin exagerar, las imágenes, la información y las

¹⁹ Ibíd., pág. 68.

experiencias de los estudiantes crean explicaciones estéticas suficientes para los niveles individuales de comprensión. Por supuesto, algunas de estas imágenes estéticas explicativas pueden crear equívocos puntuales;; sin embargo, el proceso educativo en sí y los criterios de validez histórica de los estudiantes terminan reorientando o incluso reemplazando las imágenes estéticas. En el pensamiento de Rüsen “la fuerza imaginativa de lo estético es histórica en la medida en que trabaja con la experiencia del pasado, pero no es histórica cuando transforma esta experiencia histórica en una creación puramente artificial, es decir, separada de la experiencia”²⁰.

2. Para Jörn Rüsen, la dimensión política en la cultura histórica necesariamente implica que la idea de dominación necesita fundamentalmente de legitimidad y aceptación, incluso si se coloca subjetivamente en la sociedad a través de los aparatos legales normativos, de la economía y de los procesos educacionales formales o no²¹. En este sentido, el papel de la cultura histórica reproduce las disputas y los consensos políticos sociales que buscan en la historia su legitimidad, ya sea construida o no. Una de sus características principales es la construcción de consensos establecidos y suficientemente equivalentes a un orden que exprese y reivindique el sentido histórico y la idea de pertenencia. Los criterios de legitimación de la dimensión política están directamente ligados a la cultura histórica de una sociedad y necesitan establecer relaciones directas de validez y reconocimiento de los individuos, porque cuanto más cerca de los horizontes de expectativa y sentido común, más eficientes se presentan los mecanismos de aceptación y de dominación política.

Una gran parte de este proceso requiere que la memoria histórica movilizada tenga el consentimiento suficiente para llevar a cabo una orientación cultural de la vida práctica, es decir, las movilizaciones de la cultura histórica deben generar equivalentes prácticos en la vida cotidiana; cuanto más grandes y efectivos sean los equivalentes movilizados, más fuerte se presenta el espectro político.

20 *Ibíd.*, pág. 69.

21 *Ídem.*

No es una casualidad que la dominación política se presente utilizando símbolos llenos de resonancias históricas. Esto es evidente en las fiestas nacionales que, generalmente, deben recordar los orígenes de la comunidad política, de tal manera que muestren una obligación normativa, inicialmente establecida como duradera²².

En términos de una cultura escolar, esta discusión toca la educación de una manera directa por intereses políticos gubernamentales, algo claramente reconocido en la sucesión y discontinuidad de proyectos educativos y documentos de enseñanza. La educación como un todo reacciona y asimila en parte el proceso de legitimación de la dimensión política de la cultura histórica;; sin embargo, no podemos aludir que la dimensión política en la cultura escolar se dé exclusivamente con el gobierno y la gobernabilidad. La escuela brasileña experimentó cambios significativos de carácter social reivindicativo, nuevos espacios de acción y resistencia ocuparon la escuela y reconfiguraron la cultura escolar; en parte, por los cambios y orientaciones educativas incluidas en los documentos de enseñanza, que llegaron a valorar el conocimiento social y las demandas de la sociedad, aunque sea por la acción de nuevos personajes en el campo escolar.

En relación con la enseñanza de la Historia, las disputas sobre los contenidos escolares, las metodologías de enseñanza de la Historia, la evaluación, la formación continuada reflejan e insertan dentro de la disciplina de la Historia el campo político de la cultura histórica. Esta nueva perspectiva ya no se produce como una didáctica de la enseñanza restringida, sino como un aprendizaje histórico en equivalencia con los posibles cambios que el conocimiento y la historia en sí mismos permiten apropiarse y transformar; evitando cierto determinismo en dirección a la comprensión de lo autónomo y de resistencia de la escuela a cambios educativos significativos, tenemos:

22 Ibid., pág. 69.

Naturalmente, esto no significa que la conciencia histórica siga ciegamente las directrices de la voluntad de poder que impone el sistema político de dominación en el que opera. Precisamente porque este sistema de dominación necesita su consolidación mental en las memorias de los afectados, tiene que movilizar sus consentimientos, los cuales no pueden ser forzados tan fácilmente. Por esta razón, en cualquier acto legítimo de memoria histórica también hay una pequeña crítica a la dominación, en cierto modo una posibilidad estructural de recalitrancia política, lo que hace que los dominados toleren el desprecio del sistema político²³.

La última dimensión sugerida por Rüsen, la dimensión cognitiva, es entendida como un proceso de construcción del conocimiento que responde a las carencias de orientación en el tiempo presente, a pesar de que moviliza en esa tarea el pasado y la memoria individual o colectiva como uno o más criterios de validez. Para Rüsen las operaciones cognitivas exigen categorías de pensamiento como la percepción, la interpretación y la orientación en su proceso de elaboración, “se trata del principio de coherencia de contenido, que se refiere a la fiabilidad de la experiencia histórica y el alcance de las normas que son utilizadas para su interpretación”²⁴. En este sentido, el proceso cognitivo de construcción del conocimiento histórico se realiza dentro de una serie de procedimientos de validez interpretativa de la praxis. Naturalmente, el proceso cognitivo de la cultura histórica es individual, mediado por experiencias e intereses colectivos, y también por la cultura escolar de enseñanza de la Historia.

En el caso específico de la enseñanza de la historia, en un primer momento, el profesor necesita usar la cognición histórica, en un sentido de apropiación y comprensión de la historia, ya que debemos entender que los procesos cognitivos no son equivalentes al conocimiento histórico. En segundo lugar, ya sea en la preparación o durante la clase misma, los profesores necesitan visualizar las capacidades y los desarrollos cognitivos de sus

23 Rüsen en Schmidt y Martins, 2016, p. 70-71.

24 *Ibíd.*, pág. 71.

estudiantes con el fin de desarrollar una expectativa cognitiva del proceso de aprendizaje histórico. Es exactamente dentro del proceso cognitivo de la cultura escolar que podemos desarrollar los criterios específicos del aprendizaje histórico con implicaciones significativas. Para el profesor, la utilización de la metodología de enseñanza de Historia propuesta por el aprendizaje histórico le permitiría utilizar los mismos criterios de validez metodológica que utilizan la investigación histórica y la historiografía en la producción de contenido histórico.

No habría necesidad de adaptaciones de las metodologías de enseñanza de la Historia para los estudiantes en sus grados, dado que la dinámica cognitiva histórica se produciría de acuerdo con las capacidades cognitivas propias de los estudiantes en sus contextos. De esta forma, el aprendizaje histórico mediaría una forma de producción de conocimiento histórico, no su didactismo, lo que permitiría al profesor adecuar el proceso de aprendizaje a los intereses y capacidades cognitivas del estudiante. Esto podría evitar la adhesión de los estudiantes a modelos de enseñanza de la Historia distintos y externos a la dimensión cognitiva de la Historia dentro de una perspectiva metodológica única de enseñanza, lo que cambia la importancia de las didácticas y sus alternancias a la validez y cualificación, en una dimensión más amplia del contenido histórico.

La producción estética del aula de clase

El concepto de conciencia histórica de Rüsen²⁵ se constituye en un modelo de análisis reflexivo y propositivo, de considerable importancia para el pensamiento histórico, cuando analiza los procesos de utilización de las estructuras elementales y cognitivas del pensamiento humano, lo que orienta las acciones en el tiempo en dirección a la comprensión de la intencionalidad de la acción humana. También por la capacidad de la conciencia histórica para basar el conocimiento, tanto en su modelo científico como fenómeno antropológico de lo cotidiano. Tanto las formas especializadas como las comunes de conocimiento histórico tienen una relación directa y determinante con la conciencia

25 RÜSEN, Jörn. *A razão histórica: Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

histórica, entendida por Rüsen, como “[...] el trabajo intelectual realizado por el hombre para volver sus intenciones de actuar de conformidad con la experiencia del tiempo”²⁶.

Dado que la conciencia histórica es la estructura básica del pensamiento histórico y la acción humana, nos centraremos en establecer la conformación de sus principios y relaciones entre los campos formadores, lo que Rüsen ha llamado la matriz disciplinar de la Historia. La Matriz disciplinar según Rüsen, significa “el conjunto sistemático de factores o principios del pensamiento histórico determinantes de la ciencia de la historia como disciplina especializada”²⁷. La intencionalidad de la discusión se dirige a la percepción del significado del pensar histórico y los motivos y condiciones de cómo se piensa históricamente en relación con la ciencia de la historia y la vida cotidiana humana, especialmente la enseñanza y la didáctica de la historia. La estructura esquemática de la matriz disciplinar destaca las formas y condiciones procesuales de elaboración del conocimiento histórico. En la perspectiva de Rüsen²⁸ (2001), la matriz se divide en hemisferios: 1) El hemisferio de la ciencia especializada, compuesto por las: a) Ideas (perspectivas orientadoras de la experiencia del pasado); b) Métodos (reglas de investigación empírica) y c) Formularios (de presentación); 2) El hemisferio de la vida práctica, que tiene: a) Intereses (carencias de orientación en el tiempo, interpretadas) y b) Funciones (de orientación existencial). En palabras del autor:

La concepción de una matriz disciplinar como fundamento de la ciencia de la historia, desarrollada aquí, no solo tiene la ventaja de permitir esbozar un cuadro sinóptico de las determinaciones elementales del pensamiento histórico que constituyen la especificidad de la historia como ciencia. Tiene otras dos ventajas: a) aclara el contexto en el que se relacionan la ciencia de la historia y la vida práctica de los hombres en su respectivo tiempo; b) nos permite reconocer que la historia como ciencia contribuye a los cambios en la vida práctica de los hombres a lo largo del tiempo, y de qué forma, y que esta interacción es reconocida, *post festum*, como “historia”²⁹.

26 *Ibíd.*, pág. 59.

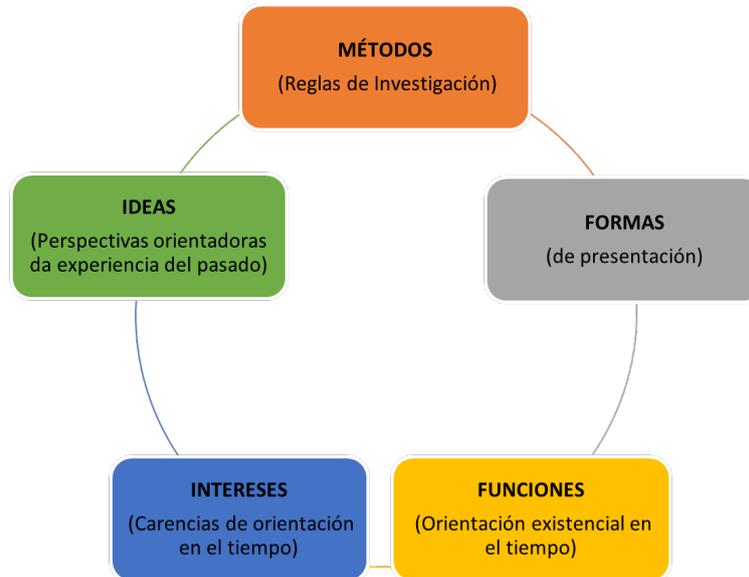
27 *Ibíd.*, pág. 29.

28 *Ídem.*

29 *Ibíd.*, págs. 35-36.

Ejemplificando

Gráfico 1. Matriz disciplinar de pensamiento histórico



Hemisferio de la Ciencia Especializada

Fuente: Adaptado de Rösen³⁰

Las carencias de orientación exigen el desarrollo significativo de un sentido de orientación (intereses), basado en la experiencia y en las contingencias del pasado, construyendo modelos de interpretación del tiempo y la acción, sobre las circunstancias vivenciadas, en todos los sentidos. La “presentificación” del pasado, en modelos cognitivos, dota al ser humano de un conocimiento específico para resolver la vida práctica, al mismo tiempo que desarrolla las categorías comprensivas del proceso histórico, ya que la experiencia vivenciada en términos de conocimiento permite al individuo vislumbrar las estructuras y conjeturas del campo histórico en condiciones individuales. En la obra de Rösen³¹, el trabajo de orientación confiere al pensamiento histórico suficiente

³⁰ Ibíd., pág. 35.

funcionalidad para convertirse en un propio campo interpretativo de la matriz disciplinar, ya que la acción humana, al responder a las demandas y carencias de la vida, se dota de una función racional específica, porque la vida es apropiada en términos históricos reflexivos significativos. En este sentido, Rüsen entiende que: “Las carencias de orientación en el tiempo son transformadas en intereses precisos en el conocimiento histórico, en la medida en que son interpretadas como necesidad de una reflexión específica sobre el pasado. Esa reflexión específica reviste el pasado de carácter de “historia”³².

El hemisferio de la “ciencia especializada” de la matriz disciplinar considera los fundamentos de la ciencia de la Historia, a diferencia del conocimiento histórico cotidiano, superando las condiciones y determinaciones de la vida práctica a través de la racionalización científica, procesos reflexivos y análisis metodológicos, basados en teorías de la Historia. El distanciamiento de las carencias de la vida permite un análisis valorativo de las formas elementales de la Historia, escapando a la determinación del vivir. Libres del dolor y las demandas de la vida, los especialistas asumen la posible ‘exención’ para observar aspectos de la historia desde una perspectiva científica. Ya no son más las necesidades de la vida las que impulsan la comprensión/acción de la vida práctica, sino las referencias metodológicas de la ciencia y la teoría de la Historia, en condiciones interpretativas pre y paracientíficas. Dentro de los fundamentos de la ciencia de la Historia, las “ideas” son equivalentes a los criterios de sentido desarrollados en anticipación, buscando ajustar la acción a los intereses sustantivos de la vida. Para Rüsen “Ellas organizan la interpretación que los hombres tienen que dar, de sí mismos y del mundo, cuando quieren actuar (o modificar este mundo)”³³. Son las ideas que integran perspectivas de sentido al campo de la Historia, distinguiéndolas y cualificándolas en términos de plausibilidad histórica.

De ellas depende lo que, como “historia”, integra el campo cognitivo de la ciencia de la historia (ya que el mero hecho de pertenecer al pasado no hace que todo sea histórico). De ellas depende lo que el historiador ya trae consigo, al formular

31 Ídem.

32 Ibíd., pág. 31

33 Ibíd., pág. 32

sus conjeturas y al interrogar las fuentes sobre lo que sucedió en el pasado. Sin tales perspectivas determinantes de lo que queremos propiamente saber, al investigar las fuentes del pasado, no pueden ayudarnos en cuanto a cuál es o fue la historia que pretendemos que surja de ellas³⁴.

Específicamente en el trabajo docente, los profesores de Historia usan simultáneamente, pero no en equivalencia, tanto el conocimiento histórico común como el conocimiento histórico científico, la historiografía. La utilización de las formas y campos de conocimiento histórico se ajustan complementariamente para observar los contenidos, las expectativas de aprendizaje y las experiencias inherentes al profesor y el estudiante. En esta condición, las carencias de orientación de la vida práctica abarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje, que, a pesar de ser parte de la producción del conocimiento escolar, se ven desde diferentes puntos de interés. Si vemos a los profesores, cuando piensan sus clases dentro de un modelo estético, observan el contenido historiográfico, apropiado y transpuesto al nivel cognitivo de los estudiantes, dentro del formato de libro de texto. A este proceso se suman sus propias experiencias y cultura escolar, que a su vez es aproximada, cualificada en términos abstractos, a los niveles y condiciones de aprendizaje de los estudiantes y de sus condiciones de comprensión, en sus contextos sociales y carencias de orientación inmediatas. Retomando algunos fragmentos de las entrevistas sobre la preparación de clases:

Primero, me baso en lo que quiero trabajar, en el contenido en el que voy a trabajar, en segundo lugar, en cómo creo que los estudiantes entenderán este contenido, cómo absorberán este contenido, así que dentro de un tema me baso en eso. Qué contenido voy a trabajar, y trato de ponerme en el lugar de los estudiantes, cómo entenderán este contenido. Entonces, me baso principalmente en lo que quiero lograr con ese objetivo y en cómo la gente lo asimilará, cómo los estudiantes asimilarán este contenido o cómo trabajarán este contenido. Creo que eso es todo (Profesor 03).

34 Idem.

Durante mucho tiempo, he tomado gran parte de la situación en la que vivimos, el país, la situación económica, la situación política, la vida de los estudiantes. Siempre trato de adecuar los contenidos que trabajo dentro de lo que estamos viviendo en la actualidad, pero trato de hacerlo con la vida, ponerlo en nuestro contexto de vida, que todo lo que ya sucedió, alguien vivió, nosotros estamos (Profesor 13)

A partir de los discursos docentes, constatamos la idea de un sistema metodológico del modelo de producción estética de la clase y el intento continuo de integrar métodos, materiales, idiomas, conocimientos, fuentes y los contextos de la vida práctica en sus carencias de orientación, que reproducen en equivalencia la matriz disciplinar de la Historia. La dinámica relacional y de integración de los factores del pensamiento histórico también se aplican a la producción didáctico-metodológica de una clase, ya que surgen de la conciencia histórica, y son apropiados en términos narrativos dentro de lo que Rüsen³⁵ propositivamente indica como una estrategia estética de representación histórica. En el pensamiento de Rüsen “en el mundo de la vida concreta, la fuerza simbólica del pensamiento histórico se expresa, sobre todo, en constructos estéticos. Tiene sentido decir que “la ciencia puede surgir del arte””³⁶. Sin embargo, el uso de la estética como categoría de pensamiento histórico desarrollado por Rüsen, argumenta que el pensamiento estético se presenta exclusivamente como un medio narrativo del conocimiento histórico, con retórica, en su función política, que llena los contenidos históricos con significado. Para Rüsen, “sin duda sería un error tomar el carácter estético de la” presentación “histórica como determinante de los procesos de pensamiento histórico y de su papel en la orientación cultural de la vida práctica”³⁷ (Énfasis añadido).

Defendemos que, en términos de enseñanza, la construcción didáctica de la clase, especialmente las narrativas explicativas desarrolladas por los docentes, utiliza la estética, o más bien, la estrategia estética de la representación histórica, como un contenido histórico específico propio significativo, y no una forma de presentación histórica, distinta de su contenido. La estética, como medio reflexivo de construcción de narrativas históricas, moviliza una serie de categorías y funciones de pensamiento

35 RÜSEN, Jörn. Teoria da História. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015

36 *Ibíd.*, pág. 86.

37 *Ibíd.*, pág. 87.

histórico dadas a priori, pues en la construcción didáctica de la clase, el contenido histórico político asimilado por el profesor no busca explicarse, en tanto que ya se presenta estéticamente conocible, prescindiendo de la retórica. Asimilados los contenidos políticos, las formas y funciones de la Historia, los profesores buscan construir modelos estéticos narrativos que sean comprensibles y apropiados para sus estudiantes. De lo contrario, la complejidad del discurso político, incluso en términos retóricos, limita los propios usos de su contenido. Para Rüsen:

La retórica inviste la estética de la capacidad de ser utilizable en el embate en torno a las orientaciones históricas de la vida práctica, especialmente en torno a la legitimidad de las relaciones políticas y sociales de dominación. Podría decirse que el saber histórico presentado historiográficamente adquiere, a través de la retórica de su presentación, un “valor de uso”³⁸.

Didácticamente, la estrategia estética de la producción de conocimiento histórico se presenta mucho mejor a las condiciones comprensivas de nuestros estudiantes, ya que es movilizadora en convergencia explicativa por parte de los profesores y en términos de aprendizaje por parte de los estudiantes. El hemisferio de la vida práctica concentra principalmente los procesos cognitivos y las relaciones entre las formas específicas de este pensamiento histórico, sin excluir los factores de la ciencia especializada, también presente en menor medida en la producción de conocimiento histórico escolar. Lo que queremos demostrar claramente es la importancia fundamental de la matriz disciplinar en la constitución del pensamiento histórico, también válida para las formas didáctico-metodológicas de la educación escolar, que no requieren estudios detallados que demuestren los procesos que forman el conocimiento histórico escolar de una manera específica, dentro de su propio campo.

La didáctica de la historia tiene, por lo tanto, su propio campo de tareas a trabajar, que lo distingue sustancialmente del campo de la ciencia de la historia. Ella es la ciencia del aprendizaje histórico. Produce de manera científica (especializada) el conocimiento necesario

38 Ídem.

y propio de la historia, cuando es necesario comprender los procesos de aprendizaje y tratarlos de manera competente³⁹.

Rüsen⁴⁰ señaló bien el proceso de cientificización de la Historia y la determinación de los diversos campos e intereses de la Historia para su ciencia, también los problemas de origen de la Historia misma, poco afectados por su enseñanza, fuertemente marcados por las teorías del conocimiento, por las teorías del aprendizaje de la Pedagogía y el Psicoanálisis. Son diferentes modelos de aprendizaje histórico, basados en la conciencia histórica. De forma general, los investigadores buscan desarrollar, en términos históricos, una historiografía fuertemente relacionada con la racionalidad de las estructuras y operaciones históricas de acuerdo con las teorías y escuelas históricas. Distintivamente, los profesores de educación básica buscan, a su vez, desglosar la racionalidad (estructuras genéricas y elementales) del conocimiento histórico en sentidos históricos más específicos y adecuados a las capacidades interpretativas y las carencias de orientación de sus estudiantes. Parte de los testimonios analizados muestran una preocupación por las referencias científicas de la formación del pensamiento histórico y la integración de los hemisferios de la matriz disciplinar:

En el currículo, primero necesito saber el contenido por grupo, para luego preparar las clases. Usted debe tener una base teórica y a partir de ahí preparará un esquema, usará el libro, usará una canción, algún documental o película. Primero debe conocer el contenido, para a partir de ahí, preparar su clase. Entonces, cuando surjan dudas, lo cual es normal, primero usted tiene que estudiar. Y buscar en la fundamentación teórica, pero usted tendrá que transformar eso al lenguaje del alumno, porque es inútil usar un lenguaje que el alumno no va a entender (Profesora 18).

Tenemos aquí, en el estado de Paraná, las Directrices Curriculares que guían los contenidos que trabajaremos en el aula, pero en la disciplina de la Historia, -hablo por mi disciplina-, da una diferencia entre los contenidos curriculares de las Directrices con los libros de texto. Por lo tanto, el libro de texto se basa en la historia integral y

39 *Ibíd.*, pág. 248.

40 *Ídem.*

las Directrices nos guían para trabajar en la historia temática. Entonces, ¿qué intento hacer? Intentar dentro de estos dos contenidos hacer mis clases más flexibles. Esto es una opinión mía, básicamente no me gusta trabajar con historia temática, creo que no funciona tan bien como funciona en el medio. Prefiero la historia integrada. Así que trato de adaptar este contenido para que funcione con los estudiantes, para que no queden -no es que quede perfecto, ¿no? – por más que intente, pero que no queden lagunas de contenidos (Profesora 17).

Los fragmentos demuestran el uso apropiativo de los métodos, teorías y criterios de racionalidad de la ciencia de la Historia, en las clases de Historia por parte de sus profesores y en las actividades de investigación en la enseñanza, desarrolladas por los estudiantes. Además de verificar el uso de los fundamentos de la ciencia de la Historia y la validez asertiva de la matriz disciplinar, podemos inferir en el discurso de la profesora 18, la elaboración inicial de un modelo estético de la clase en su dinámica. La narrativa presenta una elaboración de imágenes integradas, que describe en su proceso la atención al contenido histórico, al pensamiento científico, especialmente con respecto a la importancia de la base teórica. Señala el uso del conocimiento histórico escolar a través del libro de texto, informando el uso de diferentes y variadas fuentes y métodos de enseñanza. Finalmente, destaca el carácter dinámico de la construcción estética de la clase, en la posibilidad de reelaboración/ adaptación de los contenidos estéticos utilizados en la adecuación al lenguaje del alumno, como resultado de su experiencia social y capacidad cognitiva. La profesora 17, al evidenciar la superposición curricular en Paraná, presenta conjuntamente los modelos metodológicos de enseñanza, ya sea historia integral o historia temática, ambas apropiaciones de la didáctica de la Historia del campo científico especializado de la Historia. También cualifica las metodologías de enseñanza en relación con la seriación de los grupos en las que enseña, narrando las dificultades de aproximación a modelos curriculares distintos.

Todas las dimensiones de la cultura histórica están relacionadas con la conciencia histórica y pueden verse a través del modelo del pensamiento histórico de la matriz disciplinar. En el mismo sentido, los procesos de formación del pensamiento histórico son equivalentes a las condiciones de producción del conocimiento histórico, para su enseñanza escolar, su didáctica y la producción

estética de la clase o del propio contenido escolar de historia. Para Rüsen⁴¹, la condición de la existencia de una coherencia articulada en el campo de la orientación cultural demanda un enfoque interno e inherente a la relación de la dimensión histórica. Según Rüsen “Siempre se trata de hacer que el tiempo sea vivible”⁴². La vida de los hombres en el tiempo, en sus subjetividades e intereses, integra y da forma a las dimensiones de la cultura histórica.

Viviendo la experiencia del tiempo, las acciones humanas desarrollan la necesaria y suficiente coherencia del actuar; sin poder anticipar el tiempo en sus logros, solo pueden anticipar sus expectativas. En esta dirección, comparativamente, la producción estética de la clase pasaría por las mismas condiciones de producción del sentido histórico. Nuestros docentes idealmente anticipan una estructura estética básica de la clase, que reúne el conocimiento escolar, la historiografía, el contenido de los libros de texto, las expectativas de aprendizaje, los contextos culturales, las experiencias profesionales y las culturas escolares en este proceso.

Como resultado, un constructo estético inicial del contenido escolar es concebido. En general, este proceso se rehace de manera abstracta en relación con la calidad didáctica, en un sentido de mejora y perspectivación de sus clases y sus estudiantes. De manera conjunta y articulada, los profesores piensan y usan fuentes, mapas, ilustraciones, periódicos, museos familiares, videos y cualquier otra cosa que necesiten, mejorando la coherencia estética de la clase, las capacidades de abstracción y la cognición del estudiante. La efectividad, la receptividad y los posibles conflictos presentes en las clases adquieren una condición sensible, indicando los límites y las posibilidades fructíferas de desarrollo de la estructura estética del contenido. Una vez que la clase ha comenzado, se presenta el contenido, el profesor reproduce en una narrativa histórica rica y precisa las estructuras estéticas que componen el contenido de la enseñanza. Cuanto mayor sea la variedad y la eficiencia de la narrativa en producir las dimensiones de la cultura histórica, en su fundamento antropológico, durante el proceso de enseñanza, mayor será la adhesión de los estudiantes y mayores serán las posibilidades de un aprendizaje significativo.

41 Ídem.

42 Ibíd., pág. 237.

Durante el desarrollo de la clase, el docente evalúa la receptividad y la comprensión potencial de sus alumnos, remodelando el contenido estético de la clase en observación a las demandas y percepciones que surgen de cada grupo, en términos de interés, acompañamiento de la narrativa, atención a los contenidos, preguntas y silencios. Así como la vida estructura la coherencia entre las dimensiones de sentido histórico, las relaciones dialécticas y dialógicas presentes en el aula de clase, las experiencias, memorias y contextos sociales variados movilizan y son movilizados por las carencias de orientación y las necesidades de aprendizaje escolar. Dentro de este marco de posibilidades, los intereses y demandas comunes van permitiendo que las producciones estéticas medien en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El diálogo entre docentes y estudiantes, dudas, problemas, desacuerdos, creencias y sentimientos, reequilibran dentro de los contenidos escolares, o incluso de las propias carencias de orientación de los alumnos, la producción estética de la clase, procesos que tienen lugar en igualdad de acción de las condiciones elementales de la Historia.

Constatamos la dificultad de establecer modelos metodológicos precisos en relación con la producción estética de la clase, dada la fluidez y el potencial diverso en el tratamiento del contenido. Por otro lado, la utilización de la conciencia histórica y la descomposición de la matriz disciplinar apuntan a la similitud constructiva del pensamiento histórico, lo que permite un análisis comparativo y proposicional en relación con la investigación educativa con respecto a la didáctica de la Historia y la producción estética de la clase, ya que, creemos que el elemento integrador de la conciencia histórica en la enseñanza de la Historia es la didáctica de la Historia.

Referencias bibliográficas

- CARNEIRO, Moaci. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015, 848 págs.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel y BOUTIN, Géraid. Investigación qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2005, 194 págs.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais: Conselho Nacional de Educação. 2012. Diário Oficial da União de 24/1/2012, seção 1 págs. 10.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei nº 9394/96 de 1996 (20 de dezembro 1996), LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário oficial da União de 23/12/1996.
- RÜSEN, Jörn. A razão histórica: Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001, 194 págs.
- RÜSEN, Jörn. Teoria da História. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015, 324 págs.
- SACRISTÁN, Gimeno. La Sustantividad educativa de los contenidos: algunas obviedades que, al parecer, no lo son. En: Los contenidos una reflexión necesaria. Madrid: Ediciones Morata, 2015, págs. 17-26.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. História, 2008.
- SENADO FEDERAL. Lei 10.172 de 2001 (9 de janeiro 2001). Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União de 10/01/2001, Brasília, 2001. UNESCO.
- SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013, págs. 473.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora y Martins, Estevão. (Orgs.). Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história. W.A. Editores, 2016, 112 págs.

Historia de la ciudad en las narraciones de los estudiantes de enseñanza media: una relación entre conciencia histórica e identidad¹

Geyso D. Germinari²

Universidade Estadual do Centro-Oeste
ORCID: 0000-0002-4797-7113

Artículo de Reflexión derivado de investigación
Recibido:24-04-2020 – Aprobado: 29- 05-2020

Resumen:

El artículo analiza la relación entre la conciencia histórica de jóvenes de Enseñanza Media que viven en Curitiba-Pry la Ciudad, teniendo como fuente de análisis narrativas históricas producidas por los jóvenes estudiantes. La investigación sigue la perspectiva de la Educación Histórica cuyo enfoque se dirige hacia el conocimiento sistemático de las ideas históricas de estudiantes y profesores, movilizadas en situaciones de aprendizaje. El fundamento principal de esta investigación es la teoría de la historia de Jörn Rüsen. Las inferencias en las narrativas históricas indicaron una fuerte influencia de una determinada idea de identidad curitibana, identificada con la imagen de la ciudad-modelo.

Palabras clave: Historia de la Ciudad, Conciencia Histórica, Identidad.

1 Artículo traducido para la lengua castellana por Humberto Silvano Herrera Contreras. Doctorando en Educación en la Universidad Católica de Santa Fe, Argentina. Magister en Educación por la Universidad Tuiuti do Paraná (2011). Licenciado en Filosofía (2007) y Pedagogía (2009) por la Facultad Padre Juan Bagozzi, Brasil.

2 Profesor del Departamento de Historia y Programas de Posgrado en Educación e Historia de la Universidad Estatal del Medio Oeste (UNICENTRO), campus de Irati. Coordinador del Laboratorio de Enseñanza de Historia (LEHIS-UNICENTRO). Es coordinador del Grupo de Investigación: Educación Histórica: Conciencia Histórica y Cultura (CNPq). Doctorado en Educación por la Universidad Federal de Paraná (UFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4797-7113>. Correo electrónico: geysog@gmail.com

City's history in the narration of schooled youngsters: the relationship between historical consciousness and identity

Abstract:

The present article deals with the relationship between the historical consciousness of schooled youngsters living in Curitiba and the town, using historical narrations produced by young students as source analysis. The research is centered on the history-education perspective of which focus is directed to the systematic knowledge of students' and teachers' historical ideas found in a learning process. The main groundwork of the current investigation is Jörn Rüsen's history theory. The inferences in the historical narrations have indicated strong influence exerted by a certain Curitiba residents identity idea the image of Curitiba as model city.

Keywords: History of the City, Historical Consciousness, Identity.

História da cidade nas narrativas de alunos do ensino médio: uma relação entre consciência histórica e identidade

Resumo:

O artigo analisa a relação entre a consciência histórica de jovens do ensino médio residentes em CuritibaPr e a cidade, tomando como fonte de análise, narrativas históricas produzidas por jovens estudantes. A pesquisa segue a perspectiva da Educação Histórica, cuja abordagem se dirige ao conhecimento sistemático das ideias históricas de alunos e professores, mobilizadas em situações de aprendizagem. O principal fundamento desta pesquisa é a teoria da história de Jörn Rüsen. As inferências nas narrativas históricas indicaram forte influência de uma certa ideia de identidade curitibana identificada com a imagem de cidade modelo.

Palavras-chave: História da Cidade, Consciência Histórica, Identidade.

Introducción

En los últimos años participé en el Proyecto “Escuela Universidad”, una sociedad entre la Secretaría de la Educación de la Municipalidad de Curitiba-Pr e instituciones de enseñanza superior de la región, que tenía por finalidad desarrollar proyectos pedagógicos direccionados a los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. En esa ocasión, orienté a profesores del 3° y 4° año en la organización y aplicación de intervención pedagógica en el área de Historia. La mayor parte de los proyectos tenían como propuesta de intervención el trabajo con la “identidad curitibana” en una perspectiva histórica, prioritariamente a partir del estudio del proceso de inmigración europea para la región en el final del siglo XIX. El objetivo principal era desarrollar en el niño un sentimiento de pertenencia a la ciudad a partir del estudio de la Historia local.

En la relación de orientación con las profesoras responsables de la conducción del proyecto en la escuela, pude percibir que era fuerte la idea de la existencia de una “identidad curitibana” (entendida como un conjunto de características propias de los habitantes de Curitiba), así como la comprensión de que era importante desarrollar en los niños esta dimensión identitaria a partir de la selección de determinados elementos del pasado, en detrimento de otros.

La observación de esas ideas, en el contexto de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, sumado al contacto con la tesis de doctorado de Ferreira³, cuyos resultados indicaron que en la década de 1990 el currículo y los materiales didácticos de la Secretaría Municipal de la Educación de Curitiba cumplieron la función de reafirmar el proyecto de la ciudad, matizados claramente por la intención de consolidar la imagen de la “ciudad modelo” de urbanización, alimentaron las propuestas de la presente investigación.

El diagnóstico de la presencia de determinadas ideas sobre la ciudad de Curitiba en las escuelas de la red pública municipal orientó la intención de investigar la relación entre aprendizaje histórico y la idea de Curitiba “ciudad-modelo”.

3 FERREIRA, Valeria. Tecendo uma cidade modelar: relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990. (Tesis de doctorado). São Paulo. Pontificia Universidad Católica de São Paulo. 2008.

En esa dirección, privilegié como sujetos de la investigación a jóvenes del primer año de la Enseñanza Media de escuelas públicas de Curitiba que hubiesen concluido la Enseñanza Fundamental en la municipalidad de Curitiba, con el objetivo de evaluar posibles relaciones entre aprendizaje histórico y la idea de Curitiba “ciudad-modelo”. Los jóvenes estudiantes fueron comprendidos a partir de sus determinaciones sociohistóricas y su relación con la escuela como un espacio de manifestación de la experiencia social de esos jóvenes.

Hace algunos años tuve la oportunidad de conocer en Brasil un debate sobre Educación Histórica cuyo alcance resulta de la comunicación entre profesores brasileños y de otros países, principalmente Inglaterra y Portugal. Uno de los principios constitutivos de la educación histórica, en cuanto campo de acción e investigación, es de orden teórico, parámetro desde el cual se establece la relación intrínseca del enseñar Historia con el método y la filosofía de la ciencia histórica.

En el doctorado, mis reflexiones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia se localizan en el interior de los debates internacionales de la Educación Histórica y en las investigaciones sobre la Didáctica de la Historia, desarrolladas en el Laboratorio de Pesquisas en Educação Histórica, en la Línea de “Pesquisa Cultura, Escola y Enseñanza”, del Programa de Pos-Graduación en Educación de la Universidad Federal de Paraná. Tales investigaciones tienen como objetivo comprender las ideas históricas de alumnos y profesores.

Procuré comprender cómo los jóvenes escolarizados que cursan el primer año de enseñanza media de escuelas públicas poseen elementos sobre la Historia de Curitiba en sus conciencias históricas, así como explicitar la relación de esos elementos con la formación de sus identidades de pertenencia a la ciudad.

El concepto de conciencia histórica, según la teoría de la Historia esbozada por Jörn Rüsen⁴, articula el pasado como experiencia, el presente y el futuro como campos de acción orientados por el pasado, cuyas funciones esenciales son la orientación temporal y la creación de identidad.

4 RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

La conciencia histórica es la conciencia humana que proporciona sentido temporal a la vida, pues relaciona en un continuum temporal el pasado, el presente y el futuro.

Esa propuesta de investigación se asienta en la hipótesis de que existe una relación entre conciencia histórica de los jóvenes escolarizados, la idea de Curitiba como “ciudad-modelo”, y la construcción de una determinada identidad de pertenencia a la ciudad.

La imagen de Curitiba, como ciudad ideal, ganó fuerza en los años 1970, específicamente en los periodos de 1971-1974, época de la primera gestión del alcalde Jaime Lerner, y 1979-1983, correspondiente a su segundo mandato. En esta coyuntura fue desarrollado un amplio proyecto de modernización urbana en la ciudad, pautado en el Plan Director de 1965 y en las directrices de planeamiento establecidas por el Instituto de Pesquisa y Planeamiento Urbano de Curitiba (IPPUC). El proceso de modernización tuvo continuidad en los años 1990 cuando el arquitecto Jaime Lerner asumió por tercera vez la Municipalidad de la ciudad. Según sus gestores, la modernidad de Curitiba podría ser percibida por la extensión del área verde (50m² por habitante), tráfico rápido, vías expresas para el transporte colectivo, redes de ciclo-vías, áreas para peatones en el centro urbano, expansión y pluralidad de espacios de tiempo libre y cultura.

Más allá de las modificaciones en la infraestructura urbana que alteraron significativamente el paisaje del lugar en las últimas décadas, otro punto fundamental del proyecto fue la construcción discursiva de una nueva imagen para la ciudad. El análisis identifica, en la circulación de la imagen de la ciudad, uno de los puntos centrales del proyecto de modernización urbana de Curitiba (que contribuyó al afianzamiento de valores en las últimas décadas) y la construcción de una parte significativa de la relación de la población con la ciudad.

En las últimas décadas del siglo XX, algunas expresiones sintetizaron la imagen positiva de la ciudad, entre ellas: Curitiba, laboratorio de experiencias urbanísticas; capital brasileña de la calidad de vida; ciudad planeada, capital ecológica, capital de primer mundo. Así, el problema de este trabajo aborda la cuestión de la relación entre conciencia histórica de jóvenes y la idea de Curitiba “ciudad modelo” y de identidad curitibana.

Conciencia histórica, narrativa e identidad

La idea de conciencia histórica viene siendo discutida en el ámbito de la filosofía de la Historia. Según Dray⁵, este ramo de la filosofía tiene como función esclarecer y analizar la “idea” de Historia. En la actualidad, la filosofía de la Historia trata de problemas epistemológicos como el sentido de la historia y la constitución de la conciencia histórica.

Las contribuciones de Rüsen⁶ para la discusión epistemológica sobre la relación de la Historia con la toma de decisiones en la vida cotidiana ha permitido identificar algunos marcos de la conciencia histórica de los jóvenes⁷. En la perspectiva de Rüsen⁸, la conciencia histórica es inherente a la existencia humana. En otras palabras, es una condición antropológica –por lo tanto, culturalmente constituida– que no se restringe a un periodo de la historia, grupo social o individuos aptos al desarrollo intelectual de la historia. El trabajo de la conciencia histórica es hecho en actividades culturales específicas que Rüsen llama de “prácticas de narración histórica”⁸.

De ese modo, la conciencia histórica existe en las prácticas de narración histórica. Dicho de otra forma, la narrativa es la expresión material del pensamiento histórico. Así, por medio de la narrativa, se llega a la forma de la conciencia histórica constituida en la mente de los hombres. Esa práctica cultural de interpretación del tiempo es, de acuerdo con Rüsen⁹, antropológicamente universal. Para Rüsen, la narrativa histórica se refiere a: “un acto de habla, cuya universalidad antropológica no puede ser contestada y con respecto a la cual se puede demostrar ser ella determinante de la especificidad del pensamiento histórico y, con eso, de la peculiaridad del conocimiento histórico-científico [...]”¹⁰. De acuerdo con Rüsen “el pensamiento histórico, en todas sus formas

5 DRAY, William. *Philosophy of History*. Eglewood, NJ.: Prentice Hall, 1964.

6 RÜSEN. Op. Cit.

7 BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. Em: *Currículo sem Fronteiras*. Janeiro/junho 2007, Vol. 7, No. 1. ⁸ RÜSEN. Op. Cit.

8 RÜSEN, Jörn. *Historiografía comparativa intercultural*. En: *La Historia escrita: teoría y historia de la historiografía*. San Pablo: Contexto, 2006, pág. 122.

9 RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

10 *Ibíd.*, pág. 60.

y versiones, está condicionado por un determinado procedimiento mental del hombre que le permite interpretarse a sí mismo y a su mundo: la narrativa de una historia. Narrar es una práctica cultural de interpretación del tiempo, antropológicamente universal"¹¹.

Sin embargo, Rüsen¹² no niega la existencia de elementos no narrativos operando en el trabajo de la conciencia histórica en que la representación narrativa del pasado presenta límites. Con todo, el fenómeno cultural llamado Historia se sustenta fundamentalmente en la práctica cultural de la narrativa.

En el proceso narrativo, algunos factores son esenciales en la formación de la conciencia histórica de la multiplicidad de interpretaciones de la experiencia del tiempo que utilizan la narrativa como instrumento. Por ejemplo, la ficción histórica es una forma de interpretación narrativa de la experiencia del tiempo que integra la orientación ficcional en el tiempo al ámbito general de la orientación de la vida práctica en el tiempo.

En busca de la especificidad de la narrativa histórica como elemento de constitución de sentido sobre la experiencia del tiempo, una cuestión general es importante, o sea, la tradicional distinción entre narrativa ficcional y no-ficcional. Tal distinción se origina de tres especificaciones de la operación mental de la narrativa en la vida práctica concreta.

La primera especificidad a ser destacada es que la narrativa histórica rememora un pasado distante, que ultrapasa los recuerdos individuales, y va más allá del tiempo de una vida individual. Esa expansión temporal es condición fundamental para conferir al pasado la cualidad de histórico. Más allá de eso, la perspectiva del futuro, abierta por la conciencia histórica, también ultrapasa el límite de una vida individual.

La segunda especificidad de la narrativa histórica es que ella constituye la conciencia histórica al representar los cambios temporales del pasado, rememorados en el presente como procesos

11 *Ibíd.*, pág. 149.

12 RÜSEN, Jörn. *Historiografía comparativa intercultural*. En: *La Historia escrita: teoría e historia de la historiografía*. San Pablo: Contexto, 2006.

continuos. En esa dirección, las dimensiones temporales (pasado, presente, futuro) ganan sentido, y así el pasado, como experiencia, se vuelve significativo para el presente y el futuro. Esa interdependencia entre pasado, presente y futuro es concebida como una representación de la continuidad: tal representación de unidad a las tres dimensiones temporales.

La práctica cultural de la narrativa histórica crea un sentido temporal para la vida humana, es decir, crea una sensación de que la vida pertenece a una dimensión temporal que incluye el pasado, presente y futuro en una única estructura. Dentro de la teoría de la historia de Rüsen¹³, la narrativa, como expresión de la conciencia histórica, es una forma de constitución de sentido sobre el pasado. Para este autor, la competencia narrativa puede definirse como: “la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada”¹⁵.

La competencia narrativa de “dar sentido al pasado” está relacionada con la articulación de tres cualidades del acto de narrar: experiencia, interpretación y orientación. La competencia de experiencia supone una habilidad para vivir experiencias temporales. Esto implica la capacidad de percepción de la contingencia y diferencias en el tiempo entre el pasado, presente y futuro. La competencia de la interpretación de la percepción de las diferencias en el tiempo, mediante la articulación narrativa, se manifiesta por la habilidad de aproximar las diferencias del tiempo por medio de una concepción de un todo temporal, que abarca todas las dimensiones de este: pasado, presente y futuro. Finalmente, la competencia de orientación se caracteriza por la capacidad de utilizar el todo temporal en la orientación de la vida práctica contemporánea, conforme a los modelos de interpretación de los cambios temporales.

La tercera especificidad de la narrativa, como actividad intelectual fundamental en la formación de la conciencia histórica, se refiere al elemento que da unidad interna a las tres dimensiones

¹³ RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. En: *Propuesta Educativa*, 1992, No. 7. ¹⁵ *Ibíd.*, pág. 29.

temporales, en el proceso de representación de la continuidad, mediante la narrativa histórica. Se trata de la identidad de aquellos que necesitan producir el sentido narrativo para poder orientarse en el tiempo. La narrativa histórica está marcada tanto por la intención del narrador y sus destinatarios (público) de no perderse en los cambios temporales de sí y del mundo, como por mantener la vida ordenada en el flujo del tiempo.

La representación de continuidad puede ser comprendida de cuatro maneras diferentes: tradicional, ejemplar, crítica y genética. La tradicional se caracteriza por la continuidad temporal como permanencia de sistemas de vida originalmente constituidos e identidad por la afirmación de patrones culturales preconcebidos. La ejemplar está definida por la continuidad temporal como validez de reglas que cubren sistemas de vida temporalmente diferentes. En este caso, la formación de identidad se da por la generalización de experiencias temporales como reglas de conducta. La crítica se caracteriza por la continuidad como alteración de ideas dadas de continuidad. La identidad se forma por la negación de determinados patrones conocidos de autocomprensión. La genética se caracteriza por la continuidad como un desarrollo en el cual los modos de vida cambian para establecer su permanencia dinámicamente, y la identidad se constituye por la mediación de la permanencia y del cambio en un proceso de autodefinition. En este sentido, según Rösen¹⁴, la narrativa tiene la función general de orientar la práctica en el tiempo por medio de la movilización de la memoria de la experiencia temporal, desarrollando un concepto de continuidad y estableciendo una identidad.

En las últimas décadas del siglo XX, el concepto de identidad ocupó extenso espacio en la agenda de discusiones de la teoría social. Los debates sobre identidad acontecen en torno de perspectivas teóricas variadas, en el campo de las ciencias sociales y humanas. La idea de identidad experimentó una “inflación analítica”, para Martuccelli¹⁵ muchas veces por la simple polisemia de la palabra, que puede desorientar. Otras veces, el que, según este autor, puede ser cuestionado, por la voluntad de numerosos autores de hacer de la identidad la perspectiva central del individuo.

¹⁴ Ídem.

¹⁵ MARTUCCELLI, Danilo. Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Losada, 2007.

Para Martuccelli¹⁶, el abordaje sociológico de la condición moderna debe mantener distancia de la idea de una crisis contemporánea de la identidad, asociada a una fase de transformaciones específicas de las sociedades complejas cuya principal característica es la diversidad cultural, también denominada multiculturalismo.

Para este autor, la modernidad está condicionada por la crisis de identidad. El concepto de modernidad, así como el propio proceso que ella designa, revela una tensión: un proceso continuo de construcción y reconstrucción de la vida interna del hombre occidental que oscila entre la fragmentación y la universalidad de las dimensiones identitarias.

En consecuencia, para Martuccelli¹⁷ la llamada “crisis de identidad”, registrada con las transformaciones sociales y culturales ocurridas en la segunda mitad del siglo XX, no representa de hecho una novedad dentro del proceso de la modernidad. En esa misma perspectiva, Reis¹⁸ dice que la “crisis postmoderna”, localizada como un fenómeno típico de las décadas de 1960 y 1970, sería una especie de retorno a los primeros días de la modernidad. “Esa crisis postmoderna ocurrió en Europa como desdoblamiento de la revolución cultural moderna europea, iniciada en el siglo XVI”.

Según Martuccelli¹⁹, la identidad emerge de la compleja articulación entre una historia personal y una tradición social y cultural. Ella combina las propiedades comunes a un grupo de actores (ejemplo: género, clase, raza, ideología, tradiciones familiares, locales y nacionales) y las propiedades más individuales como la percepción, significado y atribución de sentido al mundo.

El enlace entre los aspectos individuales y colectivos en la conformación de la identidad ocurre por medio de un discurso coherente que el individuo hace de sí mismo. La identidad se constituye cuando el individuo desarrolla un abordaje coherente y unitario de sí por medio de la narrativa.

16 MARTUCCELLI. Op. Cit.

17 MARTUCCELLI. Op. Cit.

18 REIS, José Carlos. História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade, e verdade (3.Ed.). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas – FGV, 2006.

19 MARTUCCELLI. Op. Cit.

Al narrar su vida, el individuo se inventa e instituye su pertenencia en el mundo. En ese proceso recurre a diferentes tópicos narrativos de sí mismo, a los cuales puede recurrir para hablar de sus vivencias y prácticas. Por la narrativa el individuo busca mantener una personalidad coherente con su trayectoria de la vida, pero también una continuidad de la experiencia al crear una continuidad entre diferentes fases de la vida.

Tanto Martuccelli²⁰ como Rüsen²¹ afirman que la identidad es una dimensión esencial para que los hombres no se pierdan en las transformaciones del mundo y de sí mismos. Por la identidad, sea ella histórica o no, se vuelve posible para los seres humanos establecer una autocomprensión coherente y unitaria de la vida ante los cambios sufridos en el mundo. Otro punto de convergencia entre los autores es que la identidad se instituye por la práctica de la narrativa.

Por medio de la conciencia histórica, las identidades ganan una dimensión temporal que toma la forma de identidad histórica en la historia. Ese proceso puede ser caracterizado como la transformación de identidades individuales y colectivas, constituidas a lo largo de la vida, en identidades históricas. La aproximación teórica entre Martuccelli y Rüsen permite decir que la constitución de las identidades mediante la narrativa de la propia vida es una práctica antropológica de autocomprensión de la vida en el curso del tiempo. Así, los seres humanos crean sus identidades por medio del ejercicio narrativo de identificar la vida en el flujo del tiempo.

Para Martuccelli²², las narrativas que instituyen las identidades son aquellas que crean un sentimiento de continuidad del individuo a través del tiempo. En esa misma dirección, Rüsen²⁵ afirma que la narrativa constituye la identidad histórica por medio de representaciones de la continuidad de la evolución temporal de los hombres y de su mundo. En este autor, el concepto de identidad designa el proceso de identificar la vida dentro de un continuum temporal, en una relación intrínseca entre el pasado, el presente y el futuro. Por tanto, a partir de estos autores, la

20 MARTUCCELLI. Op. Cit.

21 RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

22 MARTUCCELLI. Op. Cit. ²⁵ RÜSEN. Op. Cit.

identidad puede ser considerada como el lugar donde el individuo se forja por la narrativa al crear un sentido interno de continuidad de la vida en el tiempo.

Análisis de narrativas históricas de jóvenes escolarizados

La fundamentación teórica construida orientó el recorrido de la investigación empírica de naturaleza cualitativa e interpretativa. Esta fase de la investigación fue organizada en tres etapas, respectivamente desarrollada como estudio exploratorio, piloto y principal. La técnica de recolección de datos consistió en la aplicación de un cuestionario semiestructurado en cada etapa. Esta referencia metodológica posibilitó un mayor control de los datos recopilados colectados. En total, el trabajo de campo incluyó 174 jóvenes de 5 escuelas de la red pública estadual de Paraná, localizadas en la región sur de Curitiba. El material empírico obtenido posibilitó hacer algunos análisis en relación con las identidades de los jóvenes con la ciudad de Curitiba y la relación con la formación de la conciencia histórica.

En este capítulo presento los resultados del estudio piloto, el cual fue desarrollado en una escuela pública estadual localizada en la región sur de Curitiba. En el momento de la investigación, la escuela contaba con 650 alumnos matriculados en la Enseñanza Fundamental y Media. La recolección de datos fue realizada con 33 jóvenes de una clase del 1º año de la Enseñanza Media. La actividad ocurrió al final del turno de la mañana.

En cuanto al género, el grupo investigado tuvo una distribución equilibrada (17 hombres y 16 mujeres). El rango de edad se concentró entre 14 y 16 años, y 28 de los 33 jóvenes tenían entre 14 y 16 años. La gran mayoría tenía 14 años, edad compatible con el año estudiado, 1º año de la enseñanza media.

Los datos de la formación académica de los padres y madres indicaron una alta concentración en la formación fundamental y media (27 padres de 32 jóvenes y 31 madres de 33 jóvenes). No se puede afirmar, en este momento, que la formación de los padres y madres ejerció influencia en

la naturaleza de las respuestas dadas por los jóvenes. La mayor parte de los jóvenes no trabaja. Apenas 8 respondieron que trabajan, de los cuales 2 dijeron que trabajan con la familia y 1 trabaja en el comercio.

Los jóvenes fueron informados por el profesor sobre el objetivo de la investigación, y en calidad de investigador principal expliqué el modo de diligenciamiento de cada pregunta. Enseguida el cuestionario fue distribuido. La actividad duró 50 (cincuenta) minutos. El profesor y yo permanecemos en el salón durante todo el tiempo de la aplicación.

En una de las preguntas busqué conocer la relación entre la conciencia histórica de los jóvenes y su identidad en relación con la ciudad, utilizando para eso las narrativas históricas sobre la ciudad de Curitiba a partir de la siguiente pregunta: "Escriba una carta para un amigo que vive en otra ciudad contando sobre los últimos 50 años de la historia de Curitiba". De los 33 jóvenes participantes del estudio piloto, 23 produjeron la narrativa solicitada y 10 presentaron textos fragmentados y sin sentido, lo que imposibilitó el análisis.

Las narrativas elaboradas por los jóvenes en el estudio piloto fueron categorizadas a partir del concepto de tópicos narrativos. Conforme Martuccelli²³, todo sentimiento de pertenencia (identidad) se constituye mediante la narrativa de sí mismo. Por medio de esa práctica el individuo crea múltiples dimensiones identitarias para su vida, las cuales se estructuran por el uso de diferentes tópicos narrativos que emergen de tradiciones culturales. En el estudio piloto verifiqué la presencia de determinados tópicos narrativos.

El tópico narrativo lugar se refiere a determinados sitios de la ciudad, como parques, centros comerciales y puntos turísticos. En total, 9 jóvenes utilizaron ese tópico para estructurar sus narrativas.

23 MARTUCCELLI, Danilo. Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Losada, 2007.

Carol, de 14 años, organizó su narrativa de la siguiente forma:

Amigo. Escribiendo para contarte que Curitiba en los últimos 50 años nos tiene sorprendidos con sus parques, sus bellezas. Ha sorprendido con la cualidad que nos trae. Curitiba comenzó como todas las otras ciudades, pobrecita casi sin nada. Pero, ahora gracias a nosotros y los colaboradores nuestra Curitiba hoy es conocida como una de las mejores ciudades para vivir en América Latina.

¡Amigo se yo fuese tú me cambiaría para acá!

Atentamente, Carol.

El segundo tópico más usado fue urbanización. Del total, 6 jóvenes expresaron en sus narrativas cuestiones relacionadas con el tránsito, pavimentación de calles y transporte colectivo. Tales aspectos aparecieron en la narrativa de Jéssica, de 14 años:

Querida Amiga

Donde vivo (Curitiba) ocurrieron muchos cambios de 50 años para acá. La línea verde con varias pistas facilitando la articulación del tránsito. El transporte (autobús) hoy es más sofisticado, contando con los biarticulados.

En fin son muchos cambios, mas debo decirle que hoy Curitiba es una ciudad muy bien situada y felizmente contando con el mayor sueldo de Brasil.

El tópico narrativo tecnología usado por 4 jóvenes destaca la evolución tecnológica por la cual la ciudad pasó en los últimos 50 años. Joaquim, de 16 años, destacó estos avances en su narrativa:

Mi querido amigo, vengo por medio de esta, decir sobre la historia de Curitiba.

Durante 50 años hubo muchos cambios, como, por ejemplo: las ropas, estilos de música, tecnología avanzada como: mp7, mp3, computadores, automóviles, muchas cosas buenas; tiene sus defectos, pero es muy buena.

Aquí está un poco de la historia de mi ciudad. Joaquim, 16 años.

De los 23 jóvenes que produjeron las narrativas, 3 expresaron preocupación con la violencia. Esas narrativas fueron categorizadas como tópico narrativo violencia. En la perspectiva de los jóvenes, la ciudad, a pesar de ser buena para vivir y habitar, podría mejorar en el área de seguridad pública. De acuerdo con Camila, de 14 años:

La vida en Curitiba ha sido maravillosa en los últimos 50 años.

Poseemos parques lindos óptimos para paseos. Confieso que la seguridad todavía puede mejorar, aunque es una ciudad más segura que las otras aún puede mejorar.

Cuando tenga un tiempo libre venga a conocer mi ciudad, no se arrepentirá. Abrazos.

La categoría tópico narrativo - política fue la menos utilizada por los jóvenes. Apenas Arthur, de 14 años, estructuró su narrativa histórica sobre los últimos 50 años de Curitiba en torno a la acción de los políticos, como se puede desprender de su texto:

Aquí en Curitiba hemos progresado mucho, gracias a los gobernantes de aquí. Ellos han hecho mucha cosa para mejorar la ciudad y lo están consiguiendo. Si es posible ven y pasa un tiempo aquí, para ver por ti mismo lo que te dije. Un abrazo.

La categorización de las narrativas históricas —expresión material de la conciencia histórica—, a partir del concepto de tópicos narrativos, permitió verificar el modo como las identidades de los jóvenes escolarizados acerca de la ciudad de Curitiba se expresan en su conciencia histórica.

Partiendo de estos datos, es posible inferir que la relación de la mayoría de los jóvenes con determinados lugares de la ciudad, aspecto que revela sus identidades acerca de la ciudad, orienta, en cierta medida, la estructuración de sus narrativas históricas sobre los últimos 50 años de la ciudad de Curitiba, ya que en la cuestión 4 la mayoría de los jóvenes movilizó el tópico narrativo lugar. Por lo tanto, se evidencia que hay una intrínseca relación entre la experiencia de los jóvenes en la ciudad y la formación de su conciencia histórica sobre esta.

Más allá de los tópicos narrativos mapeados, procuré verificar cómo los jóvenes representan la idea de continuidad entre el pasado, el presente y el futuro. A la luz de la teoría de Rösen²⁴ y Martuccelli²⁸ se comprende que la identidad es el espacio en el cual el individuo se inventa por la narrativa, al crear representaciones de continuidad temporal que lo orientan frente al cambio en el tiempo.

Todos los jóvenes ofrecieron una narrativa histórica estructurada en torno a la idea de progreso. Tal idea fue movilizada independientemente del tópico narrativo utilizado. Este sentido histórico aparece en la narrativa de Denise, de 15 años:

En los últimos años, fueron hechas nuevas obras en Curitiba, que favorecieron mucho los habitantes. Muchas personas tuvieron oportunidades de cambiar de vida.

Fueron hechas nuevas carreteras, casas, escuelas, centros de educación infantil, plazas, clubes, edificios comerciales, y otros que ya existían fueron reformados. El transporte también mejoró mucho, fueron hechos nuevos autobuses para dejar cada vez mejor el transporte colectivo a quien necesita.

Cada vez más la sociedad mejora, con todo eso que aconteció, está aconteciendo y todavía va a acontecer, Curitiba va a crecer mucho, y aún tendrá oportunidad de volverse una ciudad modelo.

24 RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. ²⁸ MARTUCCELLI. Op. Cit.

Lúcia, de 16 años, narró la historia de Curitiba así:

¡Hola querido!

Estoy enviándote una carta para contar las novedades.

Voy a contar un poco de mi ciudad Curitiba, sus últimos 50 años, mi ciudad está bien localizada, a pesar de todo, bien actualizada de unos años para acá, cambió mucho, cambió para mejor en la época era todo más tipo recuerdo del surgimiento de Curitiba.

Hoy aquí todo es muy nuevo, más cara de urbanización mismo: como shopping, parques, calles, todo más cara de Curitiba. Es sí una ciudad grande, con muchos habitantes.

Esa es mi ciudad.

Beso me llamas.

El resultado de las narrativas producidas por los jóvenes de esta muestra converge en dirección hacia la afirmación de que ellas son narrativas matizadas por la percepción de las experiencias que los jóvenes tienen de la ciudad, estructuradas en la fuerte influencia del discurso oficial, que coloca a Curitiba como una “ciudad-modelo” en urbanización.

El análisis de los resultados de este estudio indicó algunas consideraciones iniciales con relación a la identidad de los jóvenes, conciencia histórica y la idea de “ciudad-modelo”:

- a) Hay una presencia en las identidades de los jóvenes en relación con la ciudad, de elementos asociados a la idea de Curitiba “ciudad-modelo”;
- b) En las narrativas históricas, la idea de una identidad curitibana construida por los discursos de Curitiba “ciudad-modelo” aparece asociada a las cuestiones de infraestructura urbana.

De modo general, los datos levantados indican que la vida de los jóvenes investigados en Curitiba está marcada por una fuerte tensión. De un lado, los jóvenes tienen una visión positiva de la ciudad. A la mayor parte de esos jóvenes les gusta prácticamente todo lo que la ciudad ofrece: parques, áreas verdes, transporte colectivo, planeamiento urbano y espacios de tiempo libre. Ese punto de vista refuerza la idea de “Curitiba ciudad modelo de urbanización”, concepto creado por la administración pública a partir de la década de 1970. Por otro lado, en menor número, los jóvenes ven una ciudad con los mismos problemas sociales sufridos por las demás ciudades brasileñas, con la violencia y la pobreza. Ese diagnóstico se aproxima a las conclusiones de la investigación de Sallas²⁵, desarrollada con jóvenes curitibanos al final de la década de 1990. Según la investigadora,

Los jóvenes visualizan más fuertemente la ciudad del tiempo libre – el espacio de ocio, que ofrece entretenimiento y áreas verdes – que la ciudad fría, que aleja y oprime a los no curitibanos. Es la ciudad que aman, aunque no esté exenta de críticas. Visualizan predominantemente sus aspectos positivos, como espacio de su sociabilidad, pero con problemas sociales. Perciben que viven un momento crítico, cuando la ciudad comienza a perder su “calidad de vida”, su diferencial positivo en comparación con otras y la matriz del “orgullo de ser curitibano”³⁰.

El análisis apunta hacia una fuerte proximidad entre el tipo de pasado aprehendido por los jóvenes en la escuela fundamental y el pasado contado por la administración pública vía propaganda, como estrategia política para consolidar un determinado proyecto de ciudad, identificado con el discurso de la ciudad modelo. La relación puede ser mejor percibida cuando los jóvenes acceden prioritariamente a un pasado de la ciudad formado por la presencia del inmigrante europeo. Como afirma Oliveira²⁶, la asociación entre el progreso de la ciudad y la inmigración europea hacía parte del proyecto de modernización urbana de Curitiba, desde la década de 1970. La valorización de

25 SALLAS, A. L. F. Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos. Curitiba: Unesco - Instituto Ayrton Senna - Governo do Estado do Paraná, 1999. ³⁰ *Ibíd.*, pág. 86.

26 OLIVEIRA, Dennison. Curitiba e o mito da cidade modelo. Curitiba: Editora da UFPR, 2000. ³² FERREIRA, Valeria. Tecendo uma cidade modelar: relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990. (Tesis de doctorado). São Paulo. Pontifícia Universidad Católica de São Paulo. 2008.

determinadas etnias contribuyó a la construcción de la imagen de la ciudad europea organizada y de primer mundo.

Más allá de ese aspecto, en la década de 1990, de acuerdo con la tesis de doctorado de Ferreira (2008), había una relación intrínseca entre el proyecto oficial de la ciudad y la propuesta curricular de la red municipal de Curitiba. La autora constató que el documento cumplió más una función de reforzar las ideas y supuestas verdades sobre la ciudad, tales como “ciudad europea”, “un otro Brasil”, “ciudad modelo”, de “planificación urbana ejemplar”, que cuestionar la ciudad y el modelo de vida curitibano.

Más allá del currículo, Ferreira³² analizó la colección de libros didácticos “Lecciones Curitibanas”, distribuido a los alumnos de la red municipal en el gobierno del alcalde Rafael Greca (1993-1996), y detectó la clara intención del material para enseñar a los niños una determinada Curitiba, idealizada, blanca y ejemplar. La autora destacó que algunos contenidos tenían la intención de promover la relación entre la Historia curitibana y el proyecto de ciudad evidenciado en la década de 1990. En esa dirección, “los actores sociales que idearon el proyecto de la ciudad, en la década de 1990 e, incluso, muchas décadas antes, trabajaron con el fin de rescatar, producir o incluso forjar una historia”²⁷. Esos actores seleccionaron el pasado que interesaba, enfatizando algunos aspectos históricos, como fundación de la ciudad, el ascendente progreso en los siglos XVII y XVIII y la contribución del inmigrante europeo en la formación cultural curitibana, en detrimento de otros, como el conflicto entre colonizadores e indígenas en el siglo XVI, la pobreza en los siglos XVII y XVIII y la presencia del negro en la formación social de la ciudad. La selección del pasado, hecha al servicio del proyecto modernizador de la ciudad, todavía rinde sus frutos, ya que los jóvenes de esta investigación consideran la imagen de la “ciudad-modelo” como representativa de la ciudad.

27 *Ibíd.*, pág. 46.

Consideraciones finales

Comprender la forma como la identidad de jóvenes escolarizados que viven en Curitiba expresa su conciencia histórica en relación con la ciudad fue mi principal cuestionamiento académico como profesor/investigador de esa importante temática de la educación histórica, que es la conciencia histórica de los sujetos en el universo de la escuela. Mis estudios en el doctorado me llevaron a percibir la necesidad de desarrollar investigaciones sobre la relación de los alumnos con la historia local.

Y fue en Rüsen²⁸, a partir del cuadro conceptual que él propone objetivando orientar las pesquisas sobre conciencia histórica de jóvenes, que encontré fundamento para profundizar el análisis de la relación conciencia histórica e identidad. Las contribuciones para la discusión epistemológica acerca de las relaciones de la Historia con la vida práctica han posibilitado identificar algunos caminos de análisis de la conciencia histórica de jóvenes.

De acuerdo con Rüsen²⁹, la conciencia histórica tiene dos funciones esenciales por su papel en orientarnos en el tiempo: orientación temporal de la vida práctica externa e interna. La competencia interna de orientar la vida práctica se denomina identidad histórica. La identidad histórica proporciona a la vida un sentido temporal de continuidad entre el pasado, el presente y el futuro. Ese trabajo de la conciencia histórica se realiza en las prácticas de narración histórica. Además, Rüsen³⁰ afirma que la disposición de las tres dimensiones temporales (pasado, presente, futuro), por la narrativa histórica, asume formas diferentes conforme al marco de referencias de orientación cultural de la existencia humana, que incluyen diferentes dimensiones identitarias construidas a lo largo de la vida.

Tales comprensiones exigieron la búsqueda de un concepto de identidad adecuado a la concepción de conciencia histórica de Rüsen. Esa tarea trajo un desafío a la investigación, una

28 RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

29 RÜSEN. Op. Cit.

30 RÜSEN. Op. Cit.

vez que el concepto de identidad ha sido tratado con mayor intensidad por las perspectivas postmodernas que, de manera general, niegan la existencia de orden temporal comprensivo de tiempo, incluyendo pasado, presente y futuro en una misma estructura.

A partir de la aproximación teórica de Rüsen³¹ y Martuccelli³², concluyo que tanto las identidades históricas como las identidades constituidas a lo largo de una historia de vida cumplen la función, en la vida de los hombres, de suplir las carencias de orientación en el flujo del tiempo. A partir de esa inferencia traté de entender la relación entre la idea de Curitiba “ciudad-modelo” y la formación de la conciencia histórica de los jóvenes escolarizados. De este modo procuré comprender, con base en estudios sociológicos e historiográficos, el proceso de construcción de una determinada imagen de la ciudad de Curitiba, vinculada a la idea de “ciudad-modelo” de urbanización, entre las décadas de 1970 y 1990.

En lo que se refiere a la relación de los jóvenes escolarizados con la ciudad de Curitiba, constaté la existencia de identidades individuales matizadas por elementos subjetivos e identidades colectivas que toman como referencia elementos sociales para definir la pertenencia a la ciudad.

En torno a la relación de las ideas de los jóvenes escolarizados sobre la ciudad y la formación de su conciencia histórica, constaté, por medio del análisis de las narrativas históricas, la fuerte presencia de la identidad colectiva asociada a las ideas que consolidaron la imagen de la “ciudad-modelo”. La presencia de esas ideas en la conciencia histórica de los jóvenes tomó la forma de tópicos narrativos sobre lugares simbólicos e infraestructura urbana.

Los resultados de la investigación convergen en dirección a la tesis de que hay una tensión entre la conciencia histórica y las identidades de los jóvenes escolarizados acerca de la pertenencia a la ciudad. Partiendo del presupuesto de que el pasado es recordado de diferentes maneras conforme los cuadros de referencia cultural, puedo afirmar que el pasado de Curitiba es rememorado por los jóvenes de acuerdo con sus ideas de pertenencia a la ciudad. Asimismo, esas ideas incluyen

31 RÜSEN. Op. Cit.

32 MARTUCCELLI, Danilo. Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Losada, 2007.

diferentes registros individuales y colectivos, predominantemente matizados por la relación con un pasado práctico construido a partir de la idea de Curitiba “ciudad-modelo”.

En ese sentido, por medio de la narrativa (expresión de la conciencia histórica) sobre el pasado de Curitiba, las identidades acerca de la ciudad son reveladas, lo que posibilita comprender el tipo de relación que los jóvenes establecen con el pasado, presente y futuro. Esta narración varía de acuerdo con la forma como ellos articulan el pasado como experiencia y el presente y el futuro como campos de acción orientados por la interpretación de este pasado.

Teniendo en cuenta que la experiencia de los jóvenes en el presente es marcada por la tensión entre la conciencia histórica y las identidades de pertenencia a la ciudad, su viaje al pasado de la ciudad está marcado por la idea de una historia construida en función de consolidar un determinado proyecto de ciudad, identificado con el discurso de “ciudad-modelo”.

Referencias bibliográficas

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. Em: Currículo sem Fronteiras. Janeiro/junho 2007, Vol. 7, No. 1, págs. 115-126.

DRAY, William. Philosophy of History. Eglewood, N.J.: Prentice Hall, 1964.

FERREIRA, Valeria. Tecendo uma cidade modelar: relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990. (Tesis de doctorado). São Paulo. Pontificia Universidad Católica de São Paulo, 2008, 271 págs.

MARTUCCELLI, Danilo. Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Losada, 2007, 500 págs.

OLIVEIRA, Dennison. Curitiba e o mito da cidade modelo. Curitiba: Editora da UFPR, 2000, 202 págs.

REIS, José Carlos. História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade, e verdade (3.Ed.).

Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas – FGV, 2006.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. En: Propuesta Educativa, 1992, No. 7, págs. 27-36.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 194 págs.

RÜSEN, Jörn. Historiografía comparativa intercultural. En: La Historia escrita: teoría y historia de la historiografía. San Pablo: Contexto, 2006, págs. 115-137.

SALLAS, A. L. F. Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos. Curitiba: Unesco - Instituto Ayrton Senna - Governo do Estado do Paraná, 1999.

El vínculo pedagógico como elemento fundacional para el “enseñaje” de la historia

Hugo Torres Salazar¹

Universidad de Guadalajara
ORCID: 0000-0003-4534-7860

Artículo de Reflexión derivado de investigación
Recibido: 24-04-2020 - Aprobado: 29-05-2020

Resumen:

El papel del profesor en la formación de estudiantes, debe partir del análisis de los recursos que el maestro aporta como sujeto, las historias de los sujetos que interactúan; de la historia que construyen en el aula y de las condiciones socio-históricas en que se desarrolla el proceso educativo.

No se concibe la educación sin el binomio, educador-educando, porque es, en todos los casos, una relación, una actividad fundamentalmente social y creadora de vínculos.

El vínculo que se produce en esta relación se ve influido por las características del entorno social e institucional, por los intereses, actitudes y características de los estudiantes y de los profesores, y además por las propias características y complejidades del conocimiento que se enseña.

Palabras clave: Vínculo, educador, educando, docencia, conocimiento, historia.

¹ Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: htorres@cencar.udg.mx

The pedagogical link as a foundational element for the teaching of history

Abstract:

The role of the teacher in the formation of students, must start from the analysis of the resources that the teacher brings as a subject, the stories of the subjects that interact; of the history that they build in the classroom and of the socio-historical conditions in which the educational process develops.

Education cannot be conceived without the educator-educatee binomial, because it is, in all cases, a relationship, a fundamentally social and bond-creating activity.

The link produced in this relationship is influenced by the characteristics of the social and institutional environment, by the interests, attitudes and characteristics of students and teachers, and also by the characteristics and complexities of the knowledge being taught.

Key words: Link, educator, learner, teaching, knowledge, history.

A ligação pedagógica como elemento fundação para o ensino da história

Resumo:

O papel do professor na educação dos alunos, deve partir da análise dos recursos que o professor traz como disciplina, das histórias das disciplinas que interagem; da história que constroem na sala de aula e das condições sócio-históricas em que o processo educativo se desenvolve.

A educação não pode ser concebida sem o binómio educador-aprendizagem, porque é, em todos os casos, uma relação, uma actividade fundamentalmente social que cria ligações.

A ligação produzida nesta relação é influenciada pelas características do ambiente social e institucional, pelos interesses, atitudes e características dos estudantes e professores, e também pelas características e complexidades dos conhecimentos que estão a ser ensinados.

Palavras-chave: ligação, educador, aprendiz, ensino, conhecimento, história.

Volver a pensar la forma en la que nos presentamos cada día en el aula, las palabras que decimos, los gestos que nos acompañan, las miradas que miran y las que nos miran. Prestar atención a su lectura abre un abismo incierto por el que es fácil dejarse arrastrar, un camino inhóspito que no sabemos dónde va a conducirnos... y eso es algo capaz de acontecer en todos y cada uno de nosotros como una experiencia a la vez trágica y maravillosa.²

El punto de partida de cualquier discusión sobre el papel del profesor en la formación de estudiantes, debe partir del análisis de los propios recursos que el maestro aporta como sujeto –su historia personal-, de las historias de los sujetos que interactúan con él –los alumnos-; de la historia que construyen en el aula y de las condiciones socio-históricas en que se desarrolla la aventura del proceso educativo.

Hoy se reconoce el derecho del profesor a ocupar un puesto activo, no centralizador en el hecho educativo, de manera que no se concibe la educación sin el binomio, educador-educando, porque ella es, en todos los casos, una relación, una actividad fundamentalmente social y creadora de vínculos.

El vínculo que se produce en esta relación se ve influido por las características del entorno social e institucional donde se produce, por los intereses, actitudes y características de los estudiantes y de los profesores, y además de las propias características y complejidades del conocimiento que se está construyendo; en suma podríamos decir que la docencia se ve afectada por el momento histórico en que se desarrolla.

El origen de la profesión docente como su ejercicio en la sociedad, ha sido concebido tradicionalmente por muchas generaciones y en muchos países como la práctica de un apostolado. Concebir así la docencia no permite ver con claridad el papel del docente e ir a una reflexión profunda y amplia sobre la misma. Para nosotros trascendiendo el tiempo en que recibimos educación, ambas actividades son indisolubles donde el maestro ejerce un trabajo profesional y

2 Larroza, Jorge. Ensayando el Maestro Ignorante. Un Seminario de Lectura. Jacques Rancière. La Educación Pública y la Domesticación de la Democracia. Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila, Editores, 2017. pág. 82.

donde en ese ejercicio se construye, se construye cotidianamente a través de las interacciones que se suceden en el aula, en la escuela y en la sociedad. Bajo esta premisa podemos afirmar que el maestro no nace, ni se hace, sino se construye, se construye en la cotidianidad de su trabajo social, en la cotidianidad del trabajo áulico; el profesor y el estudiante construyen el proyecto educativo a través de la relación vincular... "la educación no crea al hombre, lo ayuda a crearse a sí mismo". (Debesse)

Es en el aula donde el maestro recibe un gran intercambio de acciones físicas y afectivas de sus alumnos que le resultan continuas, ineludibles e irrepetibles pero que se incorporan a su experiencia y lo convierten en un ente activo de la conducción –enseñanza- para dejar ser al estudiante, el ente activo de la realización –aprendizaje-. Para explicar la relación dialéctica que existe entre ambos procesos, incluimos el neologismo de “enseñaje”.

Enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, pero no sólo por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de la enseñanza.

...

No hay ser humano que no pueda enseñar algo, aunque más no sea por el simple hecho de tener cierta experiencia de vida. Aclaremos, además, que no se trata sólo de aprender en el sentido limitado de recoger información explicitada, sino de convertir en enseñanza y aprendizaje toda conducta y experiencia, relación o quehacer. Aprendizaje y enseñanza están tan solidariamente relacionados que, con frecuencia... se acuñó un neologismo, que primero apareció como lapsus, y que integra ambos términos: “Enseñaje”.³

A un acto de enseñar le debe corresponder un acto de aprender, de modo, que para que surja el maestro, exige la presencia de un aprendiz.

³ Bleger, José. Temas de psicología. (Entrevistas y grupos). México, Folios Ediciones, 1983, págs. 58-61.

El aula es el ámbito natural donde el maestro se realiza o se enajena, aunque con frecuencia las representaciones que tiene la sociedad del trabajo del maestro no corresponden a lo que constituye el trabajo real en el aula, y de esto viene toda una serie de falsas expectativas y valoraciones irreales hacia el trabajo del profesor; que llegan a materializarse en un mediano reconocimiento social, pero muy lejano reconocimiento económico.

Para cualquier docente que ejerza su quehacer profesionalmente, el trabajo en el aula no se circunscribe a una actividad ya dada y determinada por un territorio de cuatro paredes, su acción trasciende en la formación de profesionales que transformados en el aula, transformen a la sociedad en que se desarrollan y que la capacitación a través de las competencias que reciben como seres humanos, no le sea sólo para ver la vida, sino para el ejercicio profesional en la vida, para la difusión y práctica del conocimiento y como testimonio integral de la sociedad a la cual pertenecen. Para esto, el maestro no puede estar ajeno a las situaciones históricas específicas de su país y de su entorno donde impacta su práctica docente; me refiero al contexto social e histórico de su momento; procesos políticos, inflación, desempleo, inseguridad, marginación, etcétera, en suma debe estar informado y ser un hombre de su tiempo y de sus circunstancias.

La adaptación mecánica en el proceso educativo del alumno y del maestro significa el reduccionismo del complejo y rico proceso de enseñar y aprender y la ausencia y amnesia de la realidad social en el quehacer docente.

Es aquí donde el maestro debe practicar la reflexión personal y la responsabilidad en el respeto y la verdad; "los hábitos de libre examen al mismo tiempo el espíritu de tolerancia" (Gregorio Torres Quintero). No olvidemos que la pedagogía idealista y de la escuela tradicional, privilegió demasiado la instrucción sobre la educación y el elemento fundamental de su argumento fue el considerar al alumno como un mero mecanismo receptor.

Reconocer que el proceso educativo es construido por sujetos concretos, poseedores de una historia e influenciados por su época, así como por el momento en el cual viven, lleva a romper el esquema ordinario que considera al ejercicio magisterial como una actividad homogénea y nos

conduce a un nuevo planteamiento donde se reconoce que es en la docencia donde el maestro se construye y recibe las particularidades del contexto social y educativo donde se desempeña.

En cada escuela el trabajo de los maestros adquiere un contenido específico, “éste se construye en la cotidianidad escolar {y} se define mediante un proceso de construcción continuo donde intervienen de manera central las condiciones materiales específicas de cada escuela y las relaciones al interior de ella”.⁴ De esta manera cada escuela produce a sus maestros y a sus alumnos, o más bien diríamos; cada escuela tiene los maestros y alumnos que se merece.

Es en la escuela donde se forja la identidad escolar y donde se produce la construcción-realización de la pareja educativa, con sus particularidades a través del vínculo pedagógico, maestro-alumno.

La teoría del vínculo que tomo de la psicología;

considera al individuo como una resultante dinámico-mecanicista no de la acción de los instintos y de los objetos internalizados sino del interjuego establecido entre el sujeto y los objetos internos y externos, en una predominante relación de interacción dialéctica, -[el sujeto modifica al objeto pero a su vez el sujeto es modificado por el objeto al que se vincula]- la cual se expresa a través de determinadas conductas.⁵

En todo momento el vínculo lo establece la totalidad de la persona en constante proceso de evolución, por lo cual, el alumno en su formación educativa, nunca expresará un tipo único de vínculo, sino el empleo en forma simultánea de diferentes estructuras vinculares; resumiendo se puede afirmar, que existen muchas maneras de relacionarse, es decir; existen muchos tipos de vínculo... “nunca existe un tipo único de vínculo sino que las relaciones que el sujeto establece con el mundo son mixtas, en la medida en que siempre emplea en forma simultánea diferentes estructuras vinculares”.⁶

4 la tarea. El Vínculo Pedagógico, maestro-alumno. [Educación transversal para la vida](#). Volumen 15, (2001): págs. 97-101.

5 Pichon-Rivière, Enrique. Teoría del Vínculo, Argentina, Ediciones Nueva Visión, 1985, pág. 10.

6 Ibid., pág. 11.

El tipo de relación o vínculo establecido entre el alumno y el profesor, será el que defina el tipo de estructura de la conducta que se manifestará en la clase, sólo que no siempre es fácil determinar ese objeto de la conducta, ya que puede ser concreto y visible, o interno, virtual y por lo tanto invisible para el observador externo, para el maestro. Más aún, la relación con el objeto puede ser doble: externamente el alumno puede estar relacionando con el maestro, mientras que internamente la relación establecida sea con otro objeto, que entonces sería virtual. En este caso es un sujeto disociado, una parte está en la clase, la otra, no lo está.

Pongamos algunos ejemplos:

El profesor expone su clase. Uno de sus alumnos, en especial parece seguir atentamente su exposición, sin embargo cuando es requerido para que responda la pregunta que el profesor ha hecho, la respuesta es totalmente equivocada. ¿Qué ha pasado?. El alumno en cuanto la parte externa de su conducta, o sea, su postura física, la atención al profesor, tomar apuntes, ... demuestra que está relacionado con el objeto externo, el profesor, pero internamente; su conducta tiene como objeto la chica que conoció el fin de semana, que en este caso constituye un objeto virtual, ya que ella no está presente físicamente en el salón de clase, sino sólo en el pensamiento del alumno. Decimos que el alumno está disociado, ya que físicamente y con su actitud corporal está presente en el aula y en la exposición de la clase, pero realmente está en otro lado. "A través del vínculo se comunica toda la personalidad del sujeto, pero si una personalidad está disociada tiene dos vínculos, dos pautas de conducta".⁷

Otra situación pudiera ser la siguiente;

El profesor hace preguntas a sus alumnos, e inicia con ellos una discusión sobre el tema de la clase. De pronto, ante una intervención del profesor, uno de sus estudiantes reacciona agresivamente, con un marcado enojo que se manifiesta en el tono y en lo elevado de la voz. El profesor se molesta, cae en la provocación, responde igual de agresivo, y saca de clase al alumno. No se explica qué fue lo que tanto molestó al alumno. Lo que el profesor no sabe es que uno de sus gestos,

⁷ Pichon-Rivière, Enrique. Teoría del Vínculo, Argentina, Ediciones Nueva Visión, 1985, pág. 71.

unido a una determinada palabra, hizo que el alumno lo identificara con alguna figura parental, o superyoica; el padre, la madre, tío, abuelo, etcétera; con quien ha mantenido relaciones de reto y competencia; y que se reavivaron ese día por un encuentro familiar: Así que la reacción de enojo del alumno, más que contra el profesor a quien tenía enfrente y que era el objeto concreto de su conducta, iba dirigida contra ese objeto primario, quien, aunque no estaba presente físicamente en ese momento, era el objeto virtual al que estaba ligada la conducta agresiva del alumno. Con esto no quiero decir que siempre el profesor deberá pagar los platos que no rompió, sino explico las causas motivacionales de la conducta de los alumnos. Esta misma reacción puede proyectarse a diferentes personas. A través del proceso de la transferencia, el estudiante transfiere en la figura del maestro las características de una figura anterior, de su vida infantil, y revive el vínculo primitivo que él tuvo con sus objetos primarios, de su primera época de la vida, la madre o el padre; constituidos como los primeros objetos; “objetos de amor” u “objetos de odio”. “La situación transferencial no es específica de la relación terapéutica –ya lo habíamos señalado- el mayor o menor grado se da en cada ocasión que un individuo encuentra a otro. Nosotros hemos caracterizado este proceso como reencuentro”.⁸

Ya Freud señalaba en la dinámica de la transferencia que “si la necesidad de amor de alguien no está satisfecha de manera exhaustiva por la realidad, -[y como de hecho nadie la tiene]-, se verá precisado a volcarse con unas representaciones-expectativa libidinales hacia cada nueva persona que aparezca, y es muy probable que las dos porciones de su libido, la susceptible de conciencia y la inconsciente, participen de tal acomodamiento”... “esa investidura se atenderá a modelos, se anudará a uno de los clisés preexistentes en la persona en cuestión”,⁹ y por lo tanto responderá con vínculos reales ante el profesor:

No es necesario que exista un total conocimiento de la persona o que se haya establecido una relación permanente, son suficientes analogías tan distantes o detalles insignificantes para que se establezca la transferencia, “tales como: el color del cabello, rasgos faciales, el modo como sostiene

8 Pichon-Rivière, Enrique. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social, Argentina, Ediciones Nueva Visión, 1983, pág. 194.

9 Freud, Sigmund. Sobre la dinámica de la transferencia, Argentina, Amorrortu editores, 1996, pág. 98.

el cigarrillo o la lapicera, la similaridad o la igualdad de sonido del nombre con el de la persona que ha sido importante para el [alumno] aún analogías tan distantes como éstas, son suficientes para establecer la transferencia".¹⁰

A través de estos ejemplos hemos confirmado que toda conducta está siempre ligada a un objeto y que la relación con ese objeto puede ser real o virtual, también vimos que la conducta que el sujeto emite corresponderá a una situación concreta determinada por su historia familiar, así como a la disposición psicológica en la que se encuentre el alumno. Esto determina que las características del mundo interno de una persona sean completamente diferentes de las del mundo interno de otras personas frente a la misma experiencia de la realidad externa.

En general podemos afirmar que los dos tipos básicos de vínculo con el objeto externo son dos, el de atracción y el de rechazo y ambos son fundantes para la enseñanza y para el aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, podemos describir las diferentes maneras como el ser humano capta y vive los objetos de sus conductas. Los puede captar como amenazantes, en tanto que pueden poner en peligro su equilibrio interno (recuérdese que todo organismo intenta mantener constancia, o recuperar si las ha perdido, para que no sobrevenga la angustia, las condiciones internas de equilibrio), y en esa medida los rechazará y procurará alejarse de ellos. También los puede captar como atractivos, si le pueden ayudar a conservar ese equilibrio interno, a través de la satisfacción de una necesidad, y en esa medida procurará acercarse y apropiarse de dichos objetos, o bien, por último, los verá con indiferencia si no le ayudan ni ponen en peligro ese equilibrio interno, y en esa medida dejará de involucrarse con ellos.

No debemos perder de vista que "el odio y no el amor, sería el vínculo primario de sentimiento entre los seres humanos";¹¹ o sea que lo más primitivo en el desarrollo del ser humano es el odio como precursor del amor y que su necesidad de comunicación lo lleva a establecer vínculos con otros de manera que vivirá, tanto en el acercamiento como en el aislamiento.

¹⁰ Ferenczi, Sandor. *Sexo y Psicoanálisis*, Argentina, Ediciones Hormé, 1959, págs. 39 y 40.

¹¹ Freud, Sigmund. *La predisposición a la neurosis obsesiva*, Argentina, Amorrortu editores, 1996, pág. 345.

Hasta aquí hemos explicado estos dos tipos básicos de vínculos, pero en la realidad pueden darse otros vínculos, por ejemplo el de dependencia, de cooperación, de competencia; y otros que explica Rancière en su Maestro ignorante;

En las lecciones de Jocotot para enseñar lo que sabe y lo que no sabe, es necesario establecer entre el profesor y los estudiantes, “el vínculo mínimo de una cosa común”.¹²

Allí mismo, Rancière, señala dos facultades en juego en el acto de aprender: la inteligencia y la voluntad; y que establecen otra clase de vínculo;

Entre el maestro y el alumno se había establecido una pura relación de voluntad a voluntad: relación de dominación del maestro que había tenido como consecuencia una relación enteramente libre de la inteligencia del alumno con la del libro, esa inteligencia que además era la cosa común, el vínculo intelectual igualitario entre el maestro y el alumno.¹³

Este es el resultado, “cuando varias personas se reúnen en un grupo, cada miembro proyecta sus objetos de fantasía inconsciente sobre varios miembros del grupo, relacionándose con ellos según esas proyecciones, que se patentizan en el proceso de adjudicación y asunción de roles”.¹⁴

Puede darse el caso de que un alumno se relacione con el maestro en una mezcla de atracción y de rechazo al mismo tiempo, ya que determinado maestro reúne características que le gusten y le atraigan y otras que le disgusten y le irriten. Lo mismo puede decirse de nuestro trabajo, de nuestra escuela; nos gusta por algo, pero nos disgusta por otras cosas. Esto puede presentarse también respecto de alguna materia, en la realización de alguna actividad, etcétera.

Cuando un alumno experimenta al mismo tiempo atracción y rechazo por algún objeto, persona o situación, decimos que está en conflicto, en un conflicto de ambivalencia, el componente positivo y el componente negativo de la actitud afectiva se hallen simultáneamente presentes; ama y odia

¹² Rancière, Jean. El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Argentina, Libros del Zorzal, 2007, pág. 16.

¹³ Ibid., pág. 28.

¹⁴ Pichon-Rivière. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Argentina, Ediciones Nueva Visión, 1983. pág. 194.

en un mismo movimiento a la misma persona. Si rechaza al objeto podría perderlo, y con ello perder todas las ventajas y gratificaciones que le reportaría; pero si se acerca a él, podría poner en peligro su equilibrio interno. De este estado de conflicto surgen los mecanismos de defensa –negación, disociación, proyección...- que le permitirán en primera instancia separar los aspectos malos y establecer la relación sólo con la parte buena o mala del objeto; y de esta manera conserva el objeto; (mi madre me regaña - odio- pero me prepara el desayuno –amor-; en la escuela me exigen que estudie –odio- pero veo a los cuates y a la novia –gratificación-amor-); aquí es necesario decir que si el alumno puede relacionarse parcialmente con el objeto y esto le permite resolver el conflicto, llega a esa relación bastante debilitado y con poca capacidad para su realización. (Ya Anna Freud, había señalado el debilitamiento del yo al utilizar los mecanismos de defensa).

Un grado determinado de “ambivalencia” –término acuñado por Bleuler- es normal, sin embargo un grado más alto y constante de ella, es una marca particular de las personas neuróticas, es aquí donde la capacidad de transferir se ha vuelto negativa, y por consecuencia cesa la posibilidad de establecer vínculos de calidad y afectividad.

A través de estos planteamientos podemos afirmar que el estudiante no sólo recibe aprendizaje cognoscitivo en la escuela, sino avanza en un proceso de formación a través del aprendizaje de formas específicas de establecer vínculos, de relacionarse con los profesores, personal directivo, administradores, y con los propios compañeros. La mayor parte de la información estudiada y aprendida en las aulas de la escuela será olvidada, en la medida que no es utilizada en la vida diaria, pero estos aprendizajes de socialización permanecerán allí, sedimentados en el alumno, para resignificarlos en su vida social. Se constituirán como patrones de conducta que formarán y estructurarán su personalidad.

El profesor a través de cómo realice su función docente, va a propiciar en sus estudiantes el aprendizaje de determinados vínculos. Por esto, la manera de ser del profesor; la manera de impartir la clase, cobra una importancia especial, no sólo en función de los aprendizajes académicos que registre en los programas de estudio, sino también el aprendizaje de socialización que registrará el alumno a través de las relaciones vinculares que practique en el aula y en la escuela. La acción

docente debe trascender el ámbito de las relaciones de clase y proyectarse en las relaciones hacia la sociedad.

Si en la enseñanza se practica cada vez más un “natural” vínculo de dependencia, y el profesor transmite que “saber es poder”, se nulifica la capacidad del alumno y se acerca de una manera peligrosa más al adiestramiento que a la educación. He ahí el reto para el profesor que debe romper ese círculo, donde no se angustie ni pierda su seguridad al permitir que se generen relaciones con vínculos significativos y horizontales más que verticales de autoridad, donde el maestro abandone las gratificaciones narcisistas que recibe de alumnos dóciles y domesticados.

El miedo del maestro se mezcla con una comprensible necesidad de ser admirado y de sentirse superior (...) Idealmente un maestro deberá minimizar la distancia entre él y sus alumnos. Debería asentarlos {sic} a no necesitar de él con el tiempo, o aún inmediatamente. Pero esto es muy raro. Los maestros se transforman en sumos sacerdotes de misteriosos arcanos, en jefes de mumbojumbo, y hasta un maestro más o menos consciente puede verse tiroteado {sic} entre la necesidad de dar y la necesidad de retener; el deseo de liberar a sus estudiantes y el deseo de esclavizarles a sí.¹⁵

Si parafraseamos a Winnicott, la función docente sería vivir con nuestros alumnos el proceso de la ilusión y desilusión, para de allí llevar al alumno a la capacidad de “estar sólo”.

Esto resulta difícil porque también es la sociedad y la escuela como institución, que se convierten en protectoras del “statu quo”, que instala en el quehacer del maestro normas y verdades que la sociedad legitima. Estas acciones siempre serán certificadas por los padres y la sociedad, creando una escuela que más que educar, domestique y lleve a los alumnos a practicar formas opuestas de conducta, una aceptación y docilidad que se manifestará en el entorno escolar y otra de rechazo y hostilidad por debajo de la primera la cual surgirá cuando el alumno se libre de la opresión del maestro, o al egreso de la escuela; para producir después el juicio severo y fulminante del alumno hacia la institución y a toda la estructura escolar. Mediante esta práctica docente podríamos decir,

¹⁵ Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante. Revista de Ciencias de la Educación. Rosario, Argentina. 1957. Octubre 27 de 2020. www-cucs.udg.udg.mx/Antología_PA101/Bohoslavsky-PDF, págs. 4 y 5.

que se dio instrucción más que educación, y que el objetivo fue para conservar la cultura y todas las reglas de la sociedad, más que para crear o transformarlas.

Otro elemento que establece una continuidad entre una generación y otra y constituye uno de los canales mediante el cual se realiza la transmisión cultural, son los ritos de la educación que se convierten en clichés, formas estereotipadas, mecánicas, desvitalizadas y empobrecedoras. Me refiero; el ritual de la clase, el ritual de la evaluación, el ritual formalizado de un programa, el ritual de los exámenes, la entrega de trabajos; etcétera; y no es que se esté en contra de la planeación y administración escolar; lo que aquí se señala son las acciones que por su repetición resultan formas vacías de relación entre alumnos y maestros. Importa aquí destacar nuevamente que lo valioso del proceso docente, es todo lo que enseña y la forma en cómo se enseña; el ritual puede resultar enriquecedor en la medida en que cada acto sea una sorpresa para el alumno e introduzca características novedosas.

En ocasiones el alumno se ocupa más de qué manera sortear todas estas vicisitudes, como lo que no sabe y los interrogatorios inquisitoriales del maestro que en ocuparse de plantearse nuevas interrogantes o problemas o formas inteligentes de resolver problemas. Para el maestro esta relación lo lleva a trabajar sobre lo conocido y seguro y desatender lo nuevo, innovador y creativo.

¿Cuántos profesores se preocupan realmente porque sus alumnos aprendan a formular preguntas? La mayor parte está más empeñada en que ellos den respuestas; y no cualquiera, sino aquellas que coincidan con la que el profesor ha formulado para un problema que ha seleccionado, por lo que no resulta imposible entender por qué la estructura académica constituye muchas veces un lastre para la investigación, para la creación y para el pensamiento crítico, o por lo menos un obstáculo para el desarrollo de actitudes de desconfianza ante lo obvio, anti-dogmatismo, radical, honestidad intelectual y compromiso social.

Otro punto que merece la última reflexión es reconocer que el profesor enseña tanto con lo que enseña como con aquello que no enseña, me refiero al currículum oculto. Muchas veces lo que

no se enseña y no representa un objetivo explícito, lo que no registran los programas escolares, es lo vital, lo que perdura en la formación de los alumnos.

No es necesario subrayar más si reconocemos que educar es una relación social donde se generan diferentes vínculos entre la pareja educativa.

A continuación presento tres viñetas para que se identifiquen, se reconozcan y se evalúen los vínculos que se establecieron entre el profesor que enseña historia y el alumno. Les puedo asegurar que serán válidas todas sus conclusiones.

Viñeta Uno:

Mi maestro de historia más notable

El maestro de historia que más recuerdo, no porque aprendí mucho en su clase sino por todo lo contrario, fue un maestro que me dio clase de Historia de México en 5° semestre de preparatoria.

Este profesor tenía que dar esa clase a los alumnos de 5° semestre, turno vespertino de la preparatoria...pero este individuo también era diputado en ...por el partido...siendo esta la causa de que sólo lo vimos en clase aproximadamente cinco veces en todo el semestre, ya que todo el tiempo se encontraba en su otro trabajo

Digo lo vimos ya que nunca nos dio clase sólo nos dejó hacer resúmenes y contestar cuestionarios y un supuesto examen que nunca se efectuó.

En algunas, también contadas ocasiones enviaba a su hijo y éste seguía el mismo método y sólo nombraba lista, se sentaba en el escritorio y recogía los resúmenes al terminar la clase.

Como era de esperarse, todo el grupo que tuvo asistencia aprobó el curso con altas calificaciones, pero nadie aprendió casi nada por la mala forma de llevar el curso.

También debo mencionar la actitud de los alumnos que no reportaron esta situación, pues había un gran desinterés por el curso, ya que comentaban que la mayoría de los cursos que habían tomado previamente de esta materia habían sido similares.

Viñeta dos:

A estudiar historia en buena condición física

En el año de 1992, un fuerte rumor corría entre los alumnos que cursaríamos el segundo grado de secundaria; la maestra LP, quien hasta un año antes había sido la encargada de impartir el curso de Ciencias Sociales de segundo grado, se había retirado al finalizar el curso anterior:

Mucho se había escuchado ya, que ella era una buena docente de la historia en ese nivel escolar, pero ahora la incertidumbre era lo más preocupante, las preguntas giraban en alrededor del nuevo profesor. ¿Quién sería el nuevo profesor?, ¿dejará mucha tarea?, ¿Será regañón, castigador, enojón?

De ese tiempo al día de hoy, me es difícil recordar fechas, lugares, incluso personas, pero creo que no podré olvidar la mañana de ese martes cuando, ante nuestra incertidumbre y asombro cruzó, en punto de las 8:35 de la mañana un rostro conocido por todos, un hombre bajito y robusto vestido de pants, con mirada burlona, cabello largo y ojos rojizos; se trataba nada más y nada menos que nuestro profesor de educación física de primer grado!.

Su presentación fue corta, sólo le recuerdo haber dicho:

- Muchachos buenos días. Yo seré su nuevo maestro de Ciencias Sociales.
- Voy a necesitar, que para la próxima clase ya todos traigan su libro, porque es con el que vamos a trabajar todo el año y pues el que no lo tenga se va ir atrasando y seguramente aquí lo veré en extraordinarios.

Ninguno de nosotros podía dar crédito a semejante burla, el maestro "M" como se le conocía, había resultado ser un mediocre y autoritario maestro de educación física, así que ¿qué podíamos esperar de él como profesor de historia?. La duda se disipó rápidamente cuando explicó su forma de evaluación.

- Cada clase me van a estar trayendo un resumen de los temas y subtemas del libro.
- Cada uno de ustedes hará una exposición de un tema que les asignaré del libro.
- Habrá tres exámenes de preguntas abiertas conforme a las evaluaciones que ya propone el libro.

Así, el segundo año de secundaria estaría guiado por un incipiente libro de Ciencias Sociales –que elogiaba héroes y abordaba temas como la ilustración y la independencia de México con un lenguaje rimbombante e incomprensible para nosotros- y un maestro de educación física que leía cada clase los apuntes que dicho libro le ofrecía para no quedar en ridículo ante sus alumnos, quienes poco a poco optamos por dejar de preguntar, para no obligarle a recurrir durante largos y penosos minutos al libro sólo para recibir como respuesta lo que ya habíamos entendido de la lectura.

Viñeta tres;

La historia a través de un calcetín viejo

“Y cómo olvidar a mi maestro de historia universal, era un apasionado de la historia, sus técnicas para la enseñanza eran muy divertidas, tenía la sección de preguntas interesantes la cual divertía y a la vez nos envolvía en el mundo del aprendizaje. Era muy divertido usaba un títere fabricado con un calcetín viejo que con ojos graciosos y boca desfigurada, todos los viernes, aparecía de su maletín para llevar a cabo su labor de enseñar historia, éramos un grupo de tercer grado de secundaria pleno proceso de infancia-adolescencia, muchos lo tomaban mal al principio pero al tiempo de realizarlo, hasta los más callados participaban por obtener esos puntos extras en la calificación, que nos hacían tan felices en obtener para mejorar la calificación”.¹⁶

¹⁶ TARG alumna de Quinto Semestre. Licenciatura en Historia. Materia: Desarrollo de Ambientes para el Aprendizaje de la Historia. Departamento de Historia. CUCSH. Universidad de Guadalajara.

Conclusiones:

Me parece que hoy los maestros antes de preocuparnos por el aprendizaje y la información de los alumnos, nos deberíamos preguntar primero si se han establecido los vínculos necesarios y suficientes que permitan construir el conocimiento y generar los aprendizajes; o sea, si ya están dados los vínculos de crecimiento y aceptación; ya "lo demás vendrá por añadidura".

Porque;

El ser experto en el área o materia que se imparte es, evidentemente, una condición necesaria para ser buen profesor; pero de ninguna manera es una condición suficiente. Es decir, el dominio de la materia, aunque necesarios, no certifica por sí mismo que uno la pueda enseñar eficaz y adecuadamente. Esta verdad la expresan acertadamente los estudiantes cuando afirman de un profesor que "sabe mucho, pero no sabe cómo enseñar".¹⁷

La relación docente que se sustenta en la relación de vínculos entre el maestro y los alumnos, escribe una historia nueva y construye la historia social del aprendizaje.

El profesor en el vínculo pedagógico no sólo debe considerarse como portador de conocimientos sino como generador de actitudes y promotor de intereses sociales.

En una búsqueda de establecer vínculos saludables de crecimiento entre el maestro y el alumno, el proceso del aprendizaje debe verse como un fenómeno social y de intercambio, donde la tarea común sea la construcción del conocimiento así como la realización de los dos agentes educativos; no olvidemos la sentencia de Freire; en un acto educativo "todos aprendemos de todos".

Se debe romper el rol docente de agente de autoritarismo que el sistema social le ha otorgado al maestro y que muchas veces pasa inadvertido en la práctica docente.

¹⁷ Zarzar, Carlos. Habilidades básicas para la docencia. México, Editorial PATRIA, 2002, pág. 11.

El docente debe convertir la situación de aprendizaje en una situación autoconsciente a través de una sistemática crítica de los contenidos de su materia y autocrítica de los métodos con que esos conocimientos son transmitidos.

Debe eliminar de la práctica educativa, el desconocimiento, sometimiento e incapacidad, para practicar la libertad, la creatividad y el ejercicio de un liderazgo auténtico, donde el maestro renuncie al impulso de dominar a los otros, como un baluarte y proyección de su propio sometimiento, para “cumplir con la promesa de todo Maestro: la generosidad demostrada constantemente en el esfuerzo por enseñar a sus discípulos el difícil arte de aprender a pensar por sí mismos, y capacitarlos en el redescubrimiento del orden y la armonía existentes en el universo”.¹⁸

Debe enfrentarse al adoctrinamiento para la servidumbre con el adoctrinamiento para la libertad. Debe generar en sí mismo y tratar de generar en los otros, la necesidad de una vida sin miedos, sin brutalidad y sin estupidez, donde ya no se reconozca al hombre como el lobo del mismo hombre; “porque son quienes crean no quienes copian y libres son quienes piensan no quienes obedecen” (Galeano).

Debe estar dispuesto a ser auténtico educador; abarcando la mente y el cuerpo de sus alumnos, su pensamiento y su imaginación, sus necesidades intelectuales como afectivas, desterrando dogmatismos y adoctrinamientos. Convertir a sus alumnos en auténticos sujetos y posicionarlos como personas de su labor pedagógica.

El verdadero propósito sería considerar como fin último de la educación la construcción de un hombre nuevo, con la visión de un mundo transformado por sus acciones. Como un hombre único e irrepetible en la sociedad que le tocó vivir.

A mis oídos y a los de ustedes, esto puede parecernos utópico y difícil de realizar, pero me pregunto; si no lo intentamos, ¿cómo podremos darnos cuenta que no es posible?

¹⁸ Fernando Taragano en Pichon-Rivière, Enrique. Teoría del Vínculo. Argentina, Ediciones Nueva Visión, 1985, pág. 8.

Bibliografía

- Bleger, José. Temas de psicología. (Entrevista y grupos). México, Folios Ediciones, 1983. 117, págs.
- Bohoslavsky, Rodolfo. Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante (I). Rosario, Argentina: Revista de Ciencias de la Educación, 1975. págs. 53-87.
- FERENCZI, Sandor. Sexo y psicoanálisis. Argentina: Ediciones Hormé, 1959. 236 págs.
- FREUD, Sigmund. Sobre la dinámica de la transferencia. Obras completas. Tomo XII. Argentina: Amorrortu editores, 1996. Págs. 93-106.
- FREUD, Sigmund. La predisposición a la neurosis obsesiva. Contribución al problema de la elección de neurosis. Obras completas. Tomo XII. Argentina: Amorrortu editores, 1996. Págs. 329-346.
- Maarten, Simón, Jan Masschelein y Jorge Larrosa. (editores). Jacques Rancière. La Educación Pública y la Domesticación de la Democracia. Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila editores, 2017.
- Pichon-Rivière, Enrique. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I). México: Ediciones Nueva Visión, 1983. 99 págs.
- Pichon-Rivière, Enrique. Teoría del vínculo. Argentina: Nueva Visión, 1985. 126 págs.
- Rancière, Jacques. El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007. 206 págs.
- Torres, Hugo. El vínculo pedagógico, maestro-alumno. La tarea. Educación transversal, educación para la vida. 15. México: editorial del magisterio. SNTE, 2001. 144 págs.
- Zarzar, Carlos. Habilidades básicas para la docencia. México: Editorial PATRIA, 2002. 147 págs.

Evaluar en historia: por los exámenes ¿qué conocimientos?¹

Ana Isabel Moreira²

CITCEM, Porto, Portugal
ORCID: 0000-0002-6757-8005

Pedro Duarte³

ESE, Politécnico de Porto, Portugal
ORCID: 0000-0002-3048-6959

Isabel Barca⁴

CITCEM, Porto, Portugal
ORCID: 0000-0001-7921-6928

Artículo de Reflexión derivado de investigación
Recibido: 24-04-2020 – Aprobado: 29- 05-2020

Resumen

Las pruebas de evaluación externa son una preocupación para los profesores, reconociendo su implicación directa en las prácticas pedagógico-curriculares, es decir, en Historia, valorando conceptos sustantivos. Sin embargo, para la experiencia de la educación histórica actual será fundamental un conocimiento más asociado a conceptos de segundo orden.

Para este análisis centrado en la realidad portuguesa, se recogieron los enunciados de la primera

1 Texto traducido del portugués al castellano por Nilson Javier Ibagón Martín, profesor asociado del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali-Colombia.

2 Doctora en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Investigadora integrada del Centro de Investigación Transdisciplinar «Espacio, Cultura y Memoria». Correo: ana_m0reira@hotmail.com

3 Doctorando en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesor Asistente Convocado en la Escuela Superior de Educación del Politécnico de Porto (Portugal), en el área de Ciencias de la Educación. Correo: pedropereira@ese.ipp.pt

4 Doctora en Enseñanza de la Historia por la Universidad de Londres. Investigadora integrada del Centro de Investigación Transdisciplinar «Espacio, Cultura y Memoria». Correo: isabelbarca110@gmail.com

y segunda fase de los exámenes de la disciplina de Historia, realizados entre los años 2006 y 2017 por los estudiantes al final de la Educación Secundaria, siempre a nivel nacional. Se identifican semejanzas y diferencias, a lo largo del tiempo en relación con el tipo de preguntas presentadas y, en consecuencia, el tipo de conocimiento histórico que se alienta a los estudiantes a mostrar en las pruebas que tuvieron lugar al final de la educación obligatoria.

Palabras clave: Evaluación; exámenes; educación histórica; conocimiento histórico.

Avaliar em História: pelos exames, que conhecimentos?

Resumo

As provas de avaliação externa são uma preocupação para os professores, reconhecendo-se a sua significativa influência e implicação direta nas práticas pedagógico-curriculares, nomeadamente, na História, valorizando-se os conceitos substantivos. Todavia, para a experiência de uma educação histórica atual, será essencial um conhecimento mais associado aos conceitos de segunda ordem.

Para esta análise direcionada para a realidade portuguesa, recolheram-se os enunciados da 1.^a e 2.^a fases dos exames da disciplina de História, realizados entre os anos 2006 e 2017 por estudantes no final do Ensino Secundário (12.^o ano), sempre a nível nacional. Nos mesmos, identificam-se semelhanças e diferenças, ao longo do tempo, em relação ao tipo de perguntas apresentadas e, conseqüentemente, ao tipo de conhecimento histórico que os alunos são incitados a evidenciar naquelas provas decorridas no final do ensino obrigatório.

Palavras-chave: avaliação, exames, educação histórica, conhecimento histórico.

Evaluate in History: by exams, what knowledge?

Abstract

External evaluation tests are a concern to teachers as their significant influence and direct implication in pedagogical and curricular practices is recognized, namely, in History, valuing the substantive concepts.

However, for the experience of a current history education, the knowledge associated with



second order concepts is essential.

For this analysis directed to the Portuguese reality, a collection of exams was made, specifically those of the 1st and 2nd phases of the History subject, taken by students finishing Secondary Education (12th year) between the years of 2006 to 2017, always on a national level. The purpose was to identify the similarities and differences, throughout time, within the questions presented and, hence, in the type of historical knowledge asked of the students in the end of mandatory schooling.

Keywords: assessment and evaluation, exams, history education, historical knowledge.

I. Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de la Historia, en cualquier parte del mundo, deben ser sinónimos de formación humanística, de capacidad de cuestionamiento de discursos excluyentes, de interés por el diálogo intercultural⁵. Sin embargo, y de acuerdo con Gómez y Miralles⁶, la evaluación del aprendizaje histórico, casi de forma transversal, continúa tendiendo hacia la medición de saberes sustantivos adquiridos, como si el conocimiento en el ámbito de la Historia pudiera reducirse a la retención de unos cuantos hechos, situaciones e incluso explicaciones fijas, con nombres importantes y fechas de énfasis, bien guardados en la memoria individual (y colectiva) y distantes de un conjunto de otras competencias de pensamiento (histórico) percibidas cada vez como más apremiantes.

Por lo tanto, se entiende el pensamiento histórico como aquel que permite a los sujetos que lo desarrollan, tal vez en una dimensión más basada en la naturaleza de la Historia, constatar un

5 BARCA, Isabel. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica. En: Educação Santa Maria. 2015, 40(3), págs. 591-604 y SCHMIDT, Auxiliadora y URBAN, Ana. Afinal, o que é educação histórica?. En: Revista Ibero-Americana de Educação Histórica. 2018, v.1, n.º 1, págs. 7-31.

6 GÓMEZ, Cosme y MIRALLES, Pedro. Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. En: Revista de Estudios Sociales. 2015, 52, págs. 52-68.

conocimiento científico, simultáneamente provisorio y cuestionable⁷ y, en su forma práctica, la suposición de una visión de eventos que puede ser diferente de los demás. Debido a que existe la multiperspectividad, la empatía, la relevancia que es variable, la evidencia que fundamenta, las conclusiones que siempre son provisionales⁸, es decir, hay un saber sobre la Historia que no es cerrado ni único, y que no es hecho a partir de una narrativa oficial o convencional para ser replicada por todos y cada uno.

En lo que concierne a otro aspecto en este texto – la evaluación (externa) –, debe tenerse en cuenta que, de hecho, es uno de los elementos que, con mayor vigor, influye en el desarrollo de los sistemas educativos⁹. En repetidas ocasiones, los exámenes aplicados en todo el territorio del país, esto es, las pruebas nacionales, parece que “indican al profesor lo que es importante enseñar y al estudiante lo que es importante aprender”¹⁰.

De hecho, estas pruebas de evaluación externa, como los exámenes de Historia realizados al final de la educación obligatoria portuguesa (12º grado), transmiten un cierto tipo de conocimiento histórico, debido a las características de las preguntas incluidas allí¹¹. Sin embargo, aunque durante casi diez años este instrumento de evaluación en Portugal pareció estar orientado hacia la valorización del conocimiento sobre Historia, por lo tanto, asociado con conceptos de segundo orden¹², desde hace unos años, hubo una especie de retroceso, es decir, una mayor incidencia de preguntas que promueven respuestas directas memorizadas, definiciones aparentemente únicas, y la organización cronológica simplista.

7 ALVES, Luís Alberto. Epistemologia e Ensino da História. En: Revista História Hoje, 2016, 5(9), págs. 9-30.

8 SEIXAS, Peter y MORTON, Tom. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson, 2013 y BARCA, Isabel. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica. En: Educação Santa Maria. 2015, 40(3), págs. 591-604.

9 FERNANDES, Domingos. Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios. Lisboa: Texto Editores, 2004.

10 FERREIRA, Carlos. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. En: Educação Pesquisa. 2015, 41(1), pág. 160.

11 ERCIKAN, Kadriye y SEIXAS, Peter. New directions in assessing historical thinking. London: Routledge, 2015.

12 LEE, Peter. Putting Principles into Practice: Understanding History. En: How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom. Washington: The National Academies Press, 2005, págs. 31-78; SEIXAS, Peter y MORTON, Tom. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson, 2013 y DOMÍNGUEZ, Jesus. Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: Editorial Graó, 2015.

En las páginas que siguen, pretendemos evidenciar de manera reflexiva las transformaciones que entre 2006 a 2017 han tenido lugar respecto a la estructura general y las especificidades de las preguntas incluidas en el examen de Historia que se ha referenciado con anterioridad, particularmente, alrededor del estándar de conocimiento que los estudiantes tienen que manifestar en sus respuestas. Esto sin olvidar que, en diferentes panoramas nacionales, “el hecho examinatorio termina involucrando gran parte de lo que los estudiantes y profesores hacen en el aula”¹³: los primeros anhelan resultados positivos, sobre todo, fruto de una reproducción de información mejorada; y los docentes apoyan tal aspiración, a menudo haciendo de sus prácticas de enseñanza una mera indicación de aquello que los estudiantes tienen que saber explícitamente el día del examen.

Tal vez esta reflexión se afirme, por lo tanto, como una contribución más para que, de una forma cada vez más amplia, se ponderen aquellos que son los entendimientos perfilados sobre la evaluación por los diferentes agentes involucrados en los contextos educativos, así como los procesos resultantes y aplicados en la práctica.

2. La evaluación: entre el aula de clase y las influencias internacionales

La evaluación no puede ser desvinculada de las dinámicas de diseño y desarrollo curricular; al tener también una especial importancia en las acciones docentes con un enfoque en el aprendizaje de los estudiantes¹⁴. De hecho, es necesario reconocer que en el ámbito de la acción pedagógica, diferentes orientaciones y prácticas han privilegiado una evaluación para el/como aprendizaje que, de acuerdo a Torrance y Yates y Johnston¹⁵, de modo más o menos explícito, incorpora los procesos

13 MERCHÁN, Javier. La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. En: Revista Iberoamericana de Educación. 2009, 48(6), págs. 8-9.

14 GIMENO SACRISTÁN, José. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata, 1989; DIOGO, Fernando. Desenvolvimento Curricular. Luanda: Plural Editores, 2010 y ROSALES LÓPEZ, Carlos. El Pensamiento de Profesores y Alumnos: cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizaje. Corunha: Andavira, 2012.

15 TORRANCE, Harry. Assessment as learning? En: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2007, págs. 281-294 y YATES, Anne y JOHNSTON, Michael. The impact of school-based assessment for qualifications on teachers' conceptions of assessment. En: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2017, págs. 1-17.

de aprendizaje en su conjunto y, por eso, tiende a alejarse de las concepciones de evaluación centradas exclusivamente en los resultados. De una forma o de otra, se distancian así las ideas de ingeniería curricular que marcaron la génesis de los estudios curriculares, por las cuales la evaluación era (casi) circunscrita a la verificación del cumplimiento de los objetivos educacionales preestablecidos¹⁶.

En este sentido, y a partir de las contribuciones de Roldão y Ferro¹⁷, se puede considerar que, en el imaginario común, la evaluación a menudo está asociada a procesos técnicos/tecnicistas y distantes de las prácticas pedagógicas cotidianas, circunscribiéndose a un momento específico y a un fin en sí mismo. Tal comprensión da cuenta de una rutina escolar conformada por dos dinámicas distintas y secuenciales: primero se enseña y solo después se evalúa. Asumiendo un tono más crítico e integral, Torrance¹⁸ afirma que esta estructura tiene, en su base, una concepción de educación que tiende a ser individualista, elitista y segregacionista, ya que, “educational assessment was largely concerned with selecting individuals for those restricted opportunities: for access to an elite secondary education and access to university”¹⁹.

Así pues, se van privilegiando prácticas pedagógicas y evaluativas que se basan, en su esencia, en lógicas de valorización de resultados fijos en detrimento de los procesos, siendo los test los principales elementos utilizados, a veces únicos.

Con el fin de complementar lo anterior, y teniendo en cuenta los conceptos presentados por Ferreira²⁰, es importante agregar que la recurrente opción por test escritos como principal estrategia evaluativa contribuye a una cierta jerarquización, en un doble sentido: 1) jerarquización

16 KLIEBRD, Herbert. Os Princípios de Tyler. En: Currículo sem Fronteiras, 2011, 11(2), págs. 23-35.

17 ROLDÃO, Maria do Céu y FERRO, Nuno. O que é avaliar?: reconstrução de práticas e concepções de avaliação. En: Estudos em Avaliação Educacional. 2015, págs. 570-594.

18 TORRANCE, Harry. The Return to Final Paper Examining in English National Curriculum Assessment and School Examinations Issues of Validity, Accountability and Politics. En: British Journal of Educational Studies. 2018, 66(1), págs. 3-27.

19 TORRANCE, Harry. Blaming the victim: assessment, examinations and the responsabilisation of students and teachers in neo-liberal governance. En: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. 2017, 38(1), pág. 84.

20 FERREIRA, Carlos. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. En: Educação Pesquisa. 2015, 41(1), págs. 153-169.

de estudiantes, en un sentido meritocrático y sustentado en la creencia (en parte falaz) de rigor y justicia inherente a aquellas pruebas; 2) jerarquización de determinados saberes, en detrimento de aquellos que difícilmente son evaluados a través de estos test.

En este sentido, se retoma el pensamiento de Torres Santomé²¹, quien considera que tales pruebas escritas dejan en un segundo plano las tareas más complejas como analizar, evaluar, crear, criticar, experimentar, plantear hipótesis, relacionar, entre otras, en pro de capacidades más simples, como definir, describir, completar, reproducir, nombrar, resumir. A su vez, Kumar²² señala, con una intención marcadamente crítica, el establecimiento de esta jerarquía de acuerdo con los intereses del mercado laboral y de capitales, que, explícita o implícitamente, contradice el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Con una orientación contraria, algunas corrientes de pensamiento contemporáneas están favoreciendo el desarrollo de procesos que promueven la articulación entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, considerando también las relaciones de las dinámicas evaluativas con los procesos pedagógicos, en una perspectiva más amplia y con los contextos político-sociales²³. En consecuencia, diferentes estudios²⁴ han conseguido ilustrar que los profesores, en diversos contextos escolares, integran, en su práctica, diferentes elementos asociados a los estudios en evaluación, siendo difícil, por lo tanto, establecerse cualquier tipo de estándar. Hay, quizás, un elemento a destacar: las tensiones latentes entre las particularidades de la evaluación interna y las presiones de la evaluación externa²⁵, con el creciente retorno de las pruebas escritas, incluidas las

21 TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. En: Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores Santo Tirso: De Facto Editores, 2017, págs. 51-72.

22 KUMAR, Ashwani. Curriculum Studies Worldwide: Understanding Colonial, Ideological, and Neoliberal Influences. London: Palgrave Macmillan, 2019.

23 BLACK, Paul y Wiliam, Dylan. Classroom assessment and pedagogy. En: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 2018, págs. 1-25.

24 TORRANCE, Harry. Assessment as learning? En: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2007, págs. 281-294; IRVING, Earl; HARRIS, Lois y PETERSON, Elizabeth. 'One assessment doesn't serve all the purposes' or does it?. En: Asia Pacific Education Review. 2011, 12(3), págs. 413-426 y REMESAL, Ana. Primary and secondary teachers' conceptions of assessment. En: Teaching and Teacher Education. 2011, págs. 472-482.

25 FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. En: Estudos em Avaliação Educacional. 2008, 19(41), págs. 348-372.

de carácter nacional²⁶. Por lo tanto,

education policies that advocate the use of assessment to improve learning and teaching may be in conflict with those that orient to the use of assessment to measure achievement, award qualifications and monitor school and teacher accountability. Teachers working under these conditions experience tensions between these opposing purposes of assessment, which, in turn, influence their conceptions of assessment. It is likely they will adopt conceptions of assessment in accordance with the policy, which has the greatest impact on their work²⁷.

Está claro, entonces, que las tensiones descritas asumen una importancia concreta para comprender la realidad educativa en diferentes contextos, ya que las presiones externas al entorno escolar –marcadas por una cultura de desconfianza y de progresivo control de los agentes educativos–, como las políticas instituidas, tienen un impacto efectivo en la forma en que los profesores desarrollan su práctica y la forma en que las escuelas organizan su cotidianidad²⁸. De hecho, y de acuerdo con Ferreira²⁹, la dinámica de la evaluación externa se ha desarrollado tradicionalmente a través de pruebas estandarizadas (exámenes) que implícitamente tienden a basarse en lógicas de control de la acción pedagógica e, inherentemente, de atribución de mayor responsabilidad a los profesores.

Con respecto a esta misma valoración de la evaluación externa, Pacheco³⁰ señala que las perspectivas curriculares dominantes (en la esfera pública y política) han sido influenciadas ampliamente por pautas de regulación transnacional que, movilizadas para contextos nacionales,

26 ROLDÃO, Maria do Céu y FERRO, Nuno. O que é avaliar?: reconstrução de práticas e conceções de avaliação. En: *Estudos em Avaliação Educacional*. 2015, págs. 570-594 y TORRANCE, Harry. The Return to Final Paper Examining in English National Curriculum Assessment and School Examinations Issues of Validity, Accountability and Politics. En: *British Journal of Educational Studies*. 2018, 66(1), págs. 3-27.

27 YATES, Anne y JOHNSTON, Michael. The impact of school-based assessment for qualifications on teachers' conceptions of assessment. En: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2017, pág. 15.

28 TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. En: *Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores Santo Tirso: De Facto Editores*, 2017, págs. 51-72.

29 FERREIRA, Carlos. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. En: *Educação Pesquisa*. 2015, 41(1), págs. 153-169.

30 PACHECO, José. Para uma teoria curricular de mercado. En: *Estudos de Currículo*. Porto: Porto Editora, 2018, págs. 57-88.

se transmiten a políticas de responsabilidad educativa y un enfoque curricular centrado en los resultados del aprendizaje. Según el autor, estos entendimientos se centran en la (hiper) valoración de los resultados en el proceso de aprendizaje, promoviendo estructuras de evaluación normativa y sumativa y el consecuente establecimiento de rankings que inducen la comparación de las escuelas, independientemente de los ambientes y de las dinámicas pedagógicas.

En sintonía con lo indicado, y según lo explicado por diferentes autores, como Paraskeva y Kumar³¹, es posible constatar una relación efectiva entre la integración de las teorías neoliberales de accountability (responsabilidad) en los procesos educativos y la creciente consolidación (internacional) de prácticas de evaluación externa asociadas a los exámenes nacionales. Sobre esta relación, los mismos autores sostienen que dichos mecanismos institucionales también contribuyen a introducir , características específicas de los contextos económicos o laborales en las realidades educativas, como la estandarización, competitividad, eficiencia, cuantificación (del aprendizaje y la enseñanza), el enfoque casi único en el producto (es decir, en los resultados) y la responsabilidad individual de este producto (a veces de la escuela, a veces del estudiante), sin tener en cuenta todas las influencias sociales, culturales, entre otras, siempre inherentes a cada uno de los contextos.

Además de estas influencias, también es necesario tener en cuenta que los procesos de evaluación externa, además de potenciar una práctica educativa de naturaleza tecnicista, en la que se destacan las dinámicas asociadas con la capacitación y la mejora de los resultados escolares, contribuyen a estrechar el plan de estudios³², favoreciendo el redescubrimiento de un modelo curricular más inflexible y cerrado³³. Este estrechamiento no solo se explica por los cambios pedagógicos ya indicados, sino que se justifica, tal vez más significativamente, por el hecho de que estas estrategias de evaluación externa se estructuran en la legitimación –que no es política ni ideológicamente neutra– de un determinado conocimiento (escolar) en detrimento de otro. De hecho, al ser

31 PARASKEVA, João. Conflicts in curriculum theory: challenging hegemonic epistemologies. London: Palgrave Macmillan, 2011 y KUMAR, Ashwani. Curriculum Studies Worldwide: Understanding Colonial, Ideological, and Neoliberal Influences. London: Palgrave Macmillan, 2019.

32 PACHECO, José. Para uma teoria curricular de mercado. En: Estudos de Currículo. Porto: Porto Editora, 2018, págs. 57-88.

33 TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. En: Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores Santo Tirso: De Facto Editores, 2017, págs. 51-72.

introducidos en los exámenes, esos saberes son reconocidos y considerados como más relevantes, en comparación con los que no son sistemáticamente considerados³⁴.

Resumiendo lo presentado en las páginas anteriores, es importante tener en cuenta que, aunque los estudios en el ámbito de la evaluación y del currículo han consolidado la idea de una evaluación más significativa en el dominio escolar, sustentada en una lógica dialógica con los estudiantes y al servicio del aprendizaje, la evaluación externa ha causado divergencias frente a esta comprensión e implícitamente ha promovido prácticas pedagógicas y evaluativas contrarias a las defendidas³⁵.

Así pues, además de sugerir ciertas acciones asociadas con una pedagogía del examen³⁶ o de capacitación para los exámenes³⁷, las pruebas externas circunscriben el currículo a los contenidos y capacidades que, año tras año, son (intencionalmente) evaluadas por ellos mismos.

Para terminar, y con especial relevancia para el presente trabajo, en una lógica que posibilita (o fortalece) la comparación entre diferentes realidades, en las pruebas escritas externas se privilegian capacidades de pensamiento como la memorización, la definición o la descripción, que permiten contabilizar lo aprendido³⁸. Esto no favorece un proceso de enseñanza y aprendizaje comprometido con el desarrollo de competencias cognitivas más avanzadas, tales como la argumentación y contra argumentación, o de fundamentación de posiciones con la evidencia disponible.

34 APPLE, Michael. *Can education change society?* London: Routledge, 2013.

35 YATES, Anne y JOHNSTON, Michael. The impact of school-based assessment for qualifications on teachers' conceptions of assessment. En: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2017, pág. 15.

36 MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda y FERNANDES, Preciosa. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "testinite". En: *Estudos em avaliação educacional*. 2013, 24(55), págs. 304-334.

37 ROLDÃO, Maria do Céu y FERRO, Nuno. O que é avaliar?: reconstrução de práticas e concepções de avaliação. En: *Estudos em Avaliação Educacional*. 2015, págs. 570-594.

38 TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. En: *Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2017, págs. 51-72.

3. La educación histórica y la (su) evaluación

La educación histórica, como área específica de investigación, ha adquirido en diferentes países particular importancia, especialmente desde las últimas tres décadas. En Portugal, su implementación surge en este contexto con la intención de contribuir en el desarrollo de un aprendizaje histórico de calidad, situado en la realidad nacional y en diálogo con la investigación internacional en el mismo campo. De hecho, si antes la atención se ubicaba en trabajos más prescriptivos, de mera difusión teórica o simplemente marcados por la importación de estudios basados en diferentes entornos culturales, hoy existe una tendencia hacia la valoración de los presupuestos justificados por diagnósticos esclarecedores de ideas históricas en el contexto de cada país, a veces incluyendo la sugerencia de acciones inherentes a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia³⁹.

En el siglo XXI en curso, la educación histórica emerge como una contribución para que los sujetos, ciudadanos del presente y del futuro, aprendan a interpretar la realidad (histórica) en la que viven a diario, con el fin de que puedan intervenir de modo informado, interesado y responsable⁴⁰. Por lo tanto, es una opción, en el contexto escolar, para que cada uno note, con un sentido humanista progresivamente refinado, que siempre ha habido, en el tiempo y en el espacio, valores, actitudes e intenciones con sentidos y significados diversos, otras formas de mirar el mundo que en algunos casos convergen con las actuales. Y que hay, también hoy, identidades diversas que a menudo entran en conflicto, pero que en democracia buscan dialogar.

De esta manera, y siguiendo las perspectivas previas, el aprendizaje resultante de tal 'tipo' de educación puede incluir esquemas de un razonamiento histórico basado en la evidencia disponible y, también, de una visión amplia del mundo real⁴¹, así como pueden tomarse como punto de partida para un diálogo contemporáneo productivo y reflexivo en una realidad que es plural, diversa y deseablemente democrática.

39 BARCA, Isabel. *Investigação em Educação Histórica em Portugal*. En: *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Universidade do Minho, 2009, págs. 11-27 y CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan y GREVER, Maria. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2017.

40 ALVES, Luís Alberto. *Epistemologia e Ensino da História*. En: *Revista História Hoje*, 2016, 5(9), págs. 9-30.

41 BARTON, Keith y LEVSTIK, Linda. *History*. En: *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: Sage, 2008, pp. 355-366.

Es importante aclarar que, de hecho, y como propugna Diogo⁴², los resultados de estos aprendizajes, en este caso históricos, experimentados por los estudiantes, no siempre son observables y medibles de inmediato, y pueden manifestarse más tarde, por ejemplo, en procesos de pensamiento, análisis o interpretación.

Aun así, en el ámbito de la Historia, entendida como disciplina curricular en el sistema educativo portugués, se mantiene la lógica de memorización y clasificación en momentos muy específicos del año escolar; ya sea mediante la prueba escrita sumativa al final de cada período, o a través del examen nacional, al final del año escolar⁴³. Según Gómez y Miralles⁴⁴, estas lógicas, más cercanas a la reproducción de información objetiva que a las posibilidades cognitivas de los estudiantes en el proceso formativo, van condicionando el desarrollo de competencias propias del pensamiento histórico, tales como la reflexión, la crítica o la argumentación, como si estas no fueran en parte necesarias para los estudiantes o, porque requieren otras formas de trabajo en clase.

En disonancia con la idea de poner énfasis en la información sustantiva, en esta segunda década del siglo XXI han surgido ideas respaldadas por varios autores que apuntan a un proceso de evaluación que busca superar la dicotomía entre contenido y competencias⁴⁵. En otras palabras, en el panorama de la educación histórica tiene cada vez más sentido que las estrategias evaluativas, internas y externas a las instituciones educativas potencien la movilización no solo del conocimiento narrativo factual, sino también de los criterios que describen aquello que es pensar históricamente⁴⁶.

Cabe señalar que autores como Peter Seixas y Tom Morton⁴⁷, a su vez, subrayan la relevancia de las pruebas de evaluación que, con clarividencia, involucran estas habilidades referidas, debido a su

42 DIOGO, Fernando. *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores, 2010.

43 MOREIRA, Ana Isabel. *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*. Tese de Doutoramento em Educação: Universidade de Santiago de Compostela, 2018.

44 GÓMEZ, Cosme y MIRALLES, Pedro. *Pensar históricamente o memorizar el pasado?* En: *Revista de Estudios Sociales*. 2015, 52, págs. 52-68.

45 ERCIKAN, Kadriye y SEIXAS, Peter. *New directions in assessing historical thinking*. London: Routledge, 2015.

46 SCHMIDT, Auxiliadora; URBAN, Ana. *Afinal, o que é educação histórica?* En: *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica*. 2018, v. I, n.º 1, págs. 7-31.

47 SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 2013.

carácter más abierto y, por lo tanto, más cercano a una valoración más significativa de conceptos procedimentales. En la misma línea, VanSledright⁴⁸ presentó, como una sugerencia para la evaluación del desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, la realización de pruebas con preguntas de puntuación diferenciada y cuyas respuestas obligatoriamente deben basarse en diferentes competencias inherentes al uso de evidencia histórica diversificada.

Siguiendo tales propuestas, se espera que, con un sentido y significado más amplios, los estudiantes se muestren capaces de elaborar narrativas personales incluso en una ficha de evaluación o en un examen nacional, pero fundamentadas en la evidencia, que movilicen diferentes conceptos de segundo orden y expliquen situaciones pasadas con base en un raciocinio que de hecho es individual. Por lo tanto, este será un enfoque evaluativo que incluye los conocimientos previos y aquellos que son construidos a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje⁴⁹.

4. Opciones metodológicas

Como punto de partida para el desarrollo de este breve trabajo de investigación empírica, se optó por la definición de una pregunta-problema de carácter algo general, pero que explicitará con claridad la principal preocupación emergente: ¿Qué concepciones de educación histórica se observan en la evaluación externa en Portugal?

Luego, como objetivos más específicos, se establecieron dos particularmente interconectados y capaces de proporcionar un análisis fundamentado de aquella temática de investigación: a) comprender la evolución, entre 2006 y 2017, del tipo de preguntas incluidas en el examen nacional de Historia para estudiantes en el campo de Lenguas y Humanidades; y b) constatar y conceptualizar los conocimientos históricos que los estudiantes están obligados a demostrar en dicha prueba de evaluación exterior a la institución educativa.

48 VANSLEDRIGHT, Bruce. *Assessing historical thinking and understanding: innovative designs for new standards*. London: Routledge, 2014.

49 LAGARTO, Mariana. *Desenvolver e avaliar competências em História - um estudo com professores do 3.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação: Universidade do Minho, 2017.

Por lo tanto, desde una perspectiva metodológica, la opción recayó en un análisis documental del enunciado del examen de Historia de 12° año durante doce años, en un total de 24 pruebas (correspondientes a las dos fases existentes). Así pues, se consideró que dichos documentos, al tener un lenguaje muy específico y de estudio interesante, podrían proporcionar información válida que permitiría comprender fenómenos centrales relacionados con la investigación cualitativa en cuestión⁵⁰.

El análisis se centró entonces en la generación de categorías relativas al tipo de preguntas presentadas en los enunciados:

- a) establecimiento de relación entre fuentes;
- b) formato de opción múltiple;
- c) ordenamiento cronológico;
- d) establecimiento de asociaciones;
- e) formato de respuesta directa.

Estas categorías se definieron después de una primera visualización general de todas las pruebas, porque esto subyace al llamado a la movilización, por parte de los estudiantes, del saber histórico orientado en dos sentidos diferenciados: por un lado, el establecimiento de relaciones entre fuentes y/o conceptos; por otro, un formato más cerrado en términos de raciocinio, como es el caso de la opción múltiple y la respuesta directa.

En este análisis también se consideró el sentido de los verbos de inicio de las preguntas dirigidas a los examinados, provocadores de un modelo particular de respuesta más inmediato y con recurso a la memoria, o más extenso y de apelación al establecimiento de asociaciones.

50 CRESWELL, John. Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. London: Pearson, 2012.

5. Análisis y discusión de datos

Para la interpretación de los datos recolectados, se asume como visualmente significativo el siguiente gráfico, relativo a la evolución del tipo de preguntas de los exámenes entre 2006 y 2017 (Figura 1).

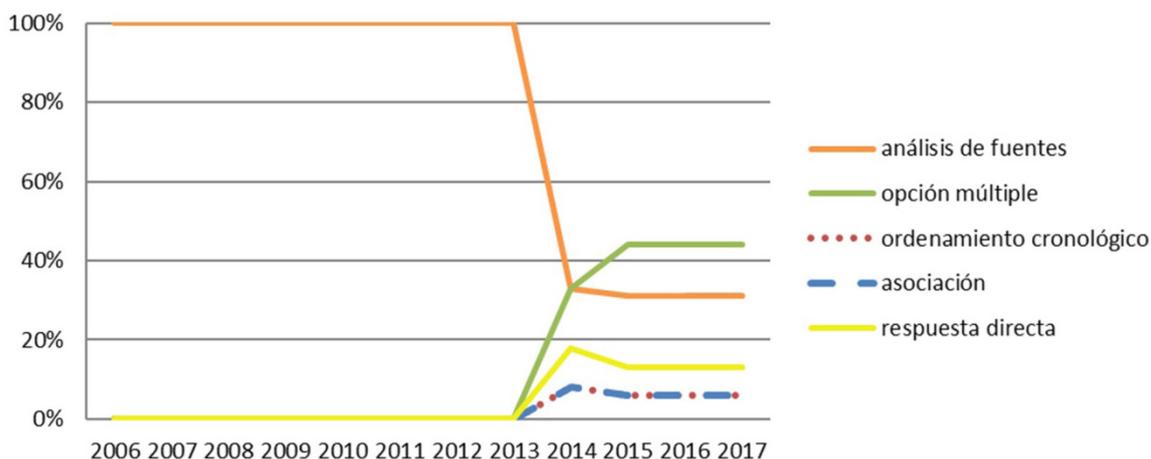


Figura 1. Tipo de preguntas en el examen nacional de Historia, entre 2006 y 2017 (% del total de preguntas).
Elaboración propia.

Desde luego el año 2014 presenta un cambio claro en el tipo de preguntas incluidas en el examen nacional de Historia. En efecto, a partir del 1 de octubre del 2013, de acuerdo con el Decreto-Ley N.º 102/2013, de 25 de julio, “es creado el Instituto de Evaluación Educativa, I.P. (IAVE, I.P.), que reemplaza al GAVE”.

De forma aparente, el IAVE consideró que las pruebas de evaluación de Historia deberían adoptar una configuración diferente. Si hasta entonces, y desde 2006, la prueba se realizaba con dos grupos (de tres o cuatro cuestiones cada uno) cuyas preguntas implicaban siempre el análisis y/o relación entre diversas fuentes históricas presentadas, a partir de esa fecha el panorama cambió. Léase, por ejemplo, algunas preguntas tomadas de los exámenes (1ª y/o 2ª fases), realizados entre 2006 y 2013:

Caracterice la situación político-militar que justifica las preocupaciones evidenciadas en la correspondencia intercambiada entre Marcelo Caetano y Kaúlza de Arriaga (documento 4). (E106⁵¹)

Explique, utilizando el documento 2, el papel desempeñado por las colonias en la economía portuguesa, entre 1930 y 1974. (E208)

Enuncie cuatro de los factores de orden económico-social que, según el autor, debilitaron el régimen republicano. (E110)

Para responder con éxito a tales desafíos, los estudiantes necesitaban involucrar varias competencias históricas:

- a. analizar y relacionar información diversa presentada en fuentes escritas (extractos de discursos, noticias de la época, legislación de la época...), iconográficas (grabados, pinturas, caricaturas...), mapas subtítulos y/o tablas con datos cuantitativos;
- b. detectar e inferir (nuevamente basado en varias fuentes) causas y consecuencias o permanencias y cambios;
- c. construir su propia argumentación histórica sustentada en la evidencia;
- d. eventualmente, aclarar relaciones intertemporales o perfilar un discurso identitario basado en la interculturalidad.

A partir del año 2014, ese tipo de preguntas se mantuvo, así como la diversidad de fuentes facilitadas, sin embargo, en un número total menor. En realidad, el examen nacional casi duplicó la cantidad de preguntas incluidas allí en comparación con algunas ediciones anteriores, pero por la inclusión de ejemplares de formato de selección múltiple, ordenación cronológica y respuesta directa.

⁵¹ La identificación de las pruebas muestra la siguiente estructura: E (referido a la palabra Examen); 1 o 2 (número indicativo de la 1ª o 2ª fases de la prueba); 06 a 17 (numeración referida al año académico en cuestión).

En línea con el análisis de algunos de los estudios mencionados anteriormente en este trabajo, no son extrañas actualmente prácticas de evaluación que tienden a valorar la adquisición de conocimientos sustantivos casi como mera contabilización de contenidos estudiados, en lugar de destacar las operaciones mentales propias de la metodología de Historia, por medio de la comprensión de eventos y situaciones pasadas, como si el pensamiento histórico desarrollado pudiera resumirse en la competencia para leer una narrativa histórica preconcebida y, más tarde, conseguir reproducirla acríticamente, y sin vacíos, en dicho examen.

Préstese atención a los siguientes ejemplos que explican la nueva 'realidad de evaluación externa' en Portugal respecto a la Historia:

Ordene cronológicamente los siguientes acontecimientos relacionados con la implantación del liberalismo en Portugal. (E114)

Asociar cada uno de los elementos presentes en la columna A, en relación con el modelo soviético, a la definición respectiva en la columna B. (E216)

La observación y descripción de la Naturaleza (documento 2), proporcionada por viajes marítimos, reforzó el espíritu de curiosidad y la construcción de un nuevo saber empírico, denominado: (A) positivismo. (B) experiencialismo. (C) dogmatismo. (D) antropocentrismo. (E215)

Este tipo de preguntas atraen más a la memorización y reproducción de conceptos sustantivos históricos explícitos que a la movilización de competencias específicas del pensamiento histórico. Por lo tanto, el análisis de los enunciados de las pruebas actuales sugiere que no pretenden optimizar conceptos estructurales o de segundo orden en Historia, como la interpretación de la evidencia, la reflexión o la argumentación.

También en esta línea, debe tenerse en cuenta que las preguntas de opción múltiple (que incluso podrían requerir habilidades distintas a la mera replicación) se inclinan hacia los temas estudiados en

los años anteriores al examen: 10° y 11° de escolaridad (por ejemplo, 'Imperio Romano', 'Concilio de Trento', 'Antiguo Régimen'). Además, las prescripciones de 'nombrar', 'indicar' o 'transcribir', que se refieren principalmente a estos contenidos previamente estudiados, sugieren que los estudiantes se adhieran a una respuesta objetiva y directa:

Nombre la imposición napoleónica que, al no haber sido cumplida por Portugal, fue el origen de las invasiones francesas (documento 1). (E114)

Indique el nombre del régimen político, basado en la ley divina, en el cual el rey concentró todos los poderes del estado. (E215)

Cabe señalar que en el período comprendido entre 2007 y 2013, por lo tanto, anterior a este periodo de mayor direccionamiento en las preguntas, en el sentido de exigir una respuesta inequívoca, el estudiante era desafiado a mostrar una acción mental y comunicativa mucho más reflexiva, crítica y correlacionada a partir de las preguntas planteadas, incluso por el uso frecuente de verbos como 'justificar', 'aclarar', 'demostrar', 'inferir', en sí mismos promotores del análisis de la información contemplada en una o varias fuentes. Préstese atención a los siguientes casos:

Demuestre, con base en el documento, la existencia de concordancias entre el autor y el régimen, respecto a la cuestión colonial portuguesa. (E107)

Infiere, a partir de las consideraciones del autor, tres de las razones que justifican que la solicitud de adhesión de Portugal a la CEE solo haya sido presentada después de 1974. (E108)

En el primer caso, la pregunta presentada planteaba un mayor desafío cognitivo, ya que implícitamente problematiza la posibilidad de contradicción de perspectivas a nivel individual. De hecho, ¿cómo podrían los estudiantes resolver el dilema sobre un famoso héroe antifascista (Humberto Delgado, asesinado por la política en 1965) que se opuso directamente al régimen y, al mismo tiempo, expresó su acuerdo con la política colonialista? El raciocinio histórico de los

Si en algún momento se quiere que el desarrollo de la conciencia histórica de cada sujeto⁵³ pase por los salones de clase portugueses, esa auspiciosa orientación temporal de la vida práctica cotidiana, en un sentido humanista, por supuesto, tendrá sentido que, si tienen que existir, las pruebas de evaluación externas se dirijan hacia esa dirección. En otras palabras, tendrá sentido que las preguntas formuladas permitan a los estudiantes –examinados– narrar una historia aprendida que se transmite por medio de identidades democráticas y dialógicas, de representaciones temporales fluidas, el multiperspectivismo o el sentido crítico equilibrado.

En este sentido, no es posible dejar de señalar la existencia, en casi todas las pruebas analizadas, de por lo menos una pregunta:

I) para ‘comparar’ las perspectivas evidenciadas en dos fuentes diferentes (por ejemplo, Identifique las diferentes perspectivas, presentadas en los documentos 2 y 3, sobre el golpe militar del 28 de mayo de 1926. [E207]; Compare las dos perspectivas sobre la situación del país al final de la monarquía, expresada en los documentos 1 y 2, alrededor de tres aspectos en los que se oponen. [E116]);

II) qué implica el desarrollo de un tema indicado (por ejemplo, Desarrolle el siguiente tema: Evolución del Estado Nuevo, en el escenario internacional, en los años 30 y 50 del siglo XX. [E109]).

Con respecto a los temas contemplados en estas pruebas de evaluación, se constata la prevalencia incuestionable de aquellos que pertenecen al ámbito político y económico y, a veces, de sus respectivas consecuencias sociales. Ejemplos de esta situación pueden encontrarse en los siguientes casos:

Explique tres factores que llevaron a la situación económica-social que se experimentaba en Alemania en 1923. (E110)

Explique, a partir del documento 2, tres de las transformaciones políticas del régimen resultantes de la “Revolución de los Claveles, el 25 de abril de 1974”. (E214)

53 RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o Ensino da História. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

A su vez, y de manera claramente esporádica, en los años 2013, 2015 y 2017, surgieron muestras puntuales de preguntas que se referían a las áreas de arte / cultura (por ejemplo, Compare las dos perspectivas estéticas, expresadas en los documentos 1 y 2, en torno a tres de los aspectos en los que se distinguen. [E115]) y el medio ambiente (por ejemplo, Refiera, a partir del documento 2, tres consecuencias de la degradación ambiental del planeta, considerada uno de los “grandes problemas de la humanidad”. [E217]). Fueron en total 8 preguntas de 234 contabilizadas, lo que refleja un valor muy residual e intrascendente.

Más que dicotomizar los contenidos y las competencias históricas, como parece ser la tendencia descrita en los exámenes nacionales portugueses hace unos años, las estrategias de evaluación consideradas deben permitir que se convoque un saber narrativo conceptual junto con las habilidades que caracterizan el pensamiento histórico. De modo que, al menos de alguna manera, aquella idea planteada en la legislación nacional: “la evaluación externa desempeña un papel esencial (...) porque ayuda a una evaluación confiable en varios momentos de la escolarización” (Decreto-Ley N.º 102/2013, 25 de julio, preámbulo) pueda cumplirse.

6. Consideraciones finales

Destacando, una vez más, la preponderancia de las dinámicas de evaluación externa como mecanismos para legitimar el conocimiento⁵⁴, a través del análisis de los exámenes de Historia de 2006 a 2017, parece evidenciarse, a partir de 2014, una sobrevaloración del conocimiento sustantivo –asociado con problemas de identificación o definición de conceptos–, y, en consecuencia, un distanciamiento frente a la evaluación de aquellas que son las competencias del pensamiento histórico ya probadas en los enunciados del examen entre 2006 y 2013. En este período, la inclusión de competencias históricas en la evaluación denota que hubo un intento serio de integrar en esas pruebas la formación de los jóvenes de acuerdo con criterios genuinos de pensamiento histórico. Analizar una variedad de fuentes, fundamentar síntesis (provisionales) en la evidencia disponible,

54 APPLE, Michael. Can education change society? London: Routledge, 2013.

procurar reconocer la multiplicidad de perspectivas, incluso a nivel de la agencia individual, seleccionar conexiones significativas de causas y consecuencias, son ejemplos de esta actitud institucional que creó condiciones para cambiar la orientación de las clases de Historia en la educación secundaria, pero que fue interrumpida a partir de 2014.

Con base en los datos interpretados de los enunciados del examen durante un período de 12 años, queda claro que hay en ellos un énfasis en las dimensiones política y económica, aunque recientemente se ha prestado más atención a otras dimensiones, como la cultural o la ambiental. Esto parece estar asociado a la permanencia de una conciencia histórica convencional, vinculada tácitamente a una identidad nacional que necesita ser preservada y que tiende a ser valorada positivamente por los jóvenes⁵⁵, pero en combinación, y también en confrontación, con una distorsión creciente de los dominios del conocimiento que se interpretan como aquellos que detentan menor relevancia laboral o menor relación con el desarrollo económico⁵⁶. En el ámbito de la Historia, las artes, la cultura o la relación del ser humano con el medio ambiente serán otras dimensiones que permitirán integrar las diferentes experiencias de la vida humana de acuerdo con un determinado espacio y tiempo.

En resumen, la tendencia actual manifestada en los exámenes de Historia, y en línea con lo que plantean Roldão y Ferro, volvió a otorgar importancia a las actividades pedagógicas y de desarrollo curricular que privilegian la memorización (y reproducción) de los conocimientos sustantivos de la Historia, en lugar de integrar procesos que se basan “en la forma como se desarrollan las diferentes operaciones de dominio de ese saber”⁵⁷.

Por lo tanto, se afirma como algo fundamental, ya sea a través de la investigación o mediante su relación institucional con las agencias responsables de la evaluación escolar, buscar formas de contrarrestar las lógicas de enseñanza centradas en la mera reproducción de conocimientos fijos.

55 MOREIRA, Ana Isabel. A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas. Tese de Doutoramento em Educação: Universidade de Santiago de Compostela, 2018.

56 PACHECO, José. Para uma teoria curricular de mercado. En: Estudos de Currículo. Porto: Porto Editora, 2018, págs. 57-88.

57 ROLDÃO, Maria do Céu y FERRO, Nuno. O que é avaliar?: reconstrução de práticas e concepções de avaliação. En: Estudos em Avaliação Educacional. 2015, pág. 585.

En estas otras lógicas se integran también acciones consistentes de los profesores de Historia, por ejemplo, cuando optan por una formación profesional a lo largo de sus vidas, consistente con lo que es la matriz de la educación histórica⁵⁸.

En lo que concierne a las pruebas de examen en Portugal, podría retomarse el camino, interrumpido en 2014, de incluir un cierto tipo de preguntas más orientadas a la relación de los estudiantes con un saber basado en criterios históricos para una mejor comprensión del mundo. Quizás esta es una opción para considerar, y favorecer, teniendo en cuenta la influencia que la tipología de los exámenes tiene en la orientación de la actividad docente. Esto, basado en el principio de que se debe privilegiar la adopción de estrategias educativas, también a nivel institucional, que sean consistentes con la legislación reciente sobre Aprendizajes Esenciales de los estudiantes en la educación obligatoria, y que deberá extenderse del 1º al 12º de escolaridad.

Bibliografía

- ALVES, Luís Alberto. Epistemologia e Ensino da História. En: Revista História Hoje, 2016, 5(9), págs. 9-30.
- APPLE, Michael. Can education change society? London: Routledge, 2013.
- BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica em Portugal. En: Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil. Braga: Universidade do Minho, 2009, págs. 11-27.
- BARCA, Isabel. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica. En: Educação Santa Maria. 2015, 40(3), págs. 591-604.
- BARTON, Keith y LEVSTIK, Linda. History. En The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy . London: Sage, 2008, pp. 355-366.

⁵⁸ DOMÍNGUEZ, Jesus. Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: Editorial Graó, 2015.

- BLACK, Paul y Wiliam, Dylan. Classroom assessment and pedagogy. En: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2018, págs. 1-25. doi:10.1080/0969594X.2018.1441807.
- CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan y GREVER, Maria. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2017.
- CRESWELL, John. *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. London: Pearson, 2012.
- DIOGO, Fernando. *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores, 2010.
- DOMÍNGUEZ, Jesus. *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó, 2015.
- ERICAN, Kadriye y SEIXAS, Peter. *New directions in assessing historical thinking*. London: Routledge, 2015.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores, 2004.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. En: *Estudos em Avaliação Educacional*. 2008, 19(41), págs. 348-372.
- FERREIRA, Carlos. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. En: *Educação Pesquisa*. 2015, 41(1), págs. 153-169. doi: 10.1590/S1517-97022015011892.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 1989.
- GÓMEZ, Cosme y MIRALLES, Pedro. Pensar históricamente o memorizar el pasado? En: *Revista de Estudios Sociales*. 2015, 52, págs. 52-68.

- IRVING, Earl; HARRIS, Lois y PETERSON, Elizabeth. 'One assessment doesn't serve all the purposes' or does it?: New Zealand teachers describe assessment and feedback. En: *Asia Pacific Education Review*. 2011, 12(3), págs. 413-426. doi: 10.1007/s12564-011-9145.
- KLIEBRD, Herbert. Os Princípios de Tyler. En: *Currículo sem Fronteiras*, 2011, 11(2), págs. 23-35.
- KUMAR, Ashwani. *Curriculum Studies Worldwide: Understanding Colonial, Ideological, and Neoliberal Influences*. London: Palgrave Macmillan, 2019. doi:10.1007/978-3-030-01983-9.
- LAGARTO, Mariana. *Desenvolver e avaliar competências em História - um estudo com professores do 3.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação: Universidade do Minho, 2017.
- LEE, Peter. Putting Principles into Practice: Understanding History. En: *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington: The National Academies Press, 2005, págs. 31-78
- MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda y FERNANDES, Preciosa. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "testinite". En: *Estudos em avaliação educacional*. 2013, 24(55), págs. 304-334. doi:10.18222/eae245520132728.
- MERCHÁN, Javier. La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. 2009, 48(6), págs. 1-9.
- MOREIRA, Ana Isabel. *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*. Tese de Doutoramento em Educação: Universidade de Santiago de Compostela, 2018.
- PACHECO, José. Para uma teoria curricular de mercado. En: *Estudos de Currículo*. Porto: Porto Editora, 2018, págs. 57-88.

- PARASKEVA, João. *Conflicts in curriculum theory: challenging hegemonic epistemologies*. London: Palgrave Macmillan, 2011. doi:10.1057/9780230119628.
- REMESAL, Ana. Primary and secondary teachers' conceptions of assessment. En: *Teaching and Teacher Education*. 2011, págs. 472-482. doi: 10.1016/j.tate.2010.09.017.
- ROLDÃO, Maria do Céu y FERRO, Nuno. O que é avaliar?: reconstrução de práticas e concepções de avaliação. En: *Estudos em Avaliação Educacional*. 2015, págs. 570-594. doi:10.18222/eaev26i63.3671.
- ROSALES LÓPEZ, Carlos. *El Pensamiento de Profesores y Alumnos: cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizaje*. Corunha: Andavira, 2012.
- RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- SCHMIDT, Auxiliadora y URBAN, Ana. Afinal, o que é educação histórica? En: *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica*. 2018, v.1, n.º 1, págs. 7-31.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 2013.
- TORRANCE, Harry. Assessment as learning? En: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2007, págs. 281-294. doi: 10.1080/09695940701591867.
- TORRANCE, Harry. Blaming the victim: assessment, examinations and the responsabilisation of students and teachers in neo-liberal governance. En: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2017, 38(1), págs. 83-96. doi:10.1080/01596306.2015.1104854.
- TORRANCE, Harry. The Return to Final Paper Examining in English National Curriculum Assessment and School Examinations Issues of Validity, Accountability and Politics. En: *British Journal of Educational Studies*. 2018, 66(1), págs. 3-27. doi:10.1080/00071005.2017.1322683.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum

neoliberal. En: Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores. Santo Tirso: De Facto Editores, 2017, págs. 51-72.

VANSLEDRIGHT, Bruce. Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards. London: Routledge, 2014.

VERÍSSIMO, Helena. A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação: Universidade do Minho, 2013.

YATES, Anne y JOHNSTON, Michael. The impact of school-based assessment for qualifications on teachers' conceptions of assessment. En: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2017, págs. 1-17. doi: 10.1080/0969594X.2017.1295020.

Por una enseñanza de la historia reciente de Colombia: contribuciones para el debate

Brayan Sebastián Gauta Blanco

Instituto Técnico Superior Dámaso Zapata
Bucaramanga, Santander, Colombia
ORCID: 0000-0003-0988-4386

Artículo de Reflexión derivado de investigación
Recibido: 24-04-2020 – Aprobado: 29-05-2020

Resumen

El presente artículo tiene como propósito plantear algunas reflexiones sobre la necesidad de desarrollar procesos de enseñanza de la historia reciente en Colombia. Ante lo cual son propuestos tres momentos: En primera instancia, son conceptualizadas las políticas de la memoria y luego se aborda la importancia de disputar la Ley 1874 de 2017 sobre enseñanza de la historia, a pesar de los vacíos y limitaciones que presenta, y se señalan los retos que debe afrontar la Comisión Asesora y los maestros de Colombia en materia de contenidos, metodologías, didácticas y enfoques historiográficos. Después se plantea la pregunta ¿Qué tipo de historia vamos a enseñar? Para ello, se realiza un recorrido histórico sobre las tendencias historiográficas implementadas en la escuela colombiana. Finalmente, se propone la Historia de Tiempo Presente como base de trabajo para el desarrollo de procesos críticos, reflexivos y ético-político en los espacios escolares.

Palabras Clave: Enseñanza de la historia, Tiempo presente, Disputas, Políticas de la Memoria.

For a teaching of the recent history of Colombia: contributions to the debate

Abstract

The purpose of this article is to present some reflections on the need to develop teaching processes of recent history in Colombia. To this end, three moments are proposed: In the first

instance, memory policies are conceptualized and then the importance of disputing Law 1874 of 2017 on history teaching is addressed, despite the gaps and limitations it presents, and the challenges that the Advisory Commission and teachers in Colombia must face in terms of content, methodologies, didactics and historiographical approaches are pointed out. Then the question is posed: What kind of history are we going to teach? For this purpose, a historical review of the historiographic trends implemented in Colombian schools is made. Finally, the present time history is proposed as a working basis for the development of critical, reflective and ethical-political processes in school spaces.

Key words: History teaching, Present Time, Disputes, Politics of Memory.

Para um ensino da história recente da Colômbia: contribuições para o debate

Resumo:

O objetivo deste artigo é propor algumas reflexões sobre a necessidade de desenvolver processos para o ensino da história recente na Colômbia. Para este fim, são propostos três momentos: Em primeiro lugar, a política da memória é conceitualizada e depois é abordada a importância de disputar a Lei 1874 de 2017 sobre o ensino da história, apesar das lacunas e limitações que ela apresenta, e são apontados os desafios que a Comissão Consultiva e os professores na Colômbia devem enfrentar em termos de conteúdo, metodologias, didática e abordagens historiográficas. Em seguida, coloca a questão: Que tipo de história vamos ensinar? Para isso, é feita uma revisão histórica das tendências historiográficas implementadas nas escolas colombianas. Finalmente, a História do Tempo Presente é proposta como uma base de trabalho para o desenvolvimento de processos críticos, reflexivos e ético-políticos nas escolas.

Palavras-chave: Ensino da História, Tempo Presente, Disputas, Política da Memória.

Presentación

La fractura histórica, provocada por el Acuerdo de paz entre el Estado colombiano y la antigua guerrilla de las FARC-EP en el año 2016, generó una apertura en el escenario público de diferentes temas que venían siendo discutidos, abordados e investigados desde años atrás por académicos, centros de pensamiento, organizaciones sociales, sindicales y maestros: paz, conflicto armado, memoria, enseñanza de la historia, víctimas, reforma rural, entre otros. Estos temas fueron repotenciados por los ciclos de negociaciones entre los actores antes mencionados, lo que generó una atmosfera de debate político que se ha ido esfumando en el proceso de implementación del Acuerdo por falta de voluntad política del gobierno nacional, como también por las dificultades que han tenido las FARC en su tránsito a la política electoral, y las permanentes dificultades que han encontrado los sectores sociales para organizar la agenda política.

Políticas de la memoria para un país sin transición política

En memoria de un hombre de memoria

A determinados investigadores de las ciencias humanas se les ha condenado a la desaparición forzada, el secuestro y la pena de muerte. Prohibido pensar en voz baja, prohibido pensar en voz alta, prohibido hablar en el aula universitaria, prohibido publicar lo investigado. Se ha vuelto peligroso el oficio de indagar e interpretar los orígenes y desarrollos de mentalidades que rondan con su poder político y económico la geografía del país. Se busca abrir una fosa común para quienes bucean en la memoria histórica contemporánea.

Arturo Alape a Darío Betancourt

Derivadas de los Acuerdos de paz, han sido configuradas las políticas de la memoria como dispositivo para elaborar y disputar el pasado en la escena pública. Han sido conceptualizadas por Paloma Aguilar como “todas aquellas iniciativas de carácter público (no necesariamente político) destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación de algún acontecimiento del

pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales o políticos, o para el conjunto de un país”¹. Esta conceptualización permite entrever dos asuntos de interés: en primera instancia, el carácter público y político del pasado y, en segunda instancia, las tensiones y disputas surgen en torno a las interpretaciones, sentidos y explicaciones del pasado reciente violento, el cual tiene repercusiones sociales, políticas y/o culturales en la actualidad.

Por su parte, Rachel Sieder sitúa las políticas de la memoria como “una combinación de intentos oficiales y no oficiales de enfrentarse a un legado de violaciones de los derechos humanos, en la lucha por la democratización”², lo que plantea el carácter de los sectores oficiales del Estado versus los sectores no oficiales, llámense: víctimas, organizaciones sociales, investigadores, sobrevivientes y demás. En ese marco histórico y referencial, fue diseñado el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR), el cual está conformado por 3 instituciones que tienen independencia administrativa y cumplen roles específicos para adelantar procesos de justicia transicional. Es importante comprender la integralidad del sistema porque fue concebido para contribuir al máximo en justicia en los casos de violaciones a los derechos humanos y al Derecho Internacional Humanitario, en el marco del conflicto armado, y dar prioridad al resarcimiento y reconocimiento pleno de las víctimas desde diferentes planos: Judicial, extrajudicial e histórico.

En esa medida, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la convivencia y la no repetición -CEV- es un mecanismo de carácter temporal y extrajudicial para conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto armado. La comisión, presidida por el Sacerdote Jesuita Francisco de Roux, busca

(...) el esclarecimiento de los patrones y causas explicativas del conflicto armado interno que satisfaga el derecho de las víctimas y de la sociedad a la verdad, promueva el reconocimiento de lo sucedido, la convivencia en los territorios y contribuya a sentar

1 Aguilar, P. *Políticas de la memoria y memorias de la política: el caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial, 2008, págs. 53.

2 SIEDER, R. Políticas de guerra, paz y memoria en América Central. En A. Barahora de Brito Alexandra, P. Aguilar, & C. González, *Las políticas hacia el pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias*. España: Akal Ediciones, 2002, pág. 248.

las bases para la no repetición, mediante un proceso de participación amplio y plural para la construcción de una paz estable y duradera³.

Es importante tener en cuenta que el informe final debe ser entregado en el mes de diciembre del 2021. De allí surgirán unas recomendaciones que serán pilar para la construcción de paz territorial, y se espera que estas complementen los procesos de pedagogía que se han desarrollado en el país en los últimos años. El informe final puede marcar un hito que repotencie las discusiones y prácticas educativas en torno a la memoria, la enseñanza de la historia y la generación de espacios de paz, verdad y no repetición.

Por su parte, la Jurisdicción Especial de Paz -JEP- tiene como función administrar justicia transicional y conocer los delitos cometidos en el marco del conflicto armado, antes del 1 de diciembre de 2016. El tiempo de duración previsto para el desarrollo de las actividades de justicia transicional y restaurativa es de 15 años.

El trabajo de la JEP se enfocará en los delitos más graves y representativos del conflicto armado, de acuerdo con los criterios de selección y priorización que sean definidos por la ley y los magistrados. En particular, podrá conocer de los delitos que hubieren cometido excombatientes de las FARC-EP, miembros de la Fuerza Pública, otros agentes del Estado y terceros civiles. Sobre estos dos últimos, la Corte Constitucional aclaró que su participación en la JEP sería voluntaria⁴.

La Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el contexto y debido al conflicto armado -UBPD- se encarga de coordinar y contribuir a la implementación de las acciones humanitarias y extrajudiciales para encontrar a las cerca de 120.000 personas dadas por desaparecidas en el marco y en razón del conflicto. La UBPD tiene mandato por 20 años para cumplir con dicho objetivo.

3 COMISIÓN DE LA VERDAD. *www.comisióndelaverdad.co*. 18, octubre, 2020).

Disponible en: <https://comisióndelaverdad.co/la-comision/que-es-la-comision-de-la-verdad>.

4 JURISDICCIÓN ESPECIAL PARA LA PAZ. (s.f.). *www.jep.gov.co*.

Disponible en: <https://www.jep.gov.co/JEP/Paginas/Jurisdiccion-Especial-para-la-Paz.aspx>.

En el comunicado conjunto número 40 entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, fechado el 5 de agosto de 2014, las partes acordaron una serie de medidas humanitarias tras la visita de 5 delegaciones de víctimas que asistieron a la Habana, Cuba para comunicar sus opiniones y expectativas respecto al acuerdo de paz que en su momento se estaba negociando. Estas opiniones y sentires sirvieron de insumo para tratar los puntos de las Víctimas y el Fin del conflicto, previsto en la agenda de negociación. Ante lo cual fue establecida la creación de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV), que fue concebida con el objetivo de

Contribuir a la comprensión de la complejidad del contexto histórico del conflicto interno, y para proveer insumos para las delegaciones en la discusión de los diferentes puntos del Acuerdo General que están pendientes⁵.

Al respecto, en el mandato las partes señalaron que la Comisión iba a contar con dos relatores generales y doce académicos expertos, elegidos de manera acordada para la elaboración de los respectivos informes, los cuales debían abordar 3 elementos centrales:

- ✓ Orígenes y las múltiples causas del conflicto.
- ✓ Principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a la persistencia del conflicto.
- ✓ Impactos más notorios del conflicto en la población.

Las preguntas orientadoras, propuestas para ser abordadas por los comisionados, fueron las siguientes:

- ✓ ¿Cuáles son los factores que explican el origen del conflicto?
- ✓ ¿Cuáles son los factores que explican por qué el conflicto se prolongó?
- ✓ ¿Cuáles han sido las consecuencias del conflicto y para sus víctimas?

5 COMUNICADO CONJUNTO N°40 ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC-EP. 5, agosto, 2014, pág. 1.
Disponible en: http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/Documento_398100_20140805.pdf.

La labor de los relatores consistió en sintetizar los doce informes elaborados por los comisionados para que los consensos, disensos y la pluralidad de visiones de los expertos se vean reflejados con objetividad, como también para que el Informe de la Comisión tenga la capacidad de ser un insumo para el esclarecimiento de una futura comisión de la verdad. En el comunicado se señala que El Informe de la Comisión deberá ser insumo fundamental para la comprensión de la complejidad del conflicto y de las responsabilidades de quienes hayan participado o tenido incidencia en el mismo, y para el esclarecimiento de la verdad. En esa medida, será un insumo básico para una futura comisión de la verdad y contribuirá a la reconciliación⁶.

Resulta interesante la independencia y autonomía de los expertos con respecto al abordaje temático que le impregnaron a sus escritos, así como la multiplicidad de temporalidades, entradas analíticas, y la referencia a las víctimas, que en mayor o menor medida fue plasmada en aras de su dignificación y de brindar una explicación histórica al conflicto en Colombia. Para tal fin, la Comisión tuvo una duración de 6 meses para establecer la ruta metodológica y la elaboración de los informes, los cuales fueron expuestos y socializados a la sociedad colombiana.

Al respecto, la Comisión fue instalada el 21 de agosto de 2014 en La Habana y los resultados fueron presentados al país en febrero del año 2015. El compilado de escritos fue denominado “Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia”. Tiene un total de 809 páginas y está constituido por dos relatorías⁷ y doce informes individuales⁸. Con el compilado se construyeron múltiples y diversas miradas e interpretaciones del largo y complejo conflicto armado. Sin embargo, existen puntos de convergencia en medio de la variedad temática y los períodos históricos propuestos por cada uno de los académicos, dentro de las “fallas geológicas”.

6 Ibid., pág. 1.

7 Relatorías: Eduardo Pizarro Leongómez, “Una lectura múltiple y pluralista de la historia”. Víctor Manuel Moncayo Cruz, “Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente”.

8 Ensayos: Sergio De Zubiría, “Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano”. Gustavo Duncan, “Exclusión, insurrección y crimen”. Jairo Estrada Álvarez, “Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada”. Darío Fajardo, “Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones para su persistencia y sus efectos más profundos en la

En palabras de Eduardo Pizarro, se destacan:

La cuestión agraria, la debilidad institucional, la honda desigualdad de los ingresos, la tendencia al uso simultáneo de las armas y las urnas o la presencia precaria o, en algunas ocasiones, traumática del Estado en muchas regiones del territorio nacional⁹.

De este modo, la historia de Colombia es el resultado de un proyecto político e institucional postergado, caracterizado por tener debilidades en el proceso de constitución del Estado y el cumplimiento de sus responsabilidades para con la ciudadanía. En relación con los consensos y disensos, se destaca la determinación y periodización temporal propuestas en los informes: continuidades y rupturas entre el período de La Violencia y el conflicto actual; la caracterización del conflicto armado interno; los factores que han incidido en la emergencia de las guerrillas en los años sesenta y los paramilitares en los años ochenta; el universo de hechos victimizantes, así como las víctimas; la caracterización de la rebelión armada en Colombia entre otras entradas analíticas, las cuales complejizan el entendimiento del conflicto, el rol y las responsabilidades de los diferentes actores políticos y militares en su desarrollo.

Los relatores decidieron realizar sus productos de manera individual para “contribuir a la riqueza del análisis, propia de la heterogeneidad”. Así mismo, articulan las diferentes perspectivas teóricas, políticas, junto con las reflexiones de los expertos y sus ejercicios interpretativos. Víctor Manuel Moncayo realizó la relatoría denominada “Hacía la verdad del conflicto: Insurgencia guerrillera y orden social vigente”, cuyo objetivo consistió en realizar un balance de las interpretaciones sobre las múltiples investigaciones y los abordajes conceptuales sobre el estudio del conflicto, hechos por los investigadores en su trayectoria académica, que permiten esclarecer los sentidos e importancias.

sociedad colombiana”. Javier Giraldo S.J., “Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos”. Jorge Giraldo, “Políticas y guerra sin compasión”. Francisco Gutiérrez, “¿Una historia simple?”. Alfredo Molano, “Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)”. Daniel Pécaut, “Un conflicto armado al servicio del status quo social y político”. Vicente Torrijos, “Cartografía del conflicto: pautas interpretativas sobre la evolución del conflicto irregular colombiano”. Renán Vega, “Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado”. María Emma Wills, “Los tres nudos de la guerra colombiana”.

⁹ PIZARRO LEONGÓMEZ, E. Una lectura múltiple y pluralista de la historia. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. 2015, pág. 6.

Al respecto, el profesor Moncayo señala que

Su comprensión remite, por el contrario, a una difícil labor de explicación de un conjunto de acontecimientos que, por su misma naturaleza, son objeto de las disciplinas sociales, y que no puede ser ajena a un determinado entendimiento político. En este sentido, aunque se trata evidentemente de un trabajo académico e histórico, no es ni puede ser neutral en la dimensión política¹⁰.

La dimensión política se ve plasmada en el abordaje conceptual y metodológico de cada autor; en el énfasis de ciertos actores, en las dinámicas y factores explicativos, lo cual contribuye de manera significativa a la formulación de hipótesis. Sin embargo, la limitación de tiempo que tuvo la Comisión (alrededor de 4 meses, más 2 meses de construcción de la ruta metodológica) fue una dificultad para proponer nuevos avances teóricos y/o metodológicos, hasta tal punto que se logró realizar un balance de las producciones ya realizadas por los autores, lo que condensó explicaciones que muchos de los comisionados ya habían hecho durante sus carreras académicas, y se brindaron algunos elementos históricos para que la CEV pueda poner en contexto los relatos y las memorias que logren recolectar.

Los diferentes trabajos han discutido las múltiples causalidades del origen del conflicto; la relación estructura-sistemas y actores; la dualidad insurgencia-contrainsurgencia desde el prisma del orden social; y la formación del Estado, para dar una explicación histórica del conflicto, así como el rol de Estados Unidos y el escenario internacional en el marco de la Guerra Fría y la Doctrina de Seguridad Nacional. Dentro del análisis realizado por Moncayo, se destacan 14 proposiciones para contribuir al análisis del conflicto, por cuanto se constituye en una propuesta conceptual que se nutre de los informes de los diferentes comisionados.

La creación de la Comisión desde la mesa de negociación se constituye en un hito de gran importancia para los procesos de paz, debido a que es la primera vez en el mundo que se concibe

10 MONCAYO CRUZ, V. M. *Hacia la verdad del conflicto: Insurgencia guerrillera y orden social vigente*. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. 2015, pág. 102.

este órgano para contribuir al esclarecimiento de la verdad histórica del conflicto, más aún, el caso colombiano cuya larga duración se caracteriza por tener múltiples retos. Así mismo, la Comisión fue concebida para dar interpretaciones y no construir una verdad o relato oficial del origen, desarrollo e impacto del conflicto, en aras de superar y evitar que este se vuelva repetir. Pero para que eso suceda primero, se deben comprender sus hondas raíces, las variables, causalidades y explicaciones para superar así las explicaciones reduccionistas, simplistas o dicotómicas entre buenos y malos. En ese marco político e histórico se inscribe la Comisión cuyas reflexiones son un insumo muy importante para transitar hacia la construcción de la paz.

Dentro de los alcances realizados por la Comisión y su producción se logró darle contexto y profundidad histórica al proceso de paz y a la mesa de negociación (que en su momento estaba en conversaciones), lo cual fue un esfuerzo intelectual y político para abrir los múltiples entendimientos y tensiones que existen sobre lo que nos ha pasado como sociedad. No obstante, los resultados alcanzados por la Comisión no han sido contundentes en la esfera pública, debido a que desde la institucionalidad no hubo una apropiación de los resultados para ser socializados a las personas del común; se convirtió en un documento más que se encuentra anquilosado en los archivos.

Es allí donde la falta de estrategias comunicativas, junto con una pobre o nula propuesta pedagógica, han impedido que se pueda explicar el origen y desarrollo del conflicto desde la institucionalidad y desde los sectores sociales, debido a que los ensayos no fueron explicados y socializados a los centros urbanos y a las regiones más apartadas del país. Se pierde así una gran oportunidad para contribuir en la formación de ciudadanías reflexivas. De igual manera, se posterga el entendimiento de lo que nos ha pasado como sociedad, desde una perspectiva histórica de mediana y/o larga duración, que no solo evitaría que víctimas y hechos victimizantes sean instrumentalizados y tratados de forma maniquea, sino que también las raíces históricas del conflicto sean abordadas con la importancia que merecen.

Lo anterior expone la razón por la cual el momento histórico que atraviesa Colombia es neurálgico, debido a que la sociedad colombiana está en una disputa permanente por los sentidos de la memoria, la historia y su pasado (situación propia de las sociedades polarizadas y/o que

se encuentran en transición), en donde convergen las élites políticas, las víctimas, organizaciones sociales y sectores del Estado. En el escenario colombiano las posturas revisionistas y/o negacionistas vienen ganando espacios políticos y académicos, lo cual implica un esfuerzo de los educadores, investigadores, centros de pensamiento y organizaciones comprometidas con la construcción de paz y memoria histórica en redoblar fuerzas para construir propuestas pedagógicas cuya base sea la dignificación de las víctimas

En ese sentido, los informes presentados por la Comisión se constituyen en insumos centrales que deben ser repensados a nivel pedagógico y didáctico, debido a que tienen una riqueza teórica, metodológica y analítica que no se puede perder. Por ende, es indispensable que lleguen a las escuelas, universidades, sindicatos, organizaciones sociales de las áreas rurales y urbanas del país para ser trabajados, conceptualizados y apropiados por los ciudadanos, todo con el objetivo de contribuir en la formación ético-política. Cuando se menciona que los informes de la Comisión son insumos esenciales no se pretende afirmar que todas las visiones allí presentadas son válidas, sino que permiten contribuir al debate académico y político para esclarecer las multicausalidades del conflicto. También, implica recurrir de manera constante a los informes para seguir estableciendo nodos de encuentro y tensión, y no caer en la equivocación del “todo vale”.

Ley 1874 de 2017 sobre la enseñanza de la historia: debates, deudas y disputas por el pasado

El debate suscitado al interior de las facultades de educación y de ciencias sociales a raíz de la Ley 1874, que restablece la enseñanza obligatoria de la historia en Colombia, es de grandes proporciones, debido a que ponen nuevamente en discusión académica los estatutos de formación de las ciencias sociales, en donde se evidencian dos líneas fuertes de trabajo: de un lado están los sectores académicos que defienden la integralidad de las ciencias sociales, a partir de ejercicios inter y transdisciplinarios en los que la enseñanza esté centrada en procesos, problemas y proyectos contruidos de manera colectiva con pretensiones holísticas, una enseñanza que fracture la rigidez

clásica de las disciplinas que componen las ciencias sociales. Por su parte, existe la vertiente que apela a la necesidad de volver a constituir el campo epistémico, metodológico, didáctico e historiográfico de la historia y su enseñanza como disciplina autónoma de las ciencias sociales, y no como apéndice o disciplina auxiliar.

Este debate contrasta con la realidad de las escuelas públicas y privadas del país, en donde el área o campo de ciencias sociales tiene connotaciones e importancia diferencial, según el Proyecto Educativo institucional y la composición del Consejo Académico y Consejo Directivo, máximos órganos del gobierno escolar que se encargan de tomar las decisiones a interior de las instituciones de educación. En esa medida, las ciencias sociales escolares han sido asumidas en la gran mayoría de las instituciones desde la integralidad, de acuerdo con los lineamientos y la Ley General de Educación o Ley 115. Esta situación es interesante a nivel discursivo, pero choca con las prácticas escolares, debido a la variedad de obstáculos que afrontan los maestros del país. Uno de los más importantes es la absurda intensidad horaria, que obliga a los maestros a estudiar en tan solo 3 horas semanales múltiples contenidos a nivel histórico, geográfico, político, cultural y social.

A ello se le agrega la asignación de varias cátedras que corren el riesgo de ser desarticuladas y son susceptibles de ser asumidas como “costuras” o actividades que no tienen relación y/o articulación con el PEI. Ejemplo de ello es la cátedra de estudios afrocolombianos y la cátedra de la paz. En esa medida, la Ley 1872 de 2017 plantea disputas de gran significado para la formación de sujetos ético-políticos e históricos, en donde es central el conocimiento crítico y reflexivo sobre el pasado, especialmente en un país como Colombia que ha vivido un largo conflicto social y armado, marcado por múltiples negociaciones con actores armados que no han conducido a la construcción de la paz.

Dentro de las limitaciones presentadas en la Ley 1874 se establece “la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media”, la cual no cuenta con autonomía dentro de la Ley General de Educación, y más bien es asumida como un apéndice que debe ser llenado de contenido, sin asignación académica específica o extra en intensidad horaria. Esta situación plantea

un reto de grandes proporciones porque para algunos académicos consiste en ratificar lo que ya estaba consignado en la Ley 115, y no representa una innovación sustancial. “El estudio científico de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, sin que se afecte el currículo e intensidad horaria en áreas de Matemáticas, Ciencias y Lenguaje”¹¹.

Por consiguiente, es importante mencionar algunas intencionalidades ante la negativa de abrir un espacio exclusivo para la enseñanza de la historia, negativa que concierne a la falta de voluntad política por parte del gobierno porque implica aumentar el gasto fiscal al contratar más docentes para que asuman dicha carga académica. También representa desarrollar procesos de formación a maestros y maestras en ejercicio de las instituciones del país, e inversión en recursos pedagógicos y didácticos para hacer de la historia un espacio de formación significativo para estudiantes y maestros. Igualmente, no se ignora el potencial “peligroso”, “subversivo”, “crítico” y cuestionador del área porque están en juego las narrativas del pasado del país, y pone en riesgo la hegemonía de los sectores militares, políticos y empresariales que se han valido de la guerra para mantener el poder.

Otro de los asuntos que genera dificultad es que a pesar de que se hable de obligatoriedad de la enseñanza de la historia, esto está en entredicho por las adecuaciones que deben realizar las directivas al PEI de cada institución, debido a que en la marca del

Desarrollo de la autonomía, los establecimientos educativos adecuaran sus Proyectos Educativos Institucionales para el cumplimiento de lo preceptuado en la ley, en relación con la enseñanza de la historia de Colombia como disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales que elabore el Ministerio de Educación Nacional¹².

11 CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1874. “*Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones.* Bogotá, Colombia. 27, diciembre, 2017.

12 Ídem.

Al quedar supeditada a las decisiones del Consejo Académico y el Consejo Directivo, la enseñanza de la historia de Colombia corre el riesgo de ser mencionada, pero no abordada con toda la rigurosidad y exigencia que amerita, porque son las intencionalidades y la formación disciplinar, pedagógica y política de las directivas quienes toman la decisión de implementarla según sus necesidades. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional dilató en 21 meses la creación de la Comisión Asesora para la enseñanza de la historia de Colombia¹³, que es un órgano consultivo del Ministerio de Educación Nacional que realizará recomendaciones para la construcción de los documentos que orientan diseño curricular de las Ciencias Sociales, con la historia de Colombia como disciplina integrada¹⁴.

Llama la atención el acomodamiento realizado por el MEN porque establece que la enseñanza de la historia debe ser correlacionada con la ética y la ciudadanía, lo cual no se tenía previsto porque son campos académicos y de formación diferentes, y pone en entredicho el carácter crítico y disciplinar de la historia. Otro de los vicios que presenta el Decreto 1660 es la composición de los integrantes¹⁵ de la Comisión Asesora, que cuenta con la injerencia de un representante del MEN. Esto dificulta la autonomía de las decisiones que se toman. También y se suma la poca representatividad que tienen los maestros y maestras de educación básica porque solamente tienen un representante, lo cual es mínimo en comparación con los retos que implica enseñar en los escenarios escolares, así como la subordinación académica que representa el hecho. Por otra parte, los pueblos indígenas, afrodescendientes y organizaciones de víctimas son los grandes ausentes en la Comisión.

13 Debe hacerse referencia en que fue necesario interponer una acción de cumplimiento a cargo de la estudiante de Derecho de la UPTC Gladys Carolina Torres Bernal al Tribunal Administrativo de Boyacá, la cual fue aceptada por el Magistrado Luis Ernesto Arciniegas Triana.

14 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1660: "Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia". Bogotá, Colombia. 12, septiembre, 2019.

15 Un representante de las academias de Historia reconocidas en el país. Un representante de las asociaciones que agrupen historiadores reconocidas y debidamente registradas en el país. Un representante de facultades de educación (perteneciente a las Ciencias Sociales o Historia). Un representante de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones básica y media. Un representante del Ministerio de Educación Nacional.

Sin embargo, hay aspectos que sirven de potencia para disputar el sentido de las clases de historia, los cuales corresponden a los objetivos propuestos en la Ley, debido a que se busca

1. Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país en el contexto americano y mundial.

Lo cual permite generar escenarios de reflexión, contrastación y análisis sobre procesos, dando cabida a nuevos ejes temáticos para el trabajo en el aula de clases.

2. Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.

Los estudios históricos de Colombia integrados a las Ciencias Sociales pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, y orientarán la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera. Estos propósitos van en el sentido de asumir a la escuela como un territorio de paz y constructora de la misma. Es aquí en donde los acervos conceptuales de organizaciones sociales, de víctimas, grupos de investigación y redes de maestros tienen acogida porque permiten interpelar las dinámicas y los sentidos del pasado colombiano, el cual ha estado marcado por la violencia política. Así mismo, se constituye un espacio para la formación política de las nuevas generaciones que se resisten a continuar con la prolongación de la guerra.

Sin dudas, es un reto de grandes proporciones, debido a la persistencia del conflicto en las diferentes regiones del país, más aún en donde los actores armados y los sectores políticos tradicionales aún tienen vigencia. Los anteriores objetivos permiten establecer articulaciones y puentes con la Catedra de la Paz, debido a que el fin supremo radica en la necesidad de formar ciudadanías críticas y reflexivas en donde la fundamentación histórica será pieza central. La Comisión Asesora, además de presentar una propuesta curricular, debe brindar pistas metodológicas y didácticas para que la enseñanza de la historia en la escuela sea una experiencia significativa e innovadora, porque asumir dicho espacio desde las perspectivas tradicionales sería un despropósito. Aquí es vital la articulación de las universidades, facultades de educación, centros de investigación y organizaciones de ciudadanos que tienen apuestas en torno a la historia, la memoria y el estudio del pasado.

¿Qué historia debemos enseñar en la escuela? Reseña historiográfica sobre la historia en Colombia y su abordaje en el aula

A lo largo de su historia, Colombia se ha caracterizado por ser un país con una fuerte capacidad legislativa, aunque hay ambigüedades y contradicciones en su implementación porque existen vicios de interpretación de la normativa. En esa medida, no basta con crear leyes que decretan la enseñanza de la historia, también es necesario planear estrategias, metodologías, didácticas y apuestas ético-políticas para llenar de sentido la legislación. Razón por la cual en este aparatado es propuesta la pregunta ¿Qué tipo de historia vamos a enseñar? Pregunta de gran complejidad porque debe generar consensos entre maestros, investigadores y la comunidad académica, así como malestar en los sectores hegemónicos.

Algunos sectores académicos han promovido la frase: “La historia vuelve a la escuela”, la cual puede quedar en entre dicho, debido a que los maestros de Colombia no han dejado de desarrollar procesos de formación en torno a los problemas históricos del país; sin embargo, no como se debiera porque hay obstáculos administrativos, curriculares y materiales. También es ingenuo pensar que la historia que se enseñó a lo largo del siglo XX y hasta la década de los 80 fue la apuesta más acertada, porque es peligroso caer en la idealización del pasado cuando los procesos desarrollados tuvieron marcadas tendencias conservadoras y tradicionales.

Al respecto, conviene realizar un breve balance historiográfico sobre las tendencias de la enseñanza de la historia en la escuela colombiana. Para iniciar con el estudio, conviene retomar la tesis de Acevedo & Samacá, quienes afirman que en Colombia el Estado central sí se interesó por incidir en la definición de la memoria histórica del país, desde una perspectiva que podría denominarse nacionalista, más allá de los cambios a nivel pedagógico¹⁶. Dicha incidencia ha estado marcada por coyunturas que han permitido realizar variaciones al sentido de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales para el desarrollo de proyectos políticos determinados.

¹⁶ ACEVEDO TARAZONA, Á., & SAMACÁ Alonso, G. La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 2012, (62), págs. 224.

En este apartado es propuesto un diálogo con González Cruz, Rodríguez Ávila y Acevedo & Samacá en el que convergen periodizaciones y dinámicas en común, las cuales son de gran pertinencia para comprender el desarrollo historiográfico en Colombia y el modo en que ha llegado, con sentidos políticos determinados por los sectores hegemónicos, a las aulas de clase, en donde la educación en Ciencias Sociales y la Historia ha tenido funciones cívicas, morales y políticas para orientar los comportamientos y actitudes de los estudiantes.

En primer lugar, González Cruz¹⁷ plantea la periodización 1902-1962 en la que hay una emergencia de la historia sin campo disciplinar, agenciada por la Academia Colombiana de Historia, la cual tiene unos rasgos claramente marcados: se caracteriza por ser anecdótica, con narrativas heroicas y moralistas, una academia en la que los políticos tradicionales y militares fueron los personajes predilectos para la construcción del pasado. Es importante mencionar que es un período de trabajo de seis décadas, cargado por procesos sociales y políticos de gran importancia como lo fueron la Guerra de los Mil Días, La Hegemonía Conservadora, luego la Hegemonía Liberal y La Violencia Bipartidista, los cuales son reducidos a personajes.

Los efectos generados por la Guerra de los Mil Días se vieron reflejados en la separación de Panamá, el atraso económico causado por la guerra y la fractura social ante las diferencias políticas. Ante tales acontecimientos, Rodríguez¹⁸ señala que los partidos políticos terminaron por coincidir en el interés de converir la paz y el proceso en demandas urgentes para el país. Fueron establecidos dos símbolos para la gestión del pasado: por un lado, la consagración de Colombia al Sagrado Corazón de Jesús y, por ende, al catolicismo, por otro lado, la fundación de la Academia Colombiana de Historia, quienes construyeron narrativas heroicas, patrióticas y moralizantes a partir de personajes del acontecer nacional (políticos, militares, altos jerarcas de la iglesia católica), sin abordar procesos sociales o económicos.

17 GONZÁLEZ CRUZ, J. La enseñanza de la historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del "pos-acuerdo". En F. Guerrero Carpon, & O. Acuña Rodríguez (Edits.), *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. Tunja: UPTC, 2020, Pág. 159-186.

18 RODRÍGUEZ ÁVILA, S. Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. En P. Ortega Valencia (Ed.), *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2016.

Tal fue el impacto en los sectores tradicionales que se convirtió en el manual de instrucción histórica en las escuelas primarias de todo el país a lo largo del siglo XX. Al respecto, Sandra Rodríguez plantea

(...) el contexto posterior a la guerra convirtió a la paz en una obligación moral basada en el olvido del pasado reciente, en la refrendación del pasado heroico y en la esperanza de un futuro promisorio amparado en los valores de la Regeneración que excluyó las controversias pero que no alimentó las posibilidades políticas de una paz duradera¹⁹.

Visión que primó en las instituciones de educación hasta la mitad del siglo XX, cuando el gobierno nacional expidió el Decreto 2388 mediante el cual se intensificó la enseñanza de la historia patria, iniciativa que surgió tras los sucesos ocurridos el 9 de abril de 1948, en donde el levantamiento popular y la confrontación entre liberales y conservadores tuvo sus mayores expresiones de violencia. En esta medida, el MEN “le asignó a la educación, y en particular a la enseñanza de la historia, la tarea de contribuir a superar la agitación política mediante la difusión de los principios de unidad nacional mediante los cuales se buscaba garantizar una paz duradera”²⁰.

Bajo la excusa de “unir la nación”, las élites políticas pusieron en marcha el proyecto educativo para desestructurar la movilización gaitanista que estaba ganando espacios políticos en campos y ciudades. En contraste, la historia patria, el culto a los próceres y la veneración a los símbolos patrios fueron implementados en las escuelas del país. La investigadora Sandra Rodríguez realiza un análisis muy interesante sobre los libros de texto y manuales escolares de la época en donde eliminaron

las menciones al movimiento gaitanista y se exaltó la actitud heroica de Ospina, la lealtad del ejército y el regreso del Partido Liberal a la Unión Nacional para lograr el orden institucional y el restablecimiento de la legitimidad, la normalidad y la paz en todo el país²¹.

19 Ibid., pág. 140.

20 Ibid., pág. 143.

21 Ibid., pág. 144.

Es importante mencionar que los autores de los libros escolares eran personas pertenecientes a la Academia Colombiana de Historia y la Iglesia Católica, instituciones en donde primó la historia presidencialista y tradicional y fueron censurados los procesos sociales. . Una vez más, bajo la excusa de consolidar la paz nacional, el abordaje de la historia reciente o los sucesos políticos más cercanos fueron olvidados de manera intencionada por académicos y el MEN, situación que motivó la reactivación de los ciclos de violencia ante la ausencia de procesos de formación.

En esa medida, Gonzalo Sánchez²² es enfático en señalar que, ante la ausencia de políticas de memoria y de ejercicios de memoria histórica, ha sido impuesto de manera sistemática y permanente el olvido y el silenciamiento de aquellos sectores subalternos, a lo que se suma la serie de amnistías tras la terminación de las negociaciones entre los actores armados y el gobierno de turno, lo que profundiza las heridas e injusticias. El autor menciona que el período conocido como La Violencia ha sido referido a nivel histórico como un relato plano, sin actores concretos, ni responsabilidades de los partidos políticos, la iglesia y los militares, un periodo en el que las víctimas y los victimarios se encuentran diluidos en el anonimato, así como también sus responsabilidades éticas y políticas.

Sánchez asume la memoria como “Un instrumento de reconstrucción social, de la organización política, de los vínculos culturales y de las identidades personales que el terror y la guerra han pulverizado”²³. En donde no existen nombres, ni rostros, solo algunos nombres emblemáticos como el de Jorge Eliecer Gaitán.

Dentro de las estrategias implantadas por el MEN se destacaron los concursos de historia patria, el cambio del nombre de instituciones por nombres de próceres, los premios y estímulos a los maestros que siguieron los lineamientos del MEN y contribuyeron al enaltecimiento de la patria y sus valores. Estas últimas pasaron a convertirse en tácticas recurrentes para incidir en las prácticas pedagógicas de los maestros. Acevedo & Samacá señalan las intencionalidades previstas en la instrucción cívica e histórica con el fin de desarticular la movilización social

22 SÁNCHEZ, G. *Guerras, Memoria e História*. Medellín: La Carreta Editores, 2014.

23 Ibid., pág. 35.

La vuelta a la historia patria y su alto componente de formación cívica puede ser entendida como un intento desesperado por canalizar, a través del sistema educativo, unos valores que disminuyeran la confrontación bipartidista y persuadieran al “pueblo” de la impertinencia de levantarse para desconocer las jerarquías seculares que tenían que existir²⁴.

Estas fueron premisas bajo las cuales se formaron miles de colombianos hasta la década de los 60, en donde el espíritu modernizante llena los diferentes espacios de la vida social, económica, política y cultural del país. Retomando las periodizaciones propuestas por el profesor José Manuel González, la segunda etapa está comprendida entre 1963 a 1974 en donde son desarrollados procesos académicos de gran importancia, como la creación de varios programas de formación profesional de historia académica, así como el afianzamiento de la Nueva Historia. Así mismo, emergen corrientes historiográficas que beben del marxismo y las teorías sociales en las que autores como Jaime Jaramillo Uribe y Germán Colmenares

Logran el afianzamiento y la institucionalización de la disciplina histórica a través de investigaciones, publicaciones, congresos y la formación académica de las nuevas generaciones desde finales de 1970 (...) con métodos, fuentes, formas de explicación y de una narración del pasado diversa y desde abajo²⁵.

Algunos aspectos del giro historiográfico se vieron reflejados en las reformas curriculares desarrolladas durante la década de los 60, en donde las premisas de desarrollo y democracia alejaron, pero no eliminaron los valores patrióticos para dar cabida a los conocimientos disciplinares de la historia, la geografía y la formación cívica. En donde la memoria a configurar se inscribía en las grandes gestas y en la “tradicción civilista” de las “instituciones de la República”, a las que había que

24 ACEVEDO TARAZONA, Á., & SAMACÁ Alonso, G. La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 2012, (62), pág. 226.

25 GONZÁLEZ CRUZ, J. La enseñanza de la historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del “pos-acuerdo”. En F. Guerrero Carpon, & O. Acuña Rodríguez (Edits.), *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. Tunja: UPTC, 2020, pág. 163.

respetar y mantener²⁶. Dentro de los cambios pedagógicos del período se destaca la centralidad que empieza a tener el estudiante en el proceso de formación, así como el uso de metodologías activas.

El tercer periodo se sitúa en la década de los 80, caracterizado por ampliar el espectro de las discusiones, a raíz de la dinámica actividad académica e investigativa, lo que logró tener una importante trascendencia nacional, como también la creación de la Asociación Colombiana de historiadores

Estos avances estuvieron acompañados de trabajos de investigación que adoptaron los paradigmas historiográficos de la tercera generación de la escuela de Annales, el marxismo británico y la microhistoria, así como la incursión en el estudio histórico de la violencia en el país y en el problema de la enseñanza de la Historia, en lo que se denominó como la lucha de los manuales²⁷.

En el marco histórico, los 80 fueron unos años álgidos por la confluencia de varios procesos sociales, como el aumento de la movilización social, el fortalecimiento de las organizaciones guerrilleras, así como el surgimiento del narcotráfico y el paramilitarismo, todo lo cual desembocó en una crisis institucional, social y política. En el plano educativo, la década de los 80 se caracterizó por la integración de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, basada en los principios de descentralización y búsqueda del desarrollo socioeconómico regional.

La vida en democracia y el desarrollo material eran los hilos conductores de todo el sistema educativo²⁸, en la búsqueda de fortalecer el sistema educativo con el sistema productivo, en donde el desafío interdisciplinario se constituyó como base para integrar los recursos educativos y pedagógicos en sincronía con los procesos de modernización de otros sistemas educativos y que sirvió de base para la creación de la Ley General de Educación en 1994.

26 ACEVEDO TARAZONA, Á., & SAMACÁ Alonso, G. La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 2012, (62), pág. 229.

27 GONZÁLEZ CRUZ, J. Op. cit., pág. 163.

28 ACEVEDO TARAZONA, Á., & SAMACÁ Alonso, G. Op. cit., pág. 234.

En contraste, el gobierno del expresidente Belisario Betancourt desarrollaba negociaciones de paz con algunas organizaciones guerrilleras, lo cual puso en el debate público la necesidad de ampliar los canales democráticos, situación de gran necesidad por los antecedentes del Estatuto de Seguridad Nacional de Turbay Ayala y sus políticas de represión. La estrategia política del gobierno Betancourt, como de su predecesor Virgilio Barco, estuvo enfocada en recuperar la legitimidad del Estado, la cual se fue perdiendo progresivamente, así como en deslegitimar a las organizaciones guerrilleras. En esa medida,

la experiencia histórica de los acuerdos de paz de finales de los años ochenta y principios de los noventa incentivó el debate en relación con la educación y la pedagogía para la paz y los derechos humanos, pero después de la dejación de armas, la reinserción y la constituyente, se diluyó esta experiencia histórica como referente de análisis y se transformó en mecanismos para elegir el gobierno escolar, para avanzar con las discusiones acerca de la democracia en la escuela y para incentivar la participación y formación ciudadana²⁹.

Una vez más el estudio de la historia y el análisis de los conflictos sociales y armados quedaron relegados de los procesos de formación escolar. Dicha separación de sentido histórico contrasta con las pretensiones del Estado para desarrollar proyectos democráticos institucionales, amparados por el progreso, en los que el pensamiento histórico no ha sido considerado como eje vital.

29 RODRÍGUEZ ÁVILA, S. Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. En P. Ortega Valencia (Ed.), *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016, pág. 148.

Enseñanza de la Historia de Tiempo Reciente: Apuesta para la formación escolar en Colombia

“La historia no es algo que ya pasó y, sobre todo, que ya les pasó a hombres notables y célebres. Es mucho más. Es lo que le sucede al pueblo común y corriente todos los días, desde que se levanta lleno de ilusiones hasta que cae rendido en la noche sin esperanzas. No se necesitan documentos acartonados y descoloridos por el tiempo para convertir un hecho en histórico; la historia no se refugia en las notarías ni en los juzgados, ni siquiera en los periódicos. La historia es una voz llena de timbres y de acentos de gente anónima”
(Molano. Del Llano, llano)

Una vez reseñadas las diferentes periodizaciones sobre los desarrollos historiográficos y su relación con los procesos de enseñanza, es necesario reflexionar sobre la necesidad de continuar con el fortalecimiento investigativo y pedagógico en torno a la enseñanza de la Historia de Tiempo Reciente, por tres razones:

1. Pertinencia histórica ante los vacíos académicos.
2. Como respuesta a las necesidades de la escuela colombiana.
3. Por los postulados ético-políticos.

Hablar de Historia de Tiempo Reciente -HTR- en los escenarios académicos es un asunto que genera tensión e incomodidad, especialmente en los sectores tradicionales, debido a las complejidades que presenta el uso de fuentes, el distanciamiento temporal y la relación política del historiador. Sin embargo, el siglo XXI ha permitido que la HTR tenga avances conceptuales, metodológicos y posibilidades de abordaje en los escenarios escolares, universitarios, comunitarios y de formación comunitaria.

En esa medida, conviene mencionar que la HTR surge en Europa a mediados del siglo XX, en medio de los efectos humanitarios y políticos generados por la I y II Guerra Mundial. Por esta razón se conforman centros de investigación en Francia y Alemania, principalmente, para el estudio

y comprensión de los sucesos ocurridos de manera reciente en medio de la guerra, situación específica que potencia su trabajo. Aróstegui³⁰ plantea que el nacimiento de la nueva historiografía, y la concepción misma de un “tiempo presente” o “tiempo reciente” para la historia, ligado a la huella del gran conflicto mundial de la mitad del siglo XX, ejerció una influencia decisiva para su formación de campo epistémico.

El filósofo Raffaele Mantegazza plantea que el siglo XX representó importantes fracturas para el pensamiento moderno. Identifica la Shoah como muestra de ello, debido a que

(...) es posible que la Shoah no es un unicum, con toda seguridad es un novum, teniendo en cuenta que en los campos nazis se pusieron en práctica por primera vez las técnicas de exterminio y de deshumanización que conocemos, técnicas que como la historia ha demostrado, y aunque nunca de un modo tan radical, acabarían exportándose a otros contextos³¹.

Debido a que los campos de exterminio nazis fueron fábricas de muerte, cuyo fin máximo fue claramente el exterminio de un pueblo completo, de la otredad, y de todo significado y sentido de vida, diferencia, religión y política, pasaron a convertirse en una crisis civilizatoria de grandes proporciones. En palabras de Mantegazza: “Auschwitz es un auténtico agujero negro en la historia, un coagulo de la historiografía que resulta a priori imposible de metabolizar”³². En su momento, la Escuela de Frankfurt señaló esta fractura como una “antropogénesis regresiva” en la que el individuo fue capaz de llevar a cabo su autodestrucción.

En contraste, en la segunda mitad del siglo XX y en el contexto de la Guerra Fría, América Latina asistió a un nuevo ciclo de violencia perpetrada en diferentes marcos: guerras civiles, dictaduras militares y regímenes autoritarios³³, marcos que hacen que este sea un contexto propicio para el

30 ARÓSTEGUI, J. *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

31 MANTEGAZZA, R. *El olor del humo: Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Barcelona: Anthropos editorial, 2006.

32 Ibid., pág. 15.

33 ALLIER MONTAÑO, E., & CRENZEL, E. *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y memoria política*. (E. Allier Montaño, & E. Crenzel, Edits.) México: Bonilla Artigas Editores, 2015, pág. 11.

análisis y estudio de los impactos políticos, económicos, sociales, culturales y subjetivos de dichas conflictividades. Franco & Levín señalan que

(...) el fuerte predominio de temas y problemas vinculados a procesos sociales considerados traumáticos: guerras, masacres, genocidios, dictaduras, crisis sociales y otras situaciones extremas que amenazan el mantenimiento del lazo social y que son vividos por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en el plano de la experiencia individual como colectiva³⁴.

Estos temas son fundamentales para el estudio de la HTR. Junto con los estudios de la memoria, se han constituido en posibilidades de trabajo en los escenarios de transición política, tras la finalización de las dictaduras militares³⁵ y los cambios de gobierno. Colombia no ha sido la excepción por las características de su conflicto armado de más de 60 años y los sucesivos procesos de paz que lastimosamente no han puesto fin a la violencia política, la cual se ha ido transformando con el paso de los años. Sin embargo, las organizaciones sociales, sobrevivientes, comunidades organizadas, víctimas, redes y grupos de investigación, universidades y colegios han desarrollado procesos de reconstrucción de la memoria de las dinámicas de la guerra y han realizado apuestas de resistencia y dignificación del pasado.

Es propuesta la Historia de Tiempo Reciente, HTR,³⁶ por las siguientes motivaciones:

Es un campo de trabajo que está en permanente proceso de transformación epistémica, metodológica y conceptual, que brinda respuestas a las necesidades históricas de las sociedades que se encuentran en proceso de transición política, sociedades en las que los hechos y procesos del pasado cercano son problemas del presente. Es justo este aspecto que debe prevalecer en la discusión porque, como se evidenció anteriormente, la ausencia de políticas de memoria y el

34 FRANCO, M., & LEVÍN, F. El pasado cercano en clave historiográfica. En M. Franco, & F. Levín (Edits.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

35 Argentina (1976-1981); Bolivia (1971-1978); Brasil (1964-1985); Chile (1973-1990); Cuba (1952-1959); El Salvador (1945-1950); Haití (1957-1971); Guatemala (1954-1957); (Paraguay (1954-1989); República Dominicana (1930-1961); Nicaragua (1934-1979); Uruguay (1973-1985).

36 En adelante HTR. Historia del Tiempo Reciente.

abordaje educativo han primado en la historia de Colombia, y no ha sido asumido el reto de comprender; con responsabilidad ética y política, las causas del conflicto armado, sus impactos y las lecciones para no volver a repetirlo.

La HTR presenta algunas particularidades. Su desarrollo puede ser realizado por comunidades, investigadores y sectores académicos diversos, lo cual hace que no sea una labor exclusiva de los “especialistas”; por el contrario, puede convertirse en una posibilidad para escribir la historia a múltiples voces. Esto no quiere decir que “todo vale”, sino que las voces y experiencias de las víctimas y sobrevivientes se convierten en piezas fundamentales para constituir el campo de trabajo en donde las apuestas instituyentes son recogidas y se disputan los relatos emblemáticos. Esto suele movilizar la institucionalidad porque la actual relevancia de la historia reciente no puede explicarse a partir de una sola variable, sino que es preciso considerar un amplio conjunto de procesos diversos e interrelacionados que confluyen en este auge³⁷.

Otra de las potencias para el abordaje de la HTR es su fuerte relación con la memoria, las narrativas testimoniales y la experiencia individual o colectiva de los sujetos y comunidades. Esta relación que se encuentra en consonancia con el “giro subjetivo” que propone la investigadora Beatriz Sarlo, el cual consiste en que las voces de los testigos, víctimas y sobrevivientes son esenciales para la construcción de narrativas históricas diferentes y democráticas, debido a que es cuestionado el trabajo histórico tradicional, en donde predomina el verticalismo entre el historiador y sus fuentes, el carácter de la investigación y el destino del producto histórico. Al respecto, Renán Vega señala que “el fetichismo del documento tiene implicaciones antidemocráticas, pues se resalta la labor individual del historiador, experto en la consulta de archivos, como si los documentos que allí se encuentran no fueran parte de un patrimonio cultural de naturaleza colectiva, sino de exclusiva propiedad”.

Este aspecto es muy interesante y necesario de repensar porque las características del país hacen difícil que todos los acontecimientos de la guerra sean escritos o sistematizados en documentos.

37 FRANCO, M., & LEVÍN, F. El pasado cercano en clave historiográfica. En M. Franco, & F. Levín (Edits.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

En contraste, sí hay una cantidad importante de narrativas testimoniales en las que residen las explicaciones de las comunidades sobre las dinámicas del conflicto, con un alto carácter contextual, regional y/o local en donde el territorio se constituye en engranaje de trabajo. Aquí debemos ser cuidadosos porque esto implica un alto compromiso ético con los procesos de investigación y las comunidades, puesto que el sentido del ejercicio no consiste en realizar prácticas extractivistas del testimonio, sino que implica una ética de la colaboración; En términos de Castillejo, para que los sujetos y las comunidades sean participantes de los procesos de investigación, en armonía con la ecología de saberes.

Los testimonios son usados hasta el cansancio y de una manera tal que adquieren un valor de cambio basado en su poder de circulación. Si como académico uno no está interesado en reinstalar esta violencia, es necesario negociar este espacio de intercambio y hallar formas alternativas de disolver; al menos idealmente, los patrones de interacción creados por quienes los precedieron. Y esto, ciertamente, no solo requiere un compromiso más profundo y duradero, sino una autorreflexión y, por consiguiente, una sensibilidad distinta; en otras palabras, una “*ética de la colaboración*”³⁸.

Ante la ausencia o dificultad para acceder a las fuentes documentales, se recurre a los testimonios, los cuales han sido consignados y sistematizados por comunidades³⁹ que han logrado construir importantes acervos documentales que han registrado los procesos de violencia y resistencia a nivel individual, colectivo, local y regional. Esto permite que se combata el monopolio de la información, así como las versiones oficiales o sesgadas desde la institucionalidad. Ejemplo de ello

38 CASTILLEJO CUELLAR, A. *Los archivos del dolor: ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la Sudáfrica contemporánea*. (M. Segura, Trad.) Bogotá: Universidad de los Andes: Facultad de Ciencias Sociales, departamento de Antropología, 2009, págs. 57-58.

39 El 25 de febrero de 2019, 6 plataformas de víctimas y derechos humanos, Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado – MOVICE; Coordinación Colombia Europa Estados Unidos CCEEU; Coordinación Social y Política Marcha Patriótica; Movimiento por la Defensa de los Derechos del Pueblo- MODEP; Movimiento Social Discapacidad Colombia MOSODIC; Red Nacional en Democracia y Paz (RNDP), junto con 77 organizaciones de diferentes regiones del país manifestaron un “rechazo contundente a la designación de Darío Acevedo” por las posturas negacionistas sobre el conflicto armado, así como por la estigmatización que sienten las víctimas, lo que manifiesta, en esa medida, la determinación colectiva de no colaborar más con el CNMH y retirar los archivos que han construido, los cuales documentan las dinámicas del conflicto.

es la situación por la cual atraviesa la Comisión de la Verdad, debido a que las instituciones del Estado, como las FF. MM, no han tenido la voluntad política para compartir los documentos que se necesitan para el esclarecimiento histórico del conflicto⁴⁰.

Además de las fuentes, los dispositivos mediante los cuales se ponen en circulación las versiones del pasado, libros de texto, informes, documentales, lenguajes del arte (música, teatro, plásticas y literatura), son esenciales para llevar la HTR a los escenarios escolares. Dentro de los más usados y, a la vez, despreciados se destacan los textos escolares, los cuales son esenciales para comprender las “plantillas narrativas” y marcas referenciales, respecto a los procesos históricos, políticos e interpretativos para recordar. Shaheed, citado por Sánchez Meertens, señala que

(...) hay que evitar a toda costa sugerir que las sociedades tienen una narrativa monolítica sobre su pasado. A ello se suma la necesidad de replantear y cuestionar la tendencia a que la enseñanza de la historia sea usada para promover un patriotismo ciego y para fortalecer el orgullo nacional. Por el contrario, la enseñanza de la historia debe apuntarle al favorecimiento de un pensamiento crítico, un aprendizaje analítico y el fomento del debate, recalcar la complejidad de la historia y promover una aproximación comparativa y multidisciplinar⁴¹.

En este contexto, los libros de texto son vehículos y medios susceptibles de ser usados para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y el análisis en los escenarios educativos. Sin embargo, Sánchez señala que el problema respecto al uso de los libros de texto no radica exclusivamente en el contenido, sino en la capacidad de cobertura y acceso que tienen los estudiantes de los colegios públicos y privados, debido a que el autor, en su investigación, realizó

40 La Comisión de la Verdad elevó denuncias ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos -CIDH- sobre la poca cooperación del Estado colombiano y las instituciones con respecto a los hechos puntuales del conflicto armado. Al respecto, el Comisionado Valencia señaló: “Hemos tenido mayores dificultades con las Fuerzas Militares, y se genera mayor resistencia cuando indagamos sobre hechos puntuales, sensibles, sobre los cuales hay denuncias que implican a la fuerza pública, como son algunos casos de masacres. No sucede lo mismo sucede cuando la información solicitada es más genérica”.

41 SÁNCHEZ MEERTENS, A. *Los saberes de la guerra: memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Siglo del hombre Editores y Universidad Nacional de Colombia, 2017, pág. 23.

visitas a más de 25 escuelas del país (principalmente públicas), en las que identificó que los libros de texto no llegan, lo que ahonda así las brechas de desigualdad social, cultural y cognitiva porque

(...) estos textos con sus contenidos ricos y complejos pueden terminar por ahondar las brechas sociales que nos dividen en Colombia. Quienes tienen acceso a ellos, generalmente en planteles educativos y contextos socioeconómicos privilegiados, consolidan sus saberes con materiales no disponibles para estudiantes de colegios públicos con recursos limitados⁴².

Con una situación así, se ven truncadas las posibilidades de formación y las capacidades de transformación de las realidades, lo que se focaliza en las áreas rurales del país, las que históricamente han vivido las dinámicas de la guerra y el conflicto. Esta problemática prolonga las condiciones de desigualdad económica, social y cultural.

Consideraciones finales: retos y apuestas para la construcción de Historia del Tiempo Reciente, HTR, en la escuela colombiana

Hablar de la guerra y el conflicto, mientras este continúa en las regiones del país, ha sido una de las constantes en Colombia, razón por la cual hacer Historia de Tiempo Reciente se constituye en un reto ético-político de grandes proporciones porque implica entrar en la disputa por los sentidos del pasado, pues hay sectores políticos y militares que han venido trabajando para que prime su narrativa justificadora de las violaciones a los derechos humanos. Otro de los asuntos de gran relevancia en el contexto colombiano es no contar con una verdadera transición política, puesto que dificulta las posibilidades para hacer HTR porque cada vez el punto de corte entre el pasado y el presente es más confuso.

Si bien los maestros y maestras han sido víctimas de la estigmatización, así como los sectores académicos por oponerse o cuestionar las dinámicas del poder político, en los últimos años se han

42 Ibid., págs. 99-100.

visto gravemente afectados. Esto ha generado nuevos ciclos de violencia política⁴³ y polarización porque a los sectores políticos, económicos y militares que ostentan el poder les molesta el rol formador y emancipador de los maestros e intelectuales

(...) señalándolos como ideólogos de grupos al margen de la ley, o como adoctrinadores de la juventud en las aulas escolares, mensaje sobre el que son reiterativos los medios masivos de comunicación, emisores privilegiados de la memoria en las sociedades contemporáneas, dejando en el aire un olor a sospecha sobre la labor docente⁴⁴.

Adicionalmente, urge la necesidad de un compromiso serio por parte del Ministerio de Educación y las secretarías de Educación del país, con el fin de desarrollar procesos de formación docente en torno a didácticas, metodologías y enseñanza de la historia porque, para nadie es un secreto, que se necesitan programas posgraduales y de formación continua para que los maestros reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas e innoven en las mismas. Esta situación debe ser abordada también por las facultades de educación y ciencias sociales y humanas, en un trabajo articulado para formar y fortalecer las redes de maestros e investigadores. También es muy importante realizar análisis comparativos sobre las experiencias educativas de otros contextos de transicionalidad (Chile, Argentina, Guatemala, España entre otros) porque brindan coordenadas sobre los aciertos y debilidades de sus apuestas de formación en historia.

Así mismo, es de vital importancia la necesidad de construir material pedagógico y didáctico que sea acorde con las necesidades educativas de los estudiantes y sus contextos, porque de nada sirve que “la historia vuelva a la escuela” si se sigue enseñando de la manera tradicional, en medio de la precariedad de herramientas y recursos. Aquí es en donde los informes de la Comisión

43 Según el Sistema de Información de Derechos Humanos, Sinderh, de la Escuela Nacional Sindical ENS, se habrían cometido al menos 6.119 violaciones a la vida, libertad e integridad de los docentes sindicalizados entre 1986 y 2016, de los cuales 990 fueron homicidios, 78 desapariciones forzadas, 49 atentados contra la vida y 1.549 desplazamientos forzados, entre 1986 y 2016. “La vida por educar”, Informe presentado al Sistema Integral de Justicia, Verdad, Reparación y Garantías de No Repetición por parte de FECODE.

44 RODRÍGUEZ ÁVILA, S. P., & HERRERA, M. C. Historia, memoria y formación: violencia socio-política y conflicto armado. *Revista Colombiana de Educación*, 2012, págs. 12-19.

Histórica del Conflicto y sus Víctimas, el Informe Final de la Comisión de la Verdad, como los informes creados por el CNMH se constituyen en insumos muy importantes para la construcción de didácticas críticas para enseñar la violencia política en Colombia.

Retomando las palabras de Paulo Freire, “Educar es un acto político”, por ende, exige de los educadores e investigadores compromiso y acción frente a los retos del momento histórico que nos correspondió vivir. También hay que ser cuidadosos con las posturas ingenuas que desprecian el rol transformador de los maestros y la educación porque dichos planteamientos le hacen juego a la hegemonía y al orden imperante. Finalmente, las instituciones, junto con las políticas de la memoria, creadas en el marco del Acuerdo de paz, enfrentan múltiples retos; el mayor es construir narrativas y explicaciones al pasado violento, en un contexto de persistencia a las violaciones a los derechos humanos: asesinatos de líderes y lideresas sociales y firmantes de la paz.

Referencias

ACEVEDO TARAZONA, Á., & SAMACÁ Alonso, G. La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 2012, (62), págs. 221-244.

AGUILAR, P. Políticas de la memoria y memorias de la política: el caso español en perspectiva comparada. Madrid: Alianza Editorial, 2008.

ALLIER MONTAÑO, E., & CRENZEL, E. Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y memoria política. (E. Allier Montaña, & E. Crenzel, Edits.) México: Bonilla Artigas Editores, 2015.

ARÓSTEGUI, J. La historia vivida. Sobre la historia del presente. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

CASTILLEJO CUELLAR, A. Los archivos del dolor: ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la

- Sudáfrica contemporánea. (M. Segura, Trad.) Bogotá: Universidad de los Andes: Facultad de Ciencias Sociales, departamento de Antropología, 2009.
- COMISIÓN DE LA VERDAD. www.comisiondelaverdad.co. 18, octubre, 2020. Disponible en: <https://comisiondelaverdad.co/la-comision/que-es-la-comision-de-la-verdad>
- COMUNICADO CONJUNTO N°40 ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC-EP. 5, agosto, 2014. Disponible en: http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/Documento_398100_20140805.pdf
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1874. "Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia. 27, diciembre, 2017.
- FRANCO, M., & LEVÍN, F. El pasado cercano en clave historiográfica. En M. Franco, & F. Levín (Edits.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- GONZÁLEZ CRUZ, J. La enseñanza de la historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del "pos-acuerdo". En F. Guerrero Carpon, & O. Acuña Rodríguez (Edits.), *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. Tunja: UPTC, 2020, Págs. 159-186.
- JURISDICCIÓN ESPECIAL PARA LA PAZ. (s.f.). www.jep.gov.co. Disponible en: <https://www.jep.gov.co/JEP/Paginas/Jurisdiccion-Especial-para-la-Paz.aspx>
- MANTEGAZZA, R. *El olor del humo: Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Barcelona: Anthropos editorial, 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1660: "Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia". Bogotá, Colombia. 12,

septiembre, 2019.

MONCAYO CRUZ, V. M. *Hacia la verdad del conflicto: Insurgencia guerrillera y orden social vigente*. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. 2015.

PIZARRO LEONGÓMEZ, E. *Una lectura múltiple y pluralista de la historia*. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, 2015.

RODRÍGUEZ ÁVILA, S. *Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz*. En P. Ortega Valencia (Ed.), *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

RODRÍGUEZ ÁVILA, S. P., & HERRERA, M. C. *Historia, memoria y formación: violencia socio-política y conflicto armado*. *Revista Colombiana de Educación*, 2012, págs. 12-19.

SÁNCHEZ MEERTENS, A. *Los saberes de la guerra: memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Siglo del hombre Editores y Universidad Nacional de Colombia, 2017.

SÁNCHEZ, G. *Guerras, Memoria e Historia*. Medellín: La Carreta Editores, 2014.

SIEDER, R. *Políticas de guerra, paz y memoria en América Central*. En A. Barahora de Brito Alexandra, P. Aguilar, & C. González, *Las políticas hacia el pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias*. España: Akal Ediciones, 2002, págs. 247-284.

El patrimonio arquitectónico de Bogotá a través del fondo fotográfico Daniel Rodríguez

Juan Sebastián Pinto¹
ORCID:000-0002-4802-3370

José Leonardo Cristancho²
ORCID: 0000-0002-0418-3372
Museo de Bogotá

Artículo de Reflexión derivado de investigación

Recibido: 24-04-2020- Aprobado: 29-05-2020

Resumen

La colección del Museo de Bogotá está constituida por cerca de 25.000 fotografías, 425 planos históricos de la ciudad y objetos relacionados con la historia del desarrollo de los servicios públicos en Bogotá. En el marco de la exposición “Colección en movimiento”³, el área educativa del museo desarrolló una estrategia que buscaba el reconocimiento del patrimonio arquitectónico de la ciudad a través del fondo Daniel Rodríguez. La estrategia consistió en realizar la expedición “Tras el lente de Daniel Rodríguez” para comprender las transformaciones del espacio urbano, a través de la observación de las fotografías datadas entre los años cuarenta y sesenta, en relación con el patrimonio arquitectónico actual.

Dado lo anterior; hay que reconocer que el patrimonio arquitectónico y urbano de Bogotá ha tenido transformaciones que en la cotidianidad no son percibidas. Es por eso que la expedición fotográfica contribuye a identificar detalles de la arquitectura, estilos y el contexto histórico al que pertenecen. Este ejercicio ha promovido el diálogo entre los participantes y ha generado

1 Juan Sebastián Pinto, licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación artística, correo electrónico: juan.pinto@idpc.gov.co

2 José Leonardo Cristancho, historiador, correo electrónico: jose.cristancho@idpc.gov.co

3 Esta exposición estuvo desde el 30 de diciembre de 2017 hasta el 24 de junio de 2018, y tuvo como objetivo “Utilizar algunas de las salas como laboratorio para presentar piezas e imágenes que hacen parte del acervo del MdB.”

el desarrollo de varios temas como: la importancia de la fotografía como fuente esencial para evidenciar los cambios generados en la arquitectura a través del tiempo, el valor de la tradición oral en el reconocimiento del nombre de las calles y el intercambio de saberes. Esto da como resultado una apuesta por la identificación y la apropiación del patrimonio arquitectónico.

Palabras clave: Museo de Bogotá, patrimonio arquitectónico, educación y fotografía

The architectural heritage of Bogota through the Daniel Rodriguez photographic collection

Abstract:

The collection of the Museo de Bogotá is made up of nearly 25,000 photographs, 425 historical plans of the city and objects related to the history of the development of public services in Bogotá. In the framework of the exhibition "Collection in movement", the museum's educational area developed an educational program for the exhibition. the museum's educational area developed a strategy that allowed for the recognition of the city's architectural heritage through the Daniel Rodriguez collection. The strategy consisted of an expedition "Behind the Lens of Daniel Rodríguez" to understand the transformations of urban space, through the observation of photographs from the 1940s to the 1960s, in relation to the current architectural heritage. Given the above, it must be recognized that the architectural and urban heritage of Bogota has undergone transformations that are not perceived in everyday life. This is why the photographic expedition contributes to identify details of the architecture, styles and the historical context to which they belong. This exercise has promoted dialogue among the participants and has generated the development of several topics such as: the importance of photography as an essential source to show the changes generated in architecture over time, the value of oral tradition in the recognition of street names and the exchange of knowledge. This results in a bet for the identification and appropriation of the architectural heritage.

Key words: Museum of Bogota, architectural heritage, education and photography

O patrimônio arquitetônico de Bogotá através da coleção fotográfica de Daniel Rodríguez

Resumo:

O acervo do Museu de Bogotá é composto de quase 25.000 fotografias, 425 mapas históricos da cidade e objetos relacionados com a história do desenvolvimento dos serviços públicos em Bogotá. No âmbito da exposição “Coleção em movimento”, a área educacional do museu desenvolveu um programa educacional. A área educacional do museu desenvolveu uma estratégia que permitiria o reconhecimento do patrimônio arquitetônico da cidade através da coleção de Daniel Rodríguez. A estratégia consistiu em realizar a expedição “Atrás da Lente de Daniel Rodríguez” para compreender as transformações do espaço urbano, através da observação de fotografias dos anos 40 a 60, em relação ao patrimônio arquitetônico atual.

Diante do exposto, deve-se reconhecer que o patrimônio arquitetônico e urbano de Bogotá passou por transformações que não são percebidas na vida cotidiana. É por isso que a expedição fotográfica ajuda a identificar os detalhes da arquitetura, estilos e o contexto histórico ao qual pertencem. Este exercício promoveu o diálogo entre os participantes e gerou o desenvolvimento de vários temas como: a importância da fotografia como fonte essencial para mostrar as mudanças geradas na arquitetura ao longo do tempo, o valor da tradição oral no reconhecimento dos nomes das ruas e a troca de conhecimentos. Isto resulta em um compromisso com a identificação e apropriação do patrimônio arquitetônico.

Palavras-chave: Museu de Bogotá, patrimônio arquitetônico, educação e fotografia.

Introducción

El presente artículo de reflexión da cuenta de una *estrategia pedagógica* del área educativa del Museo de Bogotá, dirigida al público joven y adulto de la ciudad, el cual da a conocer propuestas que estimulan el diálogo y la participación con el patrimonio cultural. Como parte de esta estrategia el área educativa diseñó una expedición fotográfica para dar a conocer el trabajo del reportero gráfico Daniel Rodríguez, trabajo que hace parte del fondo del museo y mediante el cual se evidencian los cambios arquitectónicos durante la décadas del treinta y cuarenta del siglo XX.

El texto está dividido en cuatro partes: la primera da un breve repaso por la historia del museo; luego se aborda el trabajo del área educativa y su relación con el público. Se hace énfasis en el concepto de la mediación como un elemento comunicador para establecer la relación entre las colecciones del museo y las personas. Posteriormente, el texto abordará parte de la vida de Daniel Rodríguez, su labor como reportero gráfico y la importancia de sus registros fotográficos como memoria de la ciudad. En la tercera parte se da a conocer el trabajo de la expedición como una alternativa para el acercamiento de las personas con el patrimonio cultural. Finalmente, la narración le dará al lector herramientas para conocer el ejercicio de mediación, con el fin de que pueda elaborar preguntas alrededor del papel de la fotografía y la relación presente con el patrimonio arquitectónico como una forma de acercarse a este. Se pretende entonces que el visitante disfrute, pero que también tome conciencia e inicie el proceso de apropiación.

Museo de Bogotá: La ciudad patrimonio de todos

El museo de Bogotá⁴ fue fundado en 1969 bajo la alcaldía de Virgilio Barco (1966- 1970). En esa época fue llamado Museo de Desarrollo Urbano, cuya primera sede estuvo ubicada en la Calle 10 n. 4-21 hasta 1989. Luego se instala en la Casa de los Comuneros (Carrera 8 n.9-93), donde estaría hasta el año 2000, ya que se trasladaría al Planetario de Bogotá. Sin embargo, allí solo se dio acceso

4 Actualmente el Museo de Bogotá cuenta con dos sedes en el centro de Bogotá (La Casa de los Siete Balcones y la Casa Sámano) y una en sede alterna en la Calle 80 con Autopista Norte (Monumento a los Héroes).

al público en el año de 2003. Entre 1997 y el 2003 el museo pasó a llamarse Museo de Bogotá. Además, en este periodo se adquirieron varios fondos fotográficos como: Luis Alberto Acuña Casas, Daniel Rodríguez, Saúl Ordúz, Paul Beer, Manuel Humberto Rodríguez y Jorge Gamboa. Desde ese año se realizó un convenio interadministrativo entre la Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá y el Instituto Distrital de Cultura y Turismo para tener en el Archivo de Bogotá la colección del museo de Bogotá, dado que la sede en la que se encontraba no cumplía con los requerimientos para conservar dicha colección⁵. Entre el 2008 y el 2009, el museo nuevamente cambia de sede y se traslada para la Casa Sámano (Carrera 4 n. 10-18). Finalmente, en el año 2012 bajo la alcaldía de Gustavo Petro se otorgó la nueva sede del museo de Bogotá, llamada la Casa de los Siete Balcones⁶ (calle 10 n. 3-61). Es así como actualmente el museo cuenta con dos sedes en el centro de Bogotá.

A lo largo de sus cincuenta años de existencia, la colección del museo se ha ido incrementando. En la actualidad está conformada por 425 planos, 220 objetos que dan cuenta del desarrollo social y económico de Bogotá y un poco más de 25.000 fotografías que abarcan una temporalidad entre principios del siglo XX hasta la actualidad.

Uno de los objetivos del museo es dar a conocer el patrimonio cultural de la ciudad, así como los diferentes aspectos asociados a su desarrollo a lo largo de su historia, mediante las colecciones que pueden ser vistas a través de sus exposiciones permanentes y temporales que ofrece.

Para lograr este objetivo es necesario el trabajo de un grupo interdisciplinar compuesto por varias áreas, entre ellas: curaduría, museografía, conservación, comunicaciones, gestión de colecciones, educación, y como complemento, las áreas de vigilancia y aseo.

5 PIÑERO, I., TORO, M. A., & GARNICA, V. Manual para la administración, Bogotá, 2015.

6 esta sede se encuentra en un proceso de renovación, cuyo objetivo es dar a conocer las colecciones del Museo de Bogotá por medio de exposiciones de larga duración, mientras que la sede Casa Sámano se encargará de mostrar exposiciones temporales sobre temáticas que aborden los distintos aspectos que conforman la vida en Bogotá a lo largo de su historia.

El museo y la educación

El área educativa considera que los museos pueden ser dinámicos, lo que deja atrás la idea según la cual un museo es un espacio que exhibe su colección a la espera de visitantes. Su objetivo es generar estrategias que despierten el interés de los públicos para promover el acercamiento y la interacción con el patrimonio cultural presente en la ciudad. Los servicios educativos y culturales como talleres, visitas comentadas, expediciones y conferencias buscan reflexionar sobre las condiciones del patrimonio de la ciudad, así como sobre las dinámicas desde diferentes perspectivas. Es clave para que las personas reconozcan los elementos que lo componen y así generar sentimientos de apropiación y conservación, además de que se conviertan en agentes de cambio que contribuyan al desarrollo de la cultura de su ciudad⁷

Sin duda, la acción educativa de cualquier museo es primordial para poder cumplir con sus objetivos. Por ejemplo, la profesora Clara Victoria Forero define la función educativa como:

Una actividad primordial de las instituciones interesadas en el patrimonio, es así como los museos y otras instituciones pueden promover, a través de diferentes actividades con sus comunidades, un diálogo que les permita dar espacios a la diversidad y a la construcción de un reconocimiento de los valores que las identifican, y sus vínculos con otras personas, culturas y espacios⁸.

La mediación desde el área educativa

Dentro de las definiciones del Consejo Internacional de Museos (ICOM) sobre mediación se tiene:

7 TRISTANCHO, M., SÁNCHEZ, A. M., GALINDO, J., PINTO, J. S., CRISTANCHO, L., & HOYOS, C. Museos colombianos. Marzo, 2018. [Citado 20, julio, 2018]. Disponible en Museo colombiano: <http://www.museoscolombianos.gov.co/elitinerante2015/68/sub-1.aspx>

8 FORERO, C. V. Aproximaciones al patrimonio fotográfico: tres acciones participativas. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2014.

La mediación se ubica en un espacio entre dos cosas, hecho que buscará reducir provocando un acercamiento, vale decir una relación de aproximación (...) Designa esencialmente toda una gama de intervenciones llevadas a cabo en el contexto museal, destinadas a establecer puentes entre lo que está expuesto (ver) y el significado que dichos objetos y sitios pueden revestir (saber) (...) Se trata de una estrategia de comunicación de carácter educativo que moviliza, alrededor de las colecciones expuestas, diversas tecnologías y pone al alcance de los mismos los medios para comprender mejor la dimensión de las colecciones y participar de sus apropiaciones⁹.

Desde el área educativa del Museo de Bogotá, la mediación se concibe como un sistema de comunicación que vincula los elementos presentes en una exposición: lo curatorial, lo museográfico y lo educativo. En ese sentido, se propone un diálogo entre el conjunto de una exposición y el público que la visita.

Por su parte el profesor Camilo de Mello Vasconcellos la define como:

Esa mediación no debe ser vista como la simple traducción del conocimiento especializado por parte de los educadores. Por el contrario, en la perspectiva de la construcción colectiva del conocimiento, debe involucrar al investigador, al museólogo, al educador y al público que será el objetivo la acción emprendida¹⁰.

La labor de la mediación se enriquece en la medida en que se conforman equipos interdisciplinarios capaces de generar estrategias y metodologías que promuevan los acercamientos entre el patrimonio cultural de la ciudad y la diversidad de públicos que llegan¹¹ al museo.

9 ICOM. Conceptos claves de museología. París, 2010.

10 Mello Vasconcellos, C. d. los retos de la actuación educativa en los museos. En W.A. López, Museos, universidad y mundialización. La gestión de las colecciones y los museos universitarios en la América Latina y el Caribe. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2010, págs. 104-105.

11 Anualmente el Museo de Bogotá realiza un estudio de públicos que da cuenta de las características sociodemográficas de los públicos, así como de su composición.

En palabras de Gloria Queiros y Esther Valente, citada por Vanconcellos:

Su función es la de desarrollar modelos pedagógicos que sean capaces de evidenciar los conceptos y modelos mentales alternativos a los de la ciencia y colaborar con preguntas y actividades para que el público se involucre en el proceso de construcción de nuevos conocimientos, más compatibles con el elaborado por la ciencia y traspuesto para las exposiciones del museo¹².

Teniendo en cuenta lo anterior, el área educativa del museo de Bogotá ha desarrollado diversas franjas¹³ en donde las personas han podido participar como asistentes, promotores de proyectos o investigaciones vinculados a temas de Bogotá. Una de ellas es las *expediciones de ciudad*, cuyo objetivo es divulgar el patrimonio y sensibilizar a las personas mediante una participación activa en la cual se genere un espacio de diálogo.

En ese sentido, el equipo de mediación seleccionó algunas imágenes del fondo Daniel Rodríguez para la elaboración de una expedición por la ciudad, denominada “Tras el lente de Daniel Rodríguez”, entre mayo y julio del año 2018. Este fondo ingresó al museo de Bogotá en el año de 2002 y cuenta con alrededor de 3.000 imágenes, de las cuales se seleccionaron 42 para ejecutar la actividad. Pero antes de abordar en qué consistió la expedición, su metodología y conclusiones, es importante dar cuenta de la vida de Daniel Rodríguez.

12 MELLO VASCONCELLOS, C. d. los retos de la actuación educativa en los museos. En W. A. López, Museos, universidad y mundialización. La gestión de las colecciones y los museos universitarios en la América Latina y el Caribe. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2010, Págs. 104-105.

13 El museo de Bogotá cuenta con franjas como: Erase una vez en el museo, una estrategia en donde la literatura se hace presente como medio para abordar diversos temas de ciudad; Intercambios pedagógicos, un espacio donde las personas o grupos constituidos comparten sus experiencias educativas y proyectos con el público general; Expediciones de ciudad, una alternativa para conocer el patrimonio de la ciudad por medio de la participación activa de las personas en diversos puntos de la ciudad; Conferencias, espacio donde los especialistas e investigadores dan a conocer sus investigaciones sobre temáticas de la ciudad, y finalmente, Profes al museo, diálogo entre profesores y el área educativa en donde se comparten las experiencias y programas del museo.

Daniel Rodríguez y su labor fotográfica



Figura 1. Daniel Rodríguez.

Tomada de la revista Cromos, v. XLII, n. 1151, Bogotá, Dic. 1938.

Aunque por ahora no se tenga mayor conocimiento sobre la vida de Daniel Rodríguez (1914-2001), sí se sabe que fue un fotógrafo de Fusagasugá. En su niñez estudió en el Colegio de la Salle en Bogotá, fue alumno y asistente de cámara del fotógrafo Luis Benito Ramos (1900-1955), experiencia muy importante para Rodríguez, ya que influyó en la manera de captar; no sólo los eventos políticos, religiosos, deportivos, sociales, etc., sino también los sentimientos de los ciudadanos del momento. Es preciso entender la influencia que ejerce Ramos sobre su trabajo, ya que la “restauración de la realidad”¹⁴ es una de las características en ambos fotógrafos, con la que se entiende la riqueza detrás de las historias cotidianas. Más adelante se revisará un poco en detalle la influencia de Ramos sobre el trabajo de Daniel Rodríguez.

Entre los años treinta y cuarenta, Rodríguez, además de trabajar como independiente, logró destacar su trabajo en diversas revistas y periódicos muy importantes como: El Gráfico, Cromos, Semana, Estampa, El tiempo y el Espectador, del cual fue director de reportería gráfica¹⁵. En dichos años hizo parte de un grupo privilegiado encargado de la información visual del país, donde resuenan nombres como los de Luis Gaitán, José Ignacio Pulido, Guillermo Lafont, Luis B. Ramos, Guillermo Castro, Agustín Reyes, Jorge Montoya, etc¹⁶.

A finales de la década de los treinta, Rodríguez ya tenía su propio estudio fotográfico, en conjunto con su colega Carlos Martínez, llamado “Central Foto”, que apareció en las revistas El Gráfico en

14 MEDINA, Á. El arte colombiano de los años veinte y treinta. Colcultura, Bogotá, 1995.

15 Revisar, Revista Facetas, febrero 24 de 2013, Ibagué, p. 4-5; Niño Ani Yadira, Flórez Mauricio. “Bogotá en la lente de Daniel Rodríguez: crecimiento, desarrollo, migración y marginalización”. Instituto Distrital de Patrimonio Cultural. Tutor: Marcela I. Rodríguez. Beca documentación del Fondo Fotográfico Daniel Rodríguez – Primera Etapa Programa Distrital de Estímulos 2017, pág. 2

16 SERRANO, E. Historia de la fotografía en Colombia. Museo de Arte Moderno, Bogotá, 1983.

agosto de 1938 (año XXIX, n. 1393) y en *Cromos* a finales del mismo año (vol. XLVI, n. 1152)¹⁷. De hecho, fue en esta misma revista donde se le realizó una entrevista:

Mis proyectos son muchos; entre otros, el de dotar a la “Central-Foto” de talleres y elementos modernos con el objeto de dar a la prensa local y extranjera el mejor servicio gráfico. Estoy seguro de que con los buenos elementos que adquiera y con la colaboración eficaz de mi socio, el señor Martínez, podremos poner nuestra reportería gráfica a la altura de las del exterior¹⁸.

Junto con su cámara Rolleiflex, Rodríguez captó muchos momentos de la vida pública capitalina: personajes como Alberto Lleras Camargo, Laureano Gómez, Jorge Eliecer Gaitán, etc., diversidad de huelgas y manifestaciones acaecidas en el centro de Bogotá, como también la vida cotidiana del ciudadano de a pie, en donde es posible ver la gran particularidad de oficios que existían en la ciudad, las costumbres de la época y las problemáticas de sus habitantes. Otro de los aspectos relevantes de la fotografía de Daniel Rodríguez es el poder reconocer espacios que ya no se encuentran hoy en la ciudad, lo que hace que el archivo de fotografías adquiera un valor no sólo de tipo técnico, estético, sino también histórico.



Figura 2. Anuncio publicitario.

En: *Revista Pan*, N. 18, Bogotá, 12, 1937, pág. 51.

Aún hoy se reconoce la gran importancia de su labor, ya que no es gratuito que se haya realizado una exposición itinerante donde se evidenció su trabajo y la importancia para la memoria del país. Esta fue concebida con el nombre: “*Testimonios visuales de instantes de los años cuarenta en Colombia*”, y se realizó durante los años 2013 y 2014. Pasó por varias ciudades del país como Ibagué, Bucaramanga y Quindío.

17 NIÑO, A.Y., & FLÓREZ, M. Bogotá en la lente de Daniel Rodríguez: crecimiento, desarrollo, migración y marginalización. IDPC, Bogotá, 2017.

18 *Revista Cromos*, vol. XLVI, n. 1153.

Daniel Rodríguez en la reportería gráfica



Figura 3. De izquierda a derecha: Carlos Martínez, Daniel Rodríguez, Carlos Jiménez, Ignacio Gaitán y Sady González. Fotografía Anónima, tomada de *“El saqueo de una ilusión. El 9 de abril: 50 años después”*. Ed. Revista Número, Bogotá, pág. 16.

Un buen reportero gráfico dispone su cámara y se asegura de llevar una buena cantidad de rollos para ir tras las huellas de una gran noticia que está a punto de desarrollarse; aún no se sabe dónde va a aparecer, pero sin duda a él no le debe preocupar, pues tiene la habilidad de detectarlo, sabe dónde y cuándo actuar; conoce gente y lugares que finalmente son los elementos que configuren su imagen final. La época en donde se ubica el fotógrafo es un momento donde el arte tiene un gran contenido social. Como diría Germán Arciniegas: “El artista es un hombre y, además, es un hombre responsable. Sabe que al mundo se le denomina por la belleza, y tiene conciencia de la palanca puesta por el destino en sus manos”¹⁹.

¹⁹ ARCINIÉGAS, G. Ramos o el pintor en busca de la simplicidad, lecturas dominicales de El Tiempo. El tiempo, 15, Julio, 1934.

El reportero gráfico sabe que de él depende que la fotografía registre el acontecimiento que está observando, se alista para enfocar su cámara y acomodarse en el mejor lugar que le proporcione una buena iluminación. Se arma de paciencia, sus sentidos y reflejos se agudizan, permitiéndole realizar esa foto, que tal vez estará en la primera plana de los más importantes diarios o revistas.

La descripción anterior, precisamente narra los vínculos entre la fotografía y la reportería como componentes esenciales del acto de capturar una imagen. Reportaje viene del latín “reportare”, que significa transmitir o descubrir. Juan Gargurevich, citado por Rosamaris Gazabonlo, lo define como:

El reportaje es un género periodístico que consiste en narrar información sobre un hecho o una situación que han sido investigado objetivamente y que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento social²⁰.

Es aquí donde encontramos la influencia marcada de Luis B. Ramos sobre el trabajo de Rodríguez: la posibilidad de encontrar la noticia y no que la noticia encuentre al reportero gráfico, un antecedente que marca fundamentalmente el papel de la fotografía documental en Colombia. Se ha dicho que las escenas a las que Rodríguez presta atención son aquellas que se alejan de las fotos de grupo, como lo hizo Ramos como una forma de acercarse al contenido social.

Los fotógrafos no consideraban como asunto digno de sus lentes el espectáculo vulgar que podía ofrecer una vendedora ambulante inclinada delante de una enorme canasta de frutas, ni el de tres gaminos sentados en el piso de una acera junto a la cortina metálica de cualquier bodega²¹.

Esta diversidad temática, a la cual se hace referencia, la encontramos en las fotografías, en el tipo de acercamiento, enfoque y tratamiento de la escena, que es sin duda un factor que determina su lenguaje fotográfico.

20 GAZABON, R. historia de la reportería gráfica en Colombia. Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1991.

21 MEDINA, Á. El arte colombiano de los años veinte y treinta. Colcultura, Bogotá, 1995.

Pero no solamente el acervo fotográfico de Daniel Rodríguez se ocupa de personas o acontecimientos cotidianos. Hay en él una serie de imágenes que muestran el diseño de la ciudad y sus edificios; unas veces como protagonistas de la foto y otras como contexto de una escena.

Encontramos un interés por registrar las transformaciones que tuvo la canalización del río San Francisco, ubicado debajo de la actual Avenida Jiménez, con los edificios que conforman el paisaje; la Plaza de Bolívar, con su diseño de fuentes al estilo europeo; o los edificios en primer plano que conforman la visión que tuvo del espacio urbano. Por ejemplo, el edificio “Agustín Nieto Caballero”, donde tuvo su oficina Jorge Eliécer Gaitán, aparece en lo que puede ser una secuencia de un recorrido por la carrera séptima, donde se pueden ver las construcciones contiguas. Luego, en una especie de plano contrapicado, hay un esfuerzo por registrarlo en su totalidad. También podemos ver tomas que hizo de la Calle 10 hacia el occidente. Se evidencia hoy la transformación del contexto de los edificios más emblemáticos del sector, el Teatro Colón o las sutiles transformaciones del Palacio San Carlos. Encontramos en el acervo de imágenes de Rodríguez no solamente la personalidad del reportero gráfico, sino del caminante que sabe el valor documental que tiene la fotografía.



Figura 4. Daniel Rodríguez en su laboratorio, 1970. Fotografía tomada por Leo Matiz, código AP6117. Tomada del Fondo Daniel Rodríguez del Banco de la República de Colombia.



Figura 5. Edificio Agustín Nieto Caballero. Fondo fotográfico Daniel Rodríguez. MdB 19414



Figura 6. Archivo fotográfico de Rodríguez MdB 24667, MdB 24671

Sin duda, la fotografía se ha convertido en un medio de expresión capaz de generar diversas emociones. Tiene como atributo ser fuente testimonial del pasado, y se hace aún más particular dependiendo de quién enfoque tras la cámara. La fotografía se produce por diferentes causas y motivaciones como la diversión, la investigación o capturar momentos importantes, los cuales pueden ser producidos por cualquier persona. Sin embargo, sí hay que resaltar que el oficio del fotógrafo es sin duda un arte, en la medida en que una imagen en ocasiones no necesita de ningún tipo de texto para comunicar una idea. Para lograrlo se deben configurar en ella varias cosas, por ejemplo: el contexto, el momento o situación que se presenta, los personajes, el encuadre, la iluminación, el entorno, etc. La configuración de todos estos elementos en el momento preciso hace que la fotografía tenga una característica que le otorga un carácter único.

La expedición fotográfica: Una alternativa de mediación

¿Cómo entender la implicación que tiene el trabajo de la reportería gráfica de principios del siglo XX en una actividad educativa? ¿Cómo generar una experiencia en la ciudad que vincule lo fotográfico y lo arquitectónico? Se intentará dar cuenta del proceso de la creación de una actividad con esas características.

El objetivo de la expedición “Tras el lente de Daniel Rodríguez”, dirigida a jóvenes y adultos, fue generar una relación directa entre los participantes y el patrimonio arquitectónico de la ciudad mediante la interacción entre las fotografías del fondo y la mirada actual del espacio. Para poder cumplirlo fue necesario hacer un proceso de selección de fotografías, un total de 42, a partir de las cuales se propusieron dos rutas alternativas, cada una con 21 imágenes para trabajar. El tiempo de duración del ejercicio se estableció entre una hora y hora y media.

Cada ruta debía contar con un máximo de 25 personas para comenzar el ejercicio. El punto de inicio de la expedición es la sede de los Siete Balcones, y se da comienzo con una breve introducción acerca de la vida de Daniel Rodríguez, su influencia, su trabajo como reportero gráfico y sus intereses, además de la importancia de su producción fotográfica para la memoria y el patrimonio de la ciudad. Luego a cada participante se le repartían las fotografías y se debía dar comienzo a la expedición por diferentes puntos del centro histórico de Bogotá. En cada punto se sugerían preguntas como ¿Desde dónde creen que fue tomada la foto?, ¿Saben la historia o han escuchado algo acerca de este sector?, ¿Qué elementos de la arquitectura han cambiado? Todas estas preguntas servían como detonante para que las personas se fijaran en los detalles tanto de cada fotografía como de la arquitectura que estaba frente a ellos.

Es importante resaltar que esta expedición se realizó con motivo de una exposición temporal llamada “Colección en movimiento”. En ese sentido, la actividad estaba ligada a enriquecer la experiencia del visitante en el museo y poder identificar ciertas características de las fotografías de Rodríguez y su importancia para el conocimiento de la ciudad de principios del siglo XX. Se hizo una revisión del acervo fotográfico para tener una visión general y comprender el archivo, lo

que dio como resultado el descubrimiento de un fotógrafo con una diversidad de temáticas en su trabajo. La importancia de lo arquitectónico en las fotografías se hizo evidente, ya que da cuenta del intento de la ciudad por modernizarse, esto derivado de las ideas políticas liberales, frente a edificios con una carga representativa de las ideas republicanas. Vemos por un lado postulados de arquitectura moderna y, por otro, la organización de la ciudad y su espacio urbano en parques y monumentos.

Encuentros que derivan en evocación

Muchos de nosotros hemos abierto nuestro álbum familiar e inmediatamente ese encuentro produce recuerdos y memorias, diálogos entre la foto y el momento en el que fue tomada, entre el receptor y el momento en que es vista. Es aquí cuando la fotografía es objeto. Es esencial para permitir la construcción de sentido y de valor, no solo de la imagen en sí, sino lo que representa o muestra. Es decir, los cambios que vemos en comparación con el presente permiten identificar, valorar y preservar la imagen por su fuerza evocadora. ¿Pero qué pasa cuando además de ver la fotografía podemos ir hasta el lugar en el que fue tomada?



Figura 7. Plaza de Bolívar: Junio de 2018 Foto: Carlos Lema. IDPC

La fotografía como un objeto evocador y la arquitectura como el objeto evocado, que a su vez evoca. La expedición pone en diálogo el patrimonio fotográfico y arquitectónico como una posibilidad de encuentro y descubrimiento. Es decir, en el momento en que el participante mira la foto suceden dos cosas. Por un lado, se establece una situación de evocación del pasado con la fotografía que representa un tiempo específico, en este caso particular entre los años treinta y sesenta, mediante la imagen en blanco

y negro. Y por otro, al tener un encuentro con el patrimonio arquitectónico, este a su vez nos permite una evocación mediada por la materialidad, la escala, la comparación del espacio representado (la fotografía) y el espacio real (el edificio, la plaza, el monumento, etc.) La evocación es producida por una relación arquitectónica del que mira y recorre el espacio en tiempo real. Este proceso permite un doble descubrimiento en el diálogo de dos patrimonios para identificarlos, conservarlos y preservarlos.

Volvamos a la situación del álbum familiar: Los recuerdos se derivan de una serie de experiencias con el pasado que posiblemente vivimos, que nos han contado o que tal vez registramos. Este procedimiento está ligado a la memoria. Pero ¿Qué pasa cuando la fotografía a la que nos enfrentamos muestra algo que no reconocemos como propio o que se aleja de nuestros recuerdos? El acercamiento es diferente y su asimilación estará relacionada con el bagaje visual de cada persona, su conocimiento de los detalles y la capacidad de relación.



Figura 8. Participantes de la expedición "Tras el lente de Daniel Rodríguez" junio de 2018. Foto: Carlos Lema. IDPC.

Lo primero que realizan los participantes a la hora de mirar la fotografía es establecer si conocen o no el lugar, mediante la comparación. Se ponen a prueba unos con otros para determinar dónde está la fotografía, y lo ponen en palabras, es decir, lo evocan.

La persona que reconoce un edificio completo o un detalle comparte con los demás su descubrimiento y entre todos preguntan, comparan o establecen nuevas relaciones. Pero no todas las fotografías son fáciles de ubicar, algunas no comparten ningún rasgo de similitud con los conocimientos de los participantes. Aparece la especulación y la duda.

Se camina por el centro histórico, se observa con detenimiento y se habla de la historia del lugar;

algunos comentan lo que recuerdan, otros escuchan atentamente y van mirando las fotografías para encontrar un detalle similar en el edificio o la calle. En esta búsqueda surge de repente una esquina que se parece al edificio de la foto, preguntan si corresponde a la foto o no. Se especula porque no se sabe exactamente a qué corresponde la imagen, hay cambios. El mediador empezará a arrojar datos que permitan tejer relaciones y encontrar las diferencias, hace énfasis en un edificio, en un detalle que aparece en la foto y que ya no está o ha sido modificado. De repente un participante se da cuenta de otro detalle y se empieza a construir la información en colaboración.

Se utiliza el descubrimiento como posibilidad para hablar del patrimonio arquitectónico presente en la zona y su importancia en el desarrollo cultural de la sociedad bogotana.

Obturar



Figura 9. Participantes de la Expedición "Tras el lente de Daniel Rodríguez" junio de 2018. Archivo del área educativa.

La expedición es una oportunidad para reflexionar sobre la fotografía en tiempos de Daniel Rodríguez, así como del uso que le damos a la imagen en tiempos de la hiperconectividad. Sabemos de la proliferación de la imagen por la facilidad que tenemos para producirla; cualquiera que tenga un celular con cámara podrá tomar una foto y posteriormente subirla a una red social. La propuesta toma como referente la actitud del reportero gráfico de ir por la ciudad registrando aquello que le parece importante, también del caminante que juicioso toma una fotografía para tener un recuerdo de su paso por la vida y la del turista que registra todo cuanto le parezca. Se unen esas formas de reproducción de la imagen para proponer un

encuentro entre el pasado y el presente y poder hablar sobre el futuro de la fotografía y su importancia como documento. Finalmente, se les propone a los participantes registrar con la cámara de su celular el lugar descubierto, anteponiendo la fotografía de Daniel Rodríguez en un juego de empalme del pasado y el presente.

Conclusiones

La expedición no solo generó una reflexión sobre la importancia de promover políticas culturales que salvaguarden los archivos fotográficos del país, sino también de las mismas imágenes tomadas por los participantes, que podrían ser un archivo personal, especialmente por los detalles de lo arquitectónico que pueden aparecer en la foto, como de la vestimenta y las costumbres, elementos que fueron esenciales para identificar los cambios ocurridos en la ciudad.

En la metodología de carácter colaborativo utilizada para la expedición fue importante poner a prueba la capacidad de observación de los participantes, fomentar el diálogo y el descubrimiento entre ellos para establecer el lugar exacto donde fue tomada la fotografía, lo que requería que entre ellos se encontraran diversos puntos de vista e incluso ejercicios de argumentación para determinar el lugar al que pertenecía. Esto generó un proceso de sensibilización hacia la arquitectura del siglo XX y el contexto en el cual fue concebida la foto, además de provocar experiencias significativas que suscitaron reflexiones no sólo frente a lo que se estaba viendo, sino también frente a su patrimonio local. La importancia de la fotografía como elemento de la memoria, al ser guardada y conservada, puede ser testigo de cambios muchas veces no percibidos o no concebidos desde la toma fotográfica. Esto permitió darles valor a aquellas fotografías del álbum familiar o aquellas que están siendo tomadas actualmente.

Por otro lado, la expedición sirvió como punto de partida de la acción educativa de los museos para abordar el patrimonio arquitectónico, el patrimonio fotográfico como complemento de la exposición y generar un diálogo entre las colecciones capaces de resignificar el contacto entre el patrimonio y la experiencia de vida de los participantes. La educación en el museo es concebida de

una manera en la cual los visitantes toman un papel activo frente a los procesos de identificación, conservación, preservación y apropiación del patrimonio, donde la mediación se comporta como una metodología apropiada para el acercamiento crítico de las personas hacia todo el patrimonio arquitectónico que compone la ciudad.

Bibliografía

- ARCINIÉGAS, G. Ramos o el pintor en busca de la simplicidad, lecturas dominicales de El Tiempo. El tiempo, 15, Julio, 1934.
- BENJAMIN, W. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Taurus, Buenos Aires, 1989.
- EN IBAGUÉ. (28 de febrero de 2013). [Citado 28, marzo, 2018]. Disponible en Enlbagué: <https://enibague.com/evento/exposicion-daniel-rodriguez-testimonios-visuales-de-instantes-de-los-anos-cuarenta-en-colombia>.
- FORERO, C.V. *Aproximaciones al patrimonio fotográfico: tres acciones participativas*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2014.
- GAZABON, R. *historia de la reportería gráfica en Colombia*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1991.
- ICOM. *Conceptos claves de museología*. París, 2010.
- ICOM. Krauss, R. *Lo fotográfico*. Gustavo Gili, Barcelona, 2002.
- MEDINA, Á. *El arte colombiano de los años veinte y treinta*. Colcultura, Bogotá, 1995.
- MELLO VASCONCELLOS, C. d. los retos de la actuación educativa en los museos. En W. A. López, *Museos, universidad y mundialización. La gestión de las colecciones y los museos universitarios en la América Latina y el Caribe*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá,

2010, Págs. 104-105.

NIÑO, A. Y., & FLÓREZ, M. *Bogotá en la lente de Daniel Rodríguez: crecimiento, desarrollo, migración y marginalización*. IDPC, Bogotá, 2017.

PIÑERO, I., TORO, M. A., & GARNICA, V. *Manual para la administración*, Bogotá, 2015.

SERRANO, E. *Historia de la fotografía en Colombia*. Museo de Arte Moderno, Bogotá, 1983.

SONTAG, S. *Sobre lo fotográfico*. DeBolsillo, España, 2014.

TRISTANCHO, M., SÁNCHEZ, A. M., GALINDO, J., PINTO, J. S., CRISTANCHO, L., & HOYOS, C. *Museos colombianos*. Marzo, 2018. [Citado 20, julio, 2018]. Disponible en Museo colombiano: <http://www.museoscolombianos.gov.co/elitinerante2015/68/sub-1.aspx>

Lista de imágenes

Figura 1. Daniel Rodríguez. Fotografía tomada de la revista *Cromos*, v. XLII, n. 1151, Bogotá, Dic. 1938.

Figura 2. Anuncio publicitario. En *Revista Pan*. N. 18, Bogotá, 12, 1937, p. 51.

Figura 3. De izquierda a derecha: Carlos Martínez, Daniel Rodríguez, Carlos Jiménez, Ignacio Gaitán y Sady González. Fotografía Anónima, tomada de "El saqueo de una ilusión. El 9 de abril: 50 años después". Ed. *Revista Número*, Bogotá, p. 16.

Figura 4. Daniel Rodríguez en su laboratorio, 1970. Fotografía tomada por Leo Matiz, código AP6117. Tomada del Fondo Daniel Rodríguez del Banco de la República de Colombia.

Figura 5. Edificio Agustín Nieto Caballero. Fondo fotográfico Daniel Rodríguez. MdB 19414.

Figura 6. Archivo fotográfico de Daniel Rodríguez MdB 24667, MdB 24671.

Figura 7. Plaza de Bolívar. Junio de 2018 Foto: Carlos Lema. IDPC.

Figura 8. Participantes de la expedición “Tras el lente de Daniel Rodríguez” junio de 2018. Foto: Carlos Lema. IDPC.

Figura 9. Participantes de la Expedición “Tras el lente de Daniel Rodríguez” junio de 2018. Archivo del área educativa.

Poder global, control social y COVID 19

*Ruth Esperanza Londoño La Rotta*¹

Universidad Pedagógica Nacional

ORCID: 0000-0002-8343-5469

Artículo de Reflexión

Recibido: 29-05-2020- Aprobado: 26-06-2020

Resumen:

Este artículo de análisis o reflexión, que ha tomado a Paul B. Preciado y Santiago Casto-Gómez como referentes principales con un enfoque decolonial, pretende reconocer cómo la crisis del binomio capitalismo-modernidad y su modelo económico actual se convirtió en un terreno abonado para la llegada de la pandemia generada por la Covid 19. Se revisa esta situación en tres terrenos: la agricultura, la salud y la educación, por considerar que el conocimiento se convirtió en el eje reorganizador de la economía, al manipular el material genético de los alimentos y por este camino atentar contra la soberanía alimentaria de los pueblos; además las transnacionales se apropian y monopolizan el saber que sobre las plantas sanadoras tienen las comunidades indígenas y campesinas, y cómo la virtualización de la academia está acarreado procesos de despedagogización.

Igualmente, la pandemia hizo evidentes los procesos de control social que los gobiernos, amparados bajo los "estados de excepción", ejecutan sobre los cuerpos y las subjetividades, por medio de las medidas de aislamiento o descolectivización e inmunización con biovigilancia. La pandemia se ha convertido en un espacio para experimentar nuevas formas de control social mucho más autoritarias. Por lo tanto, se hace un llamado para pensar y hacer posible otras formas de organizarnos como sociedad desde lógicas distintas.

Palabras clave: control, modernidad, neoliberalismo, Covid 19, pandemia, descolectivización, biovigilancia

¹ atardeceramarillo@yahoo.com

DESS Eurojournalisme, Universidad Robert Schuman, Estrasburgo (Francia) y Universidad Libre de Bruselas (Bélgica). Magíster en Comunidades Europeas, Universidad Pontificia de Comillas (España). Socióloga, Universidad Nacional de Colombia. Docente Facultad de Artes. Universidad Pedagógica Nacional.

Global power, social control and COVID 19

Abstract:

This article of analysis or reflection, which has taken Paul B. Preciado and Santiago Castro-Gómez as main referents with a decolonial approach, aims to recognize how the crisis of the capitalism-modernity binomial and its current economic model became a fertile ground for the arrival of the pandemic generated by Covid 19. This situation is reviewed in three areas: agriculture, health and education, considering that knowledge became the reorganizing axis of the economy, by manipulating the genetic material of food and thus threatening the food sovereignty of the peoples; in addition, transnational corporations are appropriating and monopolizing the knowledge that indigenous and peasant communities have about healing plants, and how the virtualization of the academy is leading to processes of depedagogization.

Likewise, the pandemic made evident the processes of social control that governments, protected under the “states of exception”, execute over bodies and subjectivities, by means of measures of isolation or decollectivization and immunization with bio-surveillance. The pandemic has become a space to experiment new forms of social control much more authoritarian. Therefore, a call is made to think and make possible other ways of organizing ourselves as a society from different logics.

Key words: control, modernity, neoliberalism, Covid 19, pandemic, decollectivization, bio-surveillance.

Poder global, controle social e COVID 19

Resumo:

Este artigo de análise ou reflexão, que levou Paul B. Preciado e Santiago Casto-Gómez como principais referências com uma abordagem descolonial, visa reconhecer como a crise do binômio capitalismo modernidade e seu modelo econômico atual se tornou um terreno fértil para a chegada da pandemia gerada pela COVID 19. Esta situação é revista em três áreas: agricultura, saúde e educação, considerando que o conhecimento se tornou o eixo reorganizador da economia, ao manipular o material genético dos alimentos e assim ameaçar a soberania alimentar dos povos; além disso, as transnacionais estão se apropriando e monopolizando o

conhecimento que as comunidades indígenas e camponesas têm sobre plantas de cura, e como a virtualização da academia está levando a processos de despedagogização. Da mesma forma, a pandemia evidenciou os processos de controle social que os governos, protegidos sob “estados de exceção”, executam sobre corpos e subjetividades, por meio de medidas de isolamento ou descolativização e imunização com biovigilância. A pandemia se tornou um espaço para experimentar novas formas de controle social que são muito mais autoritárias. Portanto, é feito um chamado para pensar e possibilitar outras formas de nos organizarmos como uma sociedade a partir de diferentes lógicas.

Palavras-chave: controle, modernidade, neoliberalismo, Covid 19, pandemia, descolectivização, biovigilância.

En un artículo anterior traté de pensar cómo estaba estructurado el mundo de hoy; sin embargo, fue escrito a finales del año 2019 y el mundo aun no experimentaba esta sensación de incertidumbre que significa la denominada COVID 19. Decía entonces, “El poder global del mundo geoeconómico de hoy es el resultado de la aplicación del modelo más depredador del capitalismo, el neoliberalismo, que junto con la degradación de los pilares (razón y progreso) sobre los cuales se construyó la modernidad, han concentrado el poder ya no en los Estados, sino en sus transnacionales”². Las transnacionales, por efectos del mismo modelo, tienen que buscar mercados para sus productos, si quieren seguir existiendo. ¿Qué van a hacer ahora cuando se avizora el colapso del neoliberalismo y del capitalismo, en un momento en el cual disminuyó la demanda de varias capas de la población como efecto de esta depresión económica?

Nadie sabe qué va a pasar en el terreno económico. Puede que el capitalismo “rebrote” con mayores ímpetus, segregaciones e imposiciones o puede que los sectores más castigados por la pandemia, y aquellos que previamente luchaban por un mundo mejor se preparen para pensar y hacer posible, desde una lógica distinta, el modo en que los individuos queremos vivir y

2 LONDOÑO, E. Poder global y construcción de subjetividades. Revista Nodos y Nudos, Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, 6, 47, 2020. [citado abril, 2020]. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co>.

relacionarnos entre nosotros. Lo que sí sabemos es que depende de nosotros, puesto que es una buena oportunidad para imaginar y crear mundos posibles.

Decir que el mundo y, sobre todo, aquellos países que han aplicado obedientemente la receta neoliberal no han sabido controlar la pandemia ni, por supuesto, manejarla en términos de evitar la mayor cantidad de muertes, parece una verdad de Perogrullo. Sin embargo, no sobra recordar que uno de los soportes de dicho modelo, conocido en este país como privatizaciones, –que empezó en la esfera de lo económico y que luego invadió todos los aspectos de la cotidianidad– dejó a la población completamente desprotegida en términos de educación, conectividad, empleo, abastecimiento y salud, entre otros. Esto ocurre porque al criterio de maximización de ganancias que tiene la empresa privada se le entregaron todas las funciones sociales que antes asumía el Estado proteccionista. El modelo de privatizaciones, al privilegiar los sistemas circulatorios de capital y no los productivos, no solo concentró la riqueza en pocas manos, sino que también arrebató a grandes conglomerados la posibilidad de subsistir. En cuanto a la salud, la pandemia ha perjudicado tanto a ricos como a pobres, debido a que no se cuenta con un sistema de salud preparado para garantizar la vida humana. Obviamente, la privatización refuerza las desigualdades, por lo que las fallas del sistema recaen fundamentalmente sobre los pobres. Es más, hubo previamente múltiples avisos (SARS, MERS, H1N1, etc.) que hubieran llevado a los Estados a prepararse con una vacuna o medicamentos, pero la lógica del sistema no es esta, no es preventiva en salud, y esto ha quedado en evidencia. Además, se visualizaron las manos de las farmacéuticas privadas en esta problemática.

Colonialidad. El hermano siamés de la estructuración del capitalismo en el mundo es, sin duda, la modernidad, como ya ha sido suficientemente descrito y analizado en muchos escritos. Sin embargo, esos pilares sobre los cuales la modernidad se construyó, la razón y el progreso, y todos los demás ideales que la Europa del siglo XVIII consolidó, fueron producto de su relación con las colonias. Capitalismo y Modernidad mantienen una relación dialéctica, esto es, que ninguno de los dos fenómenos fue posible sin el otro, así como en la relación Modernidad y Colonialismo: la modernidad se construyó sobre la base de la relación que Europa mantenía con sus colonias. El proyecto de la Modernidad no hubiera sido posible sin unas colonias que proveían de oro, plata y

otras mercancías a la metrópoli. Igualmente, la idea de modernidad no podía haberse constituido sin la evangelización de las colonias, sin el imaginario creado en torno al “otro”, en el cual ese “otro” se encontraba en un periodo “atrasado” del desarrollo de la humanidad”. También fue crucial el proceso de “acumulación originaria de capital”, que permitió que Europa entrara al capitalismo, y que se dio gracias al proceso de desacumulación originaria de capital que se estaba dando en las colonias, lo cual significó que América Latina, junto con Asia y África se instalaran inmediatamente en el Tercer Mundo. En esa interdependencia, que permitió empezar a hablar de un mundo global, Europa entró al capitalismo y el Sur del planeta copió el modelo, pero sin condiciones estructurales para lograrlo. Además, asumió los ideales de la modernidad como propios, desconociendo que significaban su propia negación e invisibilización. Se impusieron entonces, bajo la aceptación negligente e interesada o inocente de las élites locales del “resto” del mundo, ideales como la civilización, el conocimiento científico, la democracia, el crecimiento económico que, sumados a los de razón y progreso, continúan estructurando una única forma de conocimiento, basada en la racionalidad científico-técnico-instrumental del mundo de hoy. Además, está el agravante de que dichos ideales se han ido degradando en la actual interdependencia, que está en la base del mundo globalizado actual, hasta hacer pequeñas modificaciones sin cambiar fundamental y estructuralmente su esencia. Cambiaron las lógicas del consumo y las formas de poder y control, pero frente a una pandemia como esta, la racionalidad del capitalismo-modernidad no sabe qué hacer y nos pide -casi que teológicamente- a cada uno de nosotros que nos encerremos en casa, cerremos bien la puerta, limpiemos nuestros cuerpos de todo sedimento que recuerde la calle y esperemos que el “destino” no nos juegue una mala pasada.

Bajo el binomio Capitalismo-Modernidad se impuso una colonialidad del poder³ que sigue existiendo bajo ropajes y formas distintas que no cambian lo esencial, dado que seguimos sin reconocernos a nosotros mismos en este capitalismo neoliberal actual. Para Castro-Gómez⁴, la idea de desarrollo sustentable –nueva colonialidad en una de sus versiones funcional al sistema- se

3 colonialidad del poder entendida como: “una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario... La represión recayó sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, modos de significación...” (Quijano, en Castro-Gómez, 2005, págs. 58-59).

4 CASTRO-GÓMEZ, S. La poscolonialidad explicada a los niños. Universidad del Cauca, Popayán, 2005.

mueve en los terrenos de una especie de régimen de tecno-naturaleza que genera unas prácticas, o mejor, “bioprácticas” –en palabras de él- que construyen, hoy en día, no solo la naturaleza sino los cuerpos, valiéndose de ciencias como la biología molecular; la biotecnología, la Ingeniería Genética, y la Inmunología para seguir manteniendo ese pensamiento colonizador/colonizado; estamos hablando del “biopoder” como mecanismo de control actual. Aquí encontramos tan solo una forma de expresión de esa nueva colonialidad.

La nueva fuerza de trabajo en el capitalismo global se define por su “capacidad de manipular símbolos”. ...la economía capitalista está siendo reorganizada con base en el conocimiento que producen ciencias como la biología molecular; la ingeniería genética o la inmunología y por corrientes de investigación como el genoma humano, la Inteligencia artificial y la biotecnología⁵.

Dentro de esta nueva lógica, el conocimiento se convierte en el eje reorganizador de la economía al hacer sensibles temas relacionados con la salud, la educación y la agricultura, pues si el sistema está modificando el material genético de los alimentos a través del conocimiento, por ejemplo, pone en cuestión nuestra soberanía alimentaria, dado que “los recursos genéticos tienen un valor económico y significan beneficios para las empresas que trabajan con tecnologías de punta en el campo de la biotecnología y la ingeniería genética.”⁶

No contamos con investigación biotecnológica –ni los Estados del tercer mundo invierten en ella, pero si aportan territorio rico biológicamente-, esta investigación la realizan las empresas transnacionales mencionadas⁷, sin embargo las ganancias no se quedan aquí. Además, su implementación requiere cambiar la lógica y los cultivos propios del campesino: la producción minifundista hace rato viene siendo remplazada por los grandes “megaproyectos agroindustriales” como la palma africana y otros. De igual manera, muchos cultivos fueron sustituidos por la extracción

5 *Ibíd.*, pág. 81.

6 *Ibíd.*, pág. 82.

7 Según Castro-Gómez, la investigación en ingeniería genética está concentrada básicamente en transnacionales, esto es, empresas privadas de Estados Unidos, Japón y países de Europa.

de minerales, que no solo ha ocasionado el desplazamiento forzado de campesinos y comunidades indígenas, sino también la importación de productos agrícolas que antes producíamos. Sobre todo, hemos arañado la tierra para centrar nuestra economía en la mencionada extracción de carbón, petróleo y oro, fundamentalmente, en tiempos en donde el precio del petróleo se desplomó y el planeta clama por el cambio a energías menos contaminantes. La pandemia nos cogió en este estado de cosas.

En el terreno de la salud el panorama es igualmente poco prometedor porque las farmacéuticas de esos países extraen, producen y comercializan medicamentos que son el resultado del conocimiento que indígenas y campesinos tienen sobre las plantas medicinales y su potencial medicinal, espiritual y sanador. -Ahora sí no son saberes atrasados y poco avanzados frente a la medicina alopática-. Además, estas empresas están monopolizando el mercado de las vacunas y las medicinas para el tratamiento no solo de la Covid 19, sino de otras enfermedades que aquejan a la humanidad. CastroGómez⁸ nos recuerda que empresas como Bristol Meyers, DuPont, Johnson & Johnson, Merck y Pfizer conservaban el control monopólico de los recursos genéticos del planeta a comienzos de siglo; hoy Bayer y otras entran a engrosar la lista. Estos hechos involucran el terreno de la educación y la investigación porque convierten el tema de la propiedad intelectual y sus consecuentes patentes en un sistema que garantiza el monopolio empresarial de dichas transnacionales y, por ende, la privatización no solo de estos saberes, sino de la posibilidad que la humanidad tiene de enfrentar las pandemias y enfermedades en general. "Las patentes son el mecanismo jurídico a través del cual se legitiman las nuevas formas de expropiación colonial del conocimiento en el imperio."⁹. En cuanto a la Escuela, son pocas las experiencias que intentan superar esa odiosa división entre la escuela y la vida misma, entre la educación y sus contextos, la misma lógica que separa lo público de lo privado, vista en el terreno de la educación. Estos espacios relacionados con la estructuración de la salud y la agricultura, vistos en este escrito, han sido poco cuestionados y liderados hacia su transformación por la academia. Pero a esta situación

8 *Ibíd.*, pág. 89.

9 *Ídem.*

se suma otra que es necesario empezar a abordar, producto de la pandemia misma: la virtualización obligada, por ahora, pero que promete entronizarse en el espacio de la escuela. Nadie niega las ventajas de dichas tecnologías que deben ser asumidas en los procesos formativos, pero lo que falta es criterio para hacerlo. Lo más elemental es reconocer y tomar medidas frente a las desigualdades existentes entre estudiantes, en términos de conectividad, además de la diferencia que existe entre la escuela rural y la urbana.

Lo siguiente y no menos importante es evidenciar y pensar los procesos de despedagogización que se han presentado en estos meses de pandemia, por cuanto se han privilegiado los procesos de enseñanza sobre los de aprendizaje. De esta manera, esto sobredimensiona la enseñanza de contenidos y el cumplimiento de currículos sin contexto, hasta abandonar e invisibilizar el desarrollo de cada estudiante. Por esta razón se ha caído en diseños instruccionales y “procesos de capacitación” que dichas tecnologías llevan implícito en su ADN. La pedagogía es una acción producto de un pensamiento que no puede darse sin el “otro”. Los procesos de transformación individual y social que la pedagogía sugiere son en esencia colectivos, muchas veces presenciales. En suma, son relaciones entre seres sociales que, como en un juego de ajedrez, potencian o cambian su jugada emocional, de pensamiento o su postura corporal, dependiendo de la jugada del otro.

Control social. Esta economía, cuyas fuerzas productivas se sostienen en el conocimiento generado por las ciencias biológicas, está convirtiendo a estas ciencias en la nueva forma de control social, hecho que se hizo patente en esta pandemia. Sin salirnos del terreno de la educación, la agricultura y la salud, esto se hace evidente en cómo se intervienen los cuerpos, usando herramientas viejas como el miedo y la desinformación, pero apoyándose fundamentalmente en teorías sobre la inmunidad. Preciado¹⁰ nos recuerda lo planteado por Espósito y el derecho romano acerca de su significación. “El sustantivo *inmunitas*, es un vocablo privativo que deriva de negar el *munus*. En el derecho romano, la *inmunitas* era una dispensa o un privilegio que exoneraba a alguien de los deberes societarios que son comunes a todos. Aquel que había sido exonerado era *inmune*”¹¹.

10 PRECIADO, P. Aprendiendo del virus. Publicado en El País. En: Sopa de Wuhan. 28, marzo, 2020, págs. 165. [citado abril, 2020]. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10038>.

11 Ídem.

Cuando un Estado se declara en emergencia económica, se convierte en un estado de excepción que puede meterse en los cuerpos de sus ciudadanos y eximirlos de su responsabilidad política, pública o comunitaria al aislarlo en su casa.

Según Preciado, este proceso de inmunidad corporal es un fenómeno político-cultural, y no solo biológico, por cuanto es el resultado -y a la vez origen- de un contexto actual que está pasando "... de una sociedad escrita a una ciberoral; de una sociedad orgánica a una digital; de una economía industrial a una economía inmaterial"¹², basada en el conocimiento, como ya se decía; de un régimen extractivo-patriarco-colonial a uno basado en energías renovables y relaciones no heteronormadas. En suma, estamos pasando de un control disciplinario y arquitectónico (biopolítico moderno) a un control que el autor llama: microprotético y mediaticocibernético¹³.

Este control sobre los cuerpos y subjetividades ya no solo se realiza en las instituciones disciplinarias que todos conocemos: la cárcel, el psiquiátrico, la escuela, la fábrica, el hospital, la casa, sino a través de instrumentos técnico-digitales de transmisión e información –móviles, internet, Inteligencia artificial, algoritmos en el análisis de big data–, mediático-cibernéticas, como diría Preciado, o de biovigilancia (coronapp, por ejemplo) como las que conocimos en China, Corea, Singapur, Japón, Israel, Colombia y otros países.

En fin, la pandemia se ha convertido en un espacio para experimentar nuevas formas de control social mucho más autoritarias, por cuanto se apoyan en medidas como el aislamiento o descolectivización de todos los procesos cotidianos, entre ellos, el teletrabajo. Otra de las medidas es la inmunización con biovigilancia y control digital, que ya se parece en todos los países: multiplicación de test, dispositivos móviles de biovigilancia, tarjetas de crédito, educación virtual, entre otras. En términos de Preciado:

El sujeto ...neoliberal que la Covid-19 fabrica no tiene piel, es intocable, no tiene manos. No intercambia bienes físicos, ni toca monedas, paga con tarjeta de crédito.

¹² Ibid., pág. 171.

¹³ Ídem.

No tiene labios, no tiene lengua. No habla en directo, deja un mensaje de voz. No se reúne ni se colectiviza. Es radicalmente individuo. No tiene rostro, tiene máscara. Su cuerpo orgánico se oculta para poder existir tras una serie indefinida de mediaciones semio-técnicas, una serie de prótesis cibernéticas que le sirven de máscara: la máscara de la dirección de correo electrónico, la máscara de la cuenta Facebook, la máscara de Instagram. No es un agente físico, sino un consumidor digital, un teleproductor; es un código, un pixel, una cuenta bancaria, una puerta con un nombre, un domicilio al que Amazon puede enviar sus pedidos¹⁴.

Además, esas medidas de descolectivización y biovigilancia se acompañan del establecimiento de “estados de excepción” con los que los gobiernos tienen vía libre para ejecutar todos aquellos decretos que les permiten fortalecer no solo su poder sino su control social. Igualmente, se privatizaron todos los espacios de la vida, en cuanto “La modernidad nos enseñó a pensar y sentir el mundo como exterior a nosotros mismos y por ello inmodificable, dado que la lógica moderna junto con la religión, al despojarnos de la responsabilidad de transformarlo, nos entregó la certeza que todo se resolvía en la vida privada, que las incomodidades del mundo exterior se trataban en casa, que nada había que hacer en espacios colectivos o comunitarios”¹⁵.

El éxito consistió en volver privado lo público. Esto significó para el ser humano no poder resolver parte de su esencia, esto es, entender que es en comunidad, con el otro, la única manera de construirse a sí mismo. “El domicilio personal se ha convertido ahora en el centro de la economía del teleconsumo y de la teleproducción. El espacio doméstico existe ahora como un punto en un espacio cibervigilado, un lugar identificable en un mapa google, una casilla reconocible por un dron.”¹⁶.

14 Ibid., págs. 178-179.

15 LONDOÑO, E. Poder global y construcción de subjetividades. Revista Nodos y Nudos, Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, 6,47, 2020. [citado abril, 2020]. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co>.

16 PRECIADO. Op. cit., pág. 179.

Crisis del capitalismo. Se diría que, en el contexto actual, en medio de cambios tan dramáticos como los experimentados por la mayoría de la población mundial, el capitalismo-modernidad venía de una crisis con varias expresiones similares a la actual, como la depresión del 29 o la crisis de 2008. Esta última había sido resuelta beneficiando al capital y sus sistemas circulatorios, medidas que fueron en detrimento del empleo y bienestar de la población en general. Para Harvey¹⁷, ante la crisis del 2008 el sistema salvó a los bancos y su capital ficticio, y radicalizó la desigualdad a tal punto que fueron los pobres los más perjudicados. Sin embargo, después de la crisis se desarrollaron con fuerza el turismo global y actividades de la vida cultural, más emparentadas con la industria del entretenimiento, como eventos y conciertos internacionales, que son actividades intensivas en capital.

Lo curioso -y esto nos habla mucho más de lo que puede pasar con la mencionada crisis- es que estos son los principales sectores de la economía cuyo desplome no parece resolverse pronto, o mejor, está en debate si serán los últimos sectores en ser recuperados. Son resquicios que el sistema muestra.

Un fenómeno interesante en esta pandemia es comprobar cómo muchos artistas se están apropiando de espacios virtuales para mostrar su trabajo. Además, es la oportunidad de pensar cómo incorporar a este nuevo escenario a aquellos sectores de la cultura que han sido olvidados o menospreciados frente a esa industria del entretenimiento —otra colonialidad- que ejerce sobre nuestros cuerpos, emociones y mentalidades un efecto nefasto para nuestra cultura y subjetividades. Festivales como el Petronio o el de gaita; grupos como los del Pacífico, Llanero o Palenque; festivales al parque en Bogotá y a nivel nacional pueden incorporarse a este nuevo escenario, sin desconocer la riqueza que en este mismo sentido nos llega del exterior y entra a dialogar con lo nuestro. Es un debate entre la industria del entretenimiento y la resistencia a la comercialización y mercantilización de la cultura.

17 HARVEY, David. Política anticapitalista en tiempos de COVID-19. Publicado en: sinpermiso.info. En: *Sopa de Wuhan*. 20, marzo, 2020. [citado abril, 2020]. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10038>.

Venimos de un capitalismo neoliberal con guerras económicas, como las presentes entre Estados Unidos y China, cuya expresión máxima de dicho modelo es el expresidente Donald Trump, que en ocasiones he llamado el más depredador y salvaje del capitalismo, un personaje que caracteriza por su egocentrismo, torpeza, insolidaridad, xenofobia, racismo, etc., y que, entre otras cosas, está logrando que China se apropie de la “noción de humanidad” de la que hablaba Karmy¹⁸, al mandar ayudas, equipos y ventas de material de bioseguridad a todo los continentes. Ante la crisis del 2008, China fortaleció su presencia económica y, por ende, política en la escena global, sobre todo, por el rescate que significó su financiación de los sistemas circulatorios de capital y de empresas europeas –en Italia, por ejemplo, fue fácil llevar el virus, pues muchos cafés y negocios eran atendidos precisamente por chinos-, además de americanas y del resto de

Así. Puede ser un “presagio” de lo que puede pasar después de la pandemia.

El modelo Neoliberal individualizó, o mejor, privatizó tanto los espacios de la vida, como las posibilidades de acceder al bienestar. Cerró fronteras imaginarias y reales haciendo que nacionalismo, racismo, sexismo hicieran evidentes las desigualdades de género, de clase, raciales y sociales, afectando a varios sectores de la población mundial y, en especial, a los inmigrantes, con una catástrofe ambiental evidente, hasta crear una comunidad frágil, como diría Judith Butler¹⁹, fácil de abatir por efectos de dicho modelo de desarrollo.

La pandemia no cambió esta situación, la agravó a tal punto que si llegan los medicamentos para combatir la enfermedad o la vacuna llegarán a un mundo desigual. Presidentes como el de Estados Unidos y Gran Bretaña o comunidades como la europea han dicho claramente qué van a hacer con “su vacuna”, producto de su conocimiento y encontrada con investigación pagada por ellos, pues ya sabemos que la ciencia no está al servicio del bienestar de la humanidad, ni la investigación tiene ese fin noble. En otras ocasiones, se ha mencionado el juego al que se prestan las revistas indexadas,

18 KARMY, R. La mutación China (O sobre la “desweberianización” del capitalismo). Publicado en revista Bordes. Capitalismo y Pandemia. 2, abril, 2020. [citado mayo, 2020]. Disponible en: https://m.facebook.com/LibrosyCultura2/photos/a.161948931078517/590245234915549/?type=3&source=48&__tn__=EH-R.

19 BUTLER, J. El capitalismo tiene sus límites. Publicado en: Vers.books.com. En: Sopa de Wuhan. 19, marzo, 2020. [citado abril, 2020]. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10038>.

la academia y la investigación dentro de este sistema privatizador del conocimiento. Humanidad y academia han puesto demasiada confianza en el desarrollo y racionalidad científico técnica. Ya es hora de ir descolonizando nuestro pensamiento y nuestras acciones buscando abandonar esa colonialidad que nos acompaña.

Pues bien, se comentaba: “está en crisis la modernidad, pero como ya decíamos, no hemos salido de ella; está en crisis el capitalismo, pero parece que se fortalece con los años; la democracia parece no existir o en crisis; hay crisis institucional dentro de las crisis de los Estados, en fin, la sensación es de crisis mundial en todos los aspectos, lo cual genera miedo e inseguridad”²⁰. Se requiere entonces aumentar la resistencia e imaginar un nuevo modelo económico, no basado en el consumo, en el que la economía sea refundada con valores y no con deuda. Como diría Naomi Klein²¹, pensar y habilitar un arsenal de estrategias comunitarias y de economía solidaria que están presentes en muchos procesos micro de resistencia al capital, pero que a nivel macro, Argentina nos había dado un ejemplo con el trueque. Igualmente, se deben proteger los sistemas de salud, empleo, agricultura y educación, mantener buenas relaciones con la “otra” naturaleza (animales y plantas).

Afortunadamente, han surgido, no solo a nivel nacional, propuestas como la Renta Única Universal y la Atención Médica Universal y Pública, esto es, entender al ser humano como ciudadano del mundo. No puede haber otra manera mejor de evitar la xenofobia, los grupos neofascistas que están surgiendo, y que la pandemia afloró en Alemania, Estados Unidos y otros países, y los procesos de militarización en frontera, que se han vuelto el “pan de cada día”. Esto no se consigue por “osmosis”, requiere de movilización y trabajo constante a nivel de los diferentes movimientos sociales en todos los países, esto es, retomar el movimiento previo y fuerte anterior a la pandemia, pero ojalá con mayores luces. Es lo que Preciado denominó “estrategias de emancipación cognitiva y resistencia, procesos de transformación política con formas estructurales de cooperación planetaria”²².

20 LONDOÑO, E. Poder global y construcción de subjetividades. Revista Nodos y Nudos, Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, 6, 47, 2020. [citado abril, 2020]. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co>.

21 KLEIN, N. La crisis del coronavirus es una oportunidad para construir otro modelo económico. Publicado en: HuffPost. Capitalismo y Pandemia. 10, abril, 2020. [citado mayo, 2020]. Disponible en: https://m.facebook.com/LibrosyCultura2/photos/a.161948931078517/590245234915549/?type=3&source=48&__tn__=EH-R.

22 PRECIADO, P. Aprendiendo del virus. Publicado en El País. En: Sopa de Wuhan. 28, marzo, 2020, págs. 176. [citado abril, 2020].

Por eso si queremos un mundo distinto tendremos que sacarnos la colonia de la cabeza, es decir, dejar de pensar como la modernidad nos enseñó, reconocer esos saberes subalternos que siempre devaluamos, pues nuestra óptica para evaluarlos y pensar el mundo es la lógica moderna. Se requiere dejar de pensar en procesos de mercantilización de la vida en todos los sectores –este escrito intentó aproximarse a tres de ellos: la educación, la salud y la agricultura– lo cual sugiere pensar menos en términos de negociación y competencias y más en términos colectivos y comunitarios de solidaridad, inclusión y cooperación.

Referencias

- BUTLER, J. El capitalismo tiene sus límites. Publicado en: Vers.books.com. En: Sopa de Wuhan. 19, marzo, 2020. [citado abril, 2020]. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10038>.
- CASTRO-GÓMEZ, S. La poscolonialidad explicada a los niños. Universidad del Cauca, Popayán, 2005.
- HARVEY, David. Política anticapitalista en tiempos de COVID-19. Publicado en: sinpermiso.info. En: Sopa de Wuhan. 20, marzo, 2020). [citado abril, 2020]. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10038>.
- LONDOÑO, E. Poder global y construcción de subjetividades. Revista Nodos y Nudos, Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, 6, 47, 2020. [Recuperado abril, 2020]. Recuperado a partir de <https://revistas.pedagogica.edu.co>.
- KARMY, R. La mutación China (O sobre la “desweberianización” del capitalismo). Publicado en revista Bordes. Capitalismo y Pandemia. 2, abril, 2020. [Recuperado mayo, 2020]. Disponible en: https://m.facebook.com/LibrosyCultura2/photos/a.161948931078517/590245234915549/?type=3&source=48&_tn_=EH-R.

Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10038>.

KLEIN, N. La crisis del coronavirus es una oportunidad para construir otro modelo económico. Publicado en: HuffPost. Capitalismo y Pandemia. 10, abril, 2020. [citado mayo, 2020].

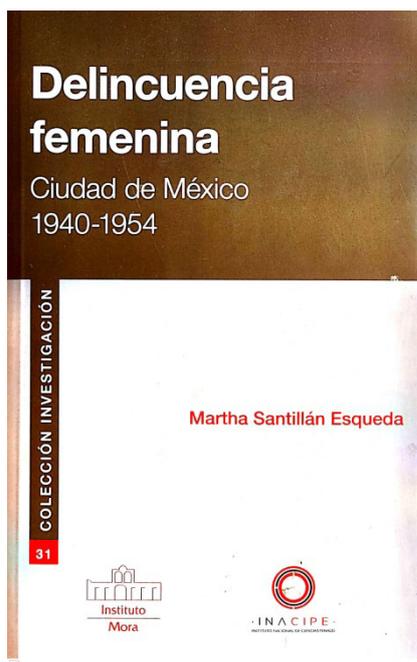
Disponible en : https://m.facebook.com/LibrosyCultura2/photos/a.161948931078517/590245234915549/?type=3&source=48&__tn__=EH-R.

PRECIADO, P. Aprendiendo del virus. Publicado en El País. En: Sopa de Wuhan. 28, marzo, 2020. [citado abril, 2020]. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10038>.

Reseña

Marta Santillán Esqueda

Delincuencia femenina: Ciudad de México 1940-1954. México: Instituto Mora/ Instituto Nacional de Ciencias Penales, 2018. 350 páginas.



Desde la historiografía social y cultural es posible estudiar históricamente los espacios de la vida cotidiana y sus dinámicas, despertándose también un gran interés por los estudios de la criminalidad. En el caso puntual del análisis de experiencias relacionados con en el mundo urbano, es posible encontrarse con mujeres vinculadas a la imagen de víctimas o agresoras, tras las cuales, elementos como homicidios, robos, estafas, infanticidios y lesiones personales, fueron el medio para visibilizarlas. Los numerosos conflictos producto de las relaciones interpersonales y de las dinámicas sociales no siempre pudieron ser reguladas por los límites conductuales; teniendo como resultado la ejecución de un acto, calificado como “anormal”, sancionado socialmente y considerado delictivo por la ley.

Cabe anotar que procesos delictivos como los señalados anteriormente se convierten en una ventana para explorar cuestionamientos tales como: ¿qué estaba pasando en el contexto en el que fueron posibles, el cual permitió determinadas representaciones?, ¿de qué manera se construyen los sujetos?, ¿cómo actúan en el mundo que nos está presentando?, ¿cómo se ha construido la realidad?, ¿cómo fue la recepción de las representaciones criminales?, ¿cómo fueron enfrentadas estas representaciones?, ¿qué tipo de discurso incorporaron? Dichos cuestionamientos permitieron a la historiadora Marta Santillán Esqueda indagar en la construcción del mundo tal y como ha sido

presentado en los archivos que reflejan la criminalidad. La propuesta analítica se hace presente en *Delincuencia femenina: Ciudad de México 1940-1950* en la cual se encuentra dividido en tres partes (A, B y C) y a lo largo de cada uno se manifiesta y se evidencia un interés crucial por la historia de las mujeres.

Iniciaremos con la parte (A) nombrada “delincuencia femenina: sociedad e imaginarios” caracterizada por resaltar, de manera muy enfática, particularidades esenciales del contexto junto a los principales cambios y sucesos, cuya finalidad es revelar de manera general unos acontecimientos que develan situaciones de marginalidad, pobreza, maltrato y miedo, situación enfrentada por algunas personas, haciendo en especial énfasis en las mujeres, desde sus espacios de accionar (público o privado). Al ubicar la experiencia personal y subjetiva, lo mismo que las actividades públicas y políticas dentro de las distintas sociedades y periodos como una forma de mostrar cuáles fueron las imposiciones asignadas, lo que se pretende es situar la idea es, situar el significado que tuvieron las normas y cómo funcionaron; de esta manera, se trata de indagar en cuáles fueron las estrategias utilizadas por las instituciones que buscaron mantener el orden social.

En lo relacionado con la parte (B) titulada “la criminalidad femenina y sus formas” se expone la presencia de mujeres en distintos ámbitos sociales en los que se destacan aspectos de; marginación laboral, explotación, dificultades por sobrevivir económicamente, emociones, sentimientos y rechazos en relación a la maternidad un conjunto de problemáticas abordadas a lo largo de este apartado. Pero también analiza cuáles eran los espacios en donde acontecían y se desplegaban conductas y problemáticas en que algunas mujeres se vieron involucradas. Los lugares de accionar fueron; el hogar, la vecindad, el cabaret, las calles, esto demuestra los numerosos conflictos que se producían en las relaciones interpersonales.

A partir de la parte (C) llamada “justicia, castigo y negociación” su posicionamiento busca elaborar una historia desde las prácticas criminales, hacer énfasis en las actuaciones femeninas y dar relevancia a las voces de ellas a lo largo de los expedientes judiciales. En estos documentos, las transgresoras dejaron ecos de sus voces al ser registradas en declaraciones, apelaciones y amparo ante las acusaciones, autos y sentencias que enfrentaban, así como los argumentos que utilizaban para exponer las motivaciones que las llevaron a actuar en la forma que lo hicieron. La

propuesta de Santillán proporciona un modelo explicativo que ayuda a delinear y comprender las particularidades de la criminalidad femenina. Así, como las dinámicas sociales, culturales y políticas que caracterizaron a la población de la capital mexicana durante los años cuarenta y cincuenta.

Para efectos metodológicos y ejecución de la investigación, fueron utilizadas una variedad de fuentes que enriquecen el amplio panorama analítico que se presenta, para ello se destaca el uso de mapas, anuarios estadísticos cruciales para la elaboración de una geografía del crimen. A su vez, fue importante el uso de los discursos criminológicos, la nota roja, el cine y la fotografía criminal del cual se destaca cómo hicieron del suceso una difusión masiva la cual estuvo sujeta al sensacionalismo que generaron, principalmente, al generar características de una ciudad peligrosa la cual infundió miedo e incertidumbre sobre la imagen del delito. También, tenemos procesos judiciales y fichas carcelarias material clave, principal y fundamental de la investigación, a través de los cuales pudo conocer e interrogar por las prácticas de control y justicia establecidas por los actores de regular en las instituciones (juzgados, ministerios, policías). Especialmente pudo indagar la manera como los comportamientos criminales tuvieron una motivación o un móvil de accionar; además conoció la voz de quienes fueron procesados y de quienes impusieron la norma. Por último, tenemos el Código Penal documento que permite identificar un conjunto de leyes y normas que controlaban la sociedad.

En este sentido, cabe mencionar que las fuentes mostraron a las mujeres delincuentes y transgresoras a partir de hábitos sociales, oficios desempeñados, clase social y la sexualidad. Además, el texto de Santillán Esqueda expone las narrativas sobre criminalidad y transgresión, hechas por la prensa, la literatura, la fotografía y el censo, a la luz de las lógicas de reproducción, transmisión y comunicación de un conocimiento obtenido mediante la experiencia (visual y visceral) a la que cotidianamente se tiene la posibilidad de acceder. Se podría afirmar que, dichos productos son un sistema codificado y normativo de enunciación, no solo son forma y significado, sino también estructuras de interacción y prácticas sociales. Es así como el procedimiento por el cual las narraciones toman valor se da por medio de la trasmisión de sucesos acontecidos en lugares y tiempos fijos. Por ende, la narrativa puede ser vista como una estrategia del lenguaje utilizada en determinadas circunstancias y que conllevan a una serie de nociones, valores y presupuestos ideológicos, en otras palabras, son

material escrito y discursivo que proporcionan una construcción de la “realidad” por medio de una información dada.

Cabe anotar que esta obra se convierte en una ventana para explorar sobre nuevas preguntas de investigación, ya bien sea sobre nuevos discursos que se encargan de representar y construir a las mujeres desde los espacios e inclusive desde sus trabajos en lo público y lo privado. Es a partir de allí que se manifiestan los argumentos que ayudan a ver las diferentes miradas que existen sobre el sujeto estudiado, discursos que ayudaran a seguir reconstruyendo la historia de las mujeres en esta ciudad.

Es en este contexto epistemológico, en donde se desarrollan acciones para pensar y cuestionar desde una mirada crítica las representaciones sobre el mundo criminal y cómo se desarrollaron las relaciones de género, en donde se oprime y pone en desventaja a las mujeres dentro de la organización social que viven. Los marcos teóricos y estrategias metodológicas que han surgido permiten ampliar las interpretaciones, permitiendo que un trabajo como *Delincuencia femenina: Ciudad de México 1940-1950* cobre un interés especial. Esta investigación permite explorar temas que reflejan análisis particulares sobre la investigación histórica de las mujeres.

Carlos Mario Castrillón Castro
Estudiante del Doctorado en Estudios Críticos de Género
Universidad Iberoamericana

Políticas Editoriales Revista Grafía

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Autónoma de Colombia

Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas.

Universidad Autónoma de Colombia

revgrafia@gmail.com

facultad.cienciashumanas@fuac.edu.co

www.fuac.edu.co

Dirección URL: <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/index>

Facebook: Revista Grafía - Universidad Autónoma de Colombia

Twitter: @Revista_Grafia

Historia y Perfil de la Revista

Grafía es una publicación semestral de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Colombia. La revista se propone enriquecer la vida académica universitaria de Colombia y de América Latina, promoviendo la discusión por escrito de temas cruciales en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. También tiene entre sus objetivos centrales el de estimular y alimentar la investigación humanística, publicando en forma de artículos los avances y resultados de los proyectos de investigación que se adelanten a este nivel, tanto en la Universidad Autónoma como fuera de ella.

El primer número de la Revista Grafía hizo su aparición en la ciudad de Bogotá en el mes de abril del 2003. En esa primera época, la revista era una publicación de los profesores del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma de Colombia, y fue pensada para estimular la investigación y la escritura en el campo de las Humanidades. Pero, luego, cuando el antiguo Departamento abrió programas académicos de pregrado y se convirtió en Facultad, su claustro de profesores comprendió la importancia de empezar a publicar los resultados de sus proyectos de investigación en las áreas de Historia, Filosofía, Literatura, Sociología y Lenguaje, pero también vieron que era necesario ponerse en contacto, de una manera más decidida, con los colegas y comunidades académicas de los ámbitos nacional e internacional.

De acuerdo con sus propósitos, *Grafía* publicará trabajos que den cuenta de avances o de los resultados finales de proyectos de investigación en el campo de las humanidades; trabajos que contribuyan a evaluar el estado del arte en algún campo específico o que planteen un punto de vista novedoso e interesante con respecto a temas y problemas de discusión permanente y reseñas de libros publicados o reeditados en los dos últimos años.

Objetivos

- Aportar a la construcción de una red de científicos sociales y humanistas en Colombia y América Latina, con el objeto de fortalecer los procesos investigativos de las diferentes disciplinas que conforman este campo.
- Propender por el acercamiento y la relación entre la sociedad y la universidad, de tal manera que los procesos y trabajos de investigación que se desarrollan en los campos de las humanidades y las ciencias sociales, especialmente en las disciplinas de la historia, la sociología, la literatura, la filosofía y el lenguaje, tengan como uno de sus fines primordiales la reflexión y el planteamiento de alternativas a las problemáticas sociales y culturales de nuestros días.
- Promover las discusiones académicas sobre tópicos de interés para las diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas, con el propósito de lograr mayores niveles de acercamiento entre los investigadores de Colombia y América Latina.
- Trabajar por la visibilización y reconocimiento de la importancia del nuevo conocimiento producido en el campo de las ciencias sociales y humanas, para el avance de las sociedades en el mundo contemporáneo.

Público al que se dirige la Revista

La Revista *Grafía* se dirige a las comunidades académicas universitarias, conformadas por las diferentes facultades y departamentos de ciencias humanas y de ciencias sociales existentes, tanto en Colombia como en América Latina. Por tanto, se dirige a profesores, estudiantes, profesionales de las diversas disciplinas de este gran campo, investigadores y al público lector interesado en la profundización de estos temas.

Requisitos para la Presentación de artículos

Grafía sólo considerará para su evaluación y posible publicación los textos que se inscriban en una de estas cuatro categorías:

a. Artículo de Investigación Científica y Tecnológica

Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones. (Tomado del Documento Guía. Servicio Permanente de Indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas de Febrero de 2010).

En este tipo de artículo, el resumen deberá hacer referencia al Título del Proyecto y las características del mismo. También deberá aparecer una nota a pie de página, conectada al título del artículo, que dé cuenta de las fechas de iniciación y terminación del proyecto, de los nombres de los autores, de la entidad financiadora, y de la filiación institucional de los autores.

El artículo de investigación, deberá dar cuenta de sus Fuentes documentales o primarias tanto dentro del texto como al final del mismo; de igual manera deberá contar con las citas de fuentes secundarias respectivas. Al final del artículo se anexará el listado de Fuentes Primarias o documentales y la Bibliografía citadas en el artículo, proporcionando la información completa tanto de los libros como de los documentos citados.

b. Artículo de Reflexión Derivado de Investigación

Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor; sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales. (Tomado del Documento Guía. Servicio Permanente de Indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas de Febrero de 2010).

El artículo de reflexión deberá hacer referencia tanto en el resumen como en nota a pie de página conectada con el título del artículo, al título del Proyecto de Investigación del que se deriva el artículo, los nombres de los autores, las fechas de iniciación y terminación del proyecto, la entidad financiadora, y la filiación institucional de los autores.

El artículo de reflexión derivada de investigación deberá venir acompañado de las citas textuales y a pie de página respectivas, y al final del artículo deberá venir el listado de las Fuentes citadas, con información completa sobre libros, revistas y documentos.

c. Artículo de Revisión derivado de Investigación

Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. (Tomado del Documento Guía. Servicio Permanente de Indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas de Febrero de 2010).

El artículo de Revisión derivado de Investigación, deberá hacer referencia tanto en el Resumen, como en una nota a pie de página conectada al título del artículo, al título del Proyecto de Investigación del que se deriva el artículo y dar información general sobre el Proyecto. En la nota a pie de página deberá ir el título del proyecto, los nombres de los autores, fechas de iniciación y terminación del proyecto, así como el nombre de la entidad financiadora y la filiación institucional de los autores.

d. Traducciones y transcripciones

Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista. (Tomado del Documento Guía. Servicio Permanente de Indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas de Febrero de 2010).

Sobre la presentación formal de los artículos:

1. Los artículos deben ser enviados en formato Word, a través de correo electrónico o por el sistema de registro OJS.
 2. Deberá remitirse un documento tamaño carta, a espacio y medio, con márgenes superior e inferior, derecha e izquierda en 3 cm. La fuente a utilizar debe ser Times New Roman, tamaño 12 para el cuerpo del texto y tamaño 10 para las notas a pie de página.
 3. Los artículos deberán contener como datos elementales:
 - Título
 - Subtítulo
 - Nombre del autor/autores
 - Filiación institucional
 - Resumen del perfil académico del autor/autores (Extensión no mayor a 5 renglones)
 - Dirección postal y electrónica.
 - Número de teléfono
1. Así mismo, deben cumplir con los siguientes requisitos:
- Resumen en la lengua original del texto, de máximo 130 palabras. En caso en que la lengua sea diferente al español, se solicita también resumen en español.

- Palabras clave, máximo seis.
 - Extensión máxima 8.000 palabras, a espacio y medio. Tamaño carta.
 - Bibliografía y listado de fuentes primarias o documentales citadas en el artículo, al final del mismo.
2. En caso de que el artículo utilice imágenes, deben enviarse por correo electrónico como archivos separados, en formato jpg, con una resolución de 300pp. (píxeles por pulgada), cada imagen debe contar con su respectiva referencia.
 3. Graña utiliza el estilo de citación ICONTEC. A continuación se describen las pautas de citación y referenciación solicitadas:

CITACIÓN

Citas directas breves

Cuando la cita tiene hasta 6 renglones, se ubica entre comillas con el superíndice al final.

Ejemplo de cita directa breve:

La cita textual “es la transcripción de un fragmento de la obra de un autor y se acredita la propiedad intelectual por medio de comillas que se abren cuando comenzamos a copiar y se cierran cuando termina la transcripción”¹.

¹ GALINDO, Carmen; GALINDO, Magdalena y TORRES-MICHÚA, Armando. México: Manual de Redacción e Investigación, 1997, pág. 275.

Citas directas extensas

Cuando la cita es superior a 6 renglones, se presenta con una sangría en ambos extremos de 4 a 5 espacios y con un interlineado sencillo, en tamaño de letra más pequeña y sin comillas; el superíndice se escribe al final de la cita.

Ejemplo de cita directa extensa:

Las revistas científicas son sistemas contextuales de comunicación, de difusión académico-investigativa y fortalecimiento de competencias científicas (escritura, investigación, evaluación, edición), en los cuales la comunidad académica comparte creencias, orientaciones y el compromiso de contribuir, utilizar y hacer avanzar el conocimiento de forma colaborativa y cooperativa¹.

1 MESA ROMÁN, Diana y SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander. Reflexiones sobre la importancia de la gestión editorial de revistas académico investigativas. En: Congreso Internacional de Editores Redalyc (2: 16-19, noviembre: Valdivia, Chile). Memorias. Valdivia: UACH, 2010, pág. 35.

Cita indirecta

Esta cita alude a las ideas de un autor pero en palabras de quien escribe, no lleva comillas, y el superíndice que indica la referencia, se ubica después del apellido del autor y antes de citar su idea.

Ejemplo:

Mirta Botta² advierte sobre la necesidad de tener especial cuidado a la hora de parafrasear a algún autor, pues se puede incurrir en el plagio muy fácilmente.

2 BOTTA, Mirta. Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción. Buenos Aires: Biblos, 2002, pág. 69.

Cita de cita

Cuando no se consulta el texto original sino que se toma la cita de otro autor a quien se leyó, se debe referenciar el primero en forma completa (con todos los datos posibles) seguido de la frase "citado por:" y la referencia completa del texto consultado.

Nota: en la bibliografía se debe referenciar al autor que cita. Para este caso: CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. (2 ed.) Barcelona: Ariel, 2008, pág. 16.

Ejemplo:

Como señala Ong: Platón consideraba la escritura como una tecnología externa y ajena, lo mismo que muchas personas hoy en día piensan de la computadora. Puesto que en la actualidad ya hemos interiorizado la escritura de manera tan profunda y hecho de ella una parte tan importante de nosotros mismos [...] nos parece difícil considerarla una tecnología, como por lo regular hacemos con la imprenta y la computadora¹.

¹ ONG. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, citado por CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. (2ª. ed.) Barcelona: Ariel, 2008, pág. 16.

Uso de *ibíd*

Abreviatura tomada de la palabra latina *ibídem* cuyo significado es “en el mismo lugar”. Esta abreviatura es utilizada para ubicar una nota a pie de página cuando una obra se cita dos o más veces consecutivamente (y no se intercala otra referencia diferente). Se utiliza con el fin de no repetir los datos de la referencia. Se escribe la abreviatura y luego se agrega el número de página de la cita, precedida de la abreviatura *pág.*

Ejemplo:

¹ LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Càtedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.

² *Ibíd.*, pág. 90.

Uso de *ídem*

Esta abreviatura es utilizada cuando la cita a realizar proviene de la misma obra y de la misma página que la cita inmediatamente anterior.

Ejemplo:

¹ LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Càtedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.

² *Ídem.*

Uso de Op. Cit.

Abreviaturas tomadas de las palabras latinas opus citato, cuyo significado es: "en la obra citada". Estas abreviaturas se utilizan cuando es necesario citar la obra de un autor, que ya ha sido citado anteriormente en forma completa (pero no en la referencia inmediatamente anterior). Éstas se escriben a continuación del apellido del autor; luego se agrega el número de la página correspondiente precedido de la abreviatura pág.

Ejemplo:

¹ LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.

² BOTTA, Mirta. Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción. Buenos Aires: Biblos, 2002, pág. 69.

³ LOCKE. Op. cit., pág. 92.

REFERENCIACIÓN

Artículo de revista

Las referencias de publicaciones seriadas están integradas por los siguientes elementos:

APELLIDO, nombre. Título del artículo: subtítulo. En: Título de la publicación: subtítulo de la publicación. Fecha de publicación (nombre del mes completo y año), número del volumen, número de la entrega, paginación. ISSN (opcional).

Ejemplo:

Artículo de revista impresa:

LABOV, William. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. En: Language Variation and Change. Marzo, 1990, no. 2, págs. 205-254.

Artículo de revista electrónica:

SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander. Aproximación sociolingüística al uso educomunicativo del chat, el foro y el correo electrónico. En: Revista Virtual Universidad Católica del Norte [online], Septiembre-Diciembre 2008, no. 25. [citado 14, octubre, 2008]. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php?option>

Nota: es posible que la publicación electrónica no tenga páginas numeradas, en tal caso se omite el dato.

Artículo de periódico

Las referencias de los artículos de periódicos están integradas por los siguientes elementos:

Artículo de periódico impreso:

APELLIDO, nombre. Título del artículo: subtítulo. En: Título del periódico: Lugar de publicación. Fecha de publicación (día, mes completo y año). Paginación y número de columna.

Ejemplo:

DUQUE, Juan Guillermo. Antioquia reasume competencia para decidir futuro del túnel. En: El Colombiano. Medellín. 7, junio, 2012, pág. 10, col. 1 - 5.

Artículo de periódico en línea:

APELLIDO, nombre. Título del artículo: subtítulo. En: Título del periódico. [En línea]. Fecha de publicación (día, mes completo y año). Disponibilidad. Ejemplo: GALLO MACHADO, Gustavo. En las tiendas del país habrá datáfonos. En: El Colombiano. [En línea]. (7, junio, 2012). Disponible en: <http://www.elcolombiano.com>

Libro

Las referencias de libros están integradas por los siguientes elementos:

APELLIDO, nombre. Título: subtítulo. Número de edición (diferente de la primera edición). Ciudad: Editorial, año de publicación. Total de páginas.

Ejemplos:

Libro impreso:

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo. Las cosas del decir: manual de análisis del discurso. 3 ed. Barcelona: Ariel, 1999, 386 págs.

Libro electrónico:

SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander; PUERTA GIL, Carlos Augusto y SÁNCHEZ CEBALLOS, Lina María [online]. Manual de comunicación en ambientes educativos virtuales. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte, 2010. [Citado 14, febrero, 2011]. Disponible en: <http://www.ucn.edu.co/institucion/salaprensa/Paginas/Publicaciones/manual-comunicación-ambientes-virtuales.aspx>

Capítulo de libro:

SÁNCHEZ CEBALLOS, Lina María. Usos educativos del chat. En: Manual de comunicación en ambientes educativos virtuales. Medellín: Fundación Universitaria.

Tesis y trabajos de grado

El ICONTEC considera la siguiente estructura para las referencias de tesis y trabajos de grado:

APELLIDO, nombre. Título. Mención o grado al que se opta. Lugar de publicación. Institución académica en que se presenta. Año de publicación. Total de páginas.

Ejemplo:

SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander. Aplicación de la lingüística textual en evaluación de artículos académicos. Tesis de Maestría en Lingüística. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones, 2009, 189 págs.

Congresos, conferencias y reuniones

Para documentos generados a partir de congresos, conferencias y reuniones, el esquema es el siguiente:

Nombre completo del certamen, (número del evento: día(s), mes, año y lugar del evento). Título de la publicación. Lugar: Editorial o institución, año de publicación y número total de páginas si las hay.

Ejemplo:

CONGRESO INTERNACIONAL DE EDITORES REDALYC. (2: 16-19, noviembre, 2010:Valdivia, Chile).
Memorias: reflexiones sobre la importancia de la gestión editorial de revistas académico investigativas.
Valdivia: UACH, 2010, 35 págs.

Para un documento presentado en congresos, conferencias y reuniones, el esquema es el siguiente:

APELLIDO, nombre. Título del documento presentado al certamen. En: (número del evento, día(s), mes, año y lugar). Título de la publicación. Lugar: Editorial o institución, año de publicación y paginación, número inicial y final.

Ejemplo:

MESA ROMÁN, Diana y SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander: Reflexiones sobre la importancia de la gestión editorial de revistas académico investigativas. En: Congreso Internacional de Editores Redalyc (2: 16-19, noviembre:Valdivia, Chile). Memorias.Valdivia: UACH, 2010, págs. 35-45.

Medios audiovisuales

El ICONTEC considera la siguiente estructura para las referencias de audiovisuales:

APELLIDO, nombre Autor. Título: subtítulo. [Tipo de material]. Lugar: publicador; año de publicación. Descripción física. Ejemplo: BENIGNI, Roberto. La vida es bella [película]. Italia: Miramax Internacional, 1997, 116 minutos.

Normas jurídicas

Se consideran normas jurídicas las leyes, reglamentos, órdenes ministeriales, decretos, resoluciones y cualquier acto administrativo que genere obligaciones o derechos. El esquema de referenciación es el siguiente:

JURISDICCIÓN. ENTIDAD RESPONSABLE. Designación y número de la norma. Fecha (día, mes, año). Nombre de la norma si lo tiene. Título de la publicación oficial en que aparece. Lugar de publicación, fecha. Número y paginación.

Ejemplo:

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 23 (28, enero, 1982). Por la cual se establece la ley de derechos de autor. Diario Oficial. Bogotá, 1982. No. 35949, 50 págs.

Comunicaciones personales

Las comunicaciones personales pueden ser entrevistas, opiniones, correspondencia y en general textos presentados en eventos y no publicados. Estas comunicaciones no proporcionan datos recuperables, por ello no deben ser incluidas en la bibliografía.

Las comunicaciones personales pueden referenciarse dentro del texto entre paréntesis o con un asterisco y nota a pie de página. Ejemplo: (Entrevista Diana Uribe, Medellín, 25 de febrero de 2001). ... como lo señaló Diana Uribe* * (Entrevista Diana Uribe, Medellín, 25 de febrero de 2001). El ICONTEC considera los siguientes elementos para las referencias de documentos electrónicos como los mensajes o correos.

Correo electrónico

Responsable del mensaje. Título del mensaje. [Tipo de medio]. Responsabilidad subordinada (opcional). Lugar de publicación: Editor, fecha de publicación (envío del mensaje). [Fecha de la cita] (opcional). Disponibilidad y acceso. Notas (opcional)

Ejemplo:

LÓPEZ, Carlos. Asesoría [en línea]. Mensaje para: Yenny Cárdenas. Medellín: Universidad de Antioquia, 18 agosto 2010 [citado el 22 agosto 2010]. Disponible en: ycardenas@net.co

Fuentes documentales y bibliografía

Es la relación alfabética de las fuentes consultadas y citadas durante la redacción de un trabajo. La bibliografía es obligatoria en todo trabajo académico. No se deben incluir en la bibliografía fuentes que no se citen en el desarrollo del texto. La bibliografía se ubica en una página independiente.

La bibliografía se presenta en orden alfabético según el primer apellido de los autores citados, o de los títulos cuando no hay autor. Las referencias bibliográficas se inician contra el margen izquierdo.

En el caso de los artículos de investigación histórica, se debe referenciar al final del escrito, primero el listado de fuentes documentales, sean éstas impresas, manuscritas, audiovisuales, cartográficas, fotográficas, etc., bajo el título de Fuentes documentales. A continuación, irá la Bibliografía, empleada en el artículo.

Ejemplo:

CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. 7 ed. Barcelona: Anagrama, 1999. 165 págs.

-----, Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito. 5ª. ed. Barcelona: Craó, 1997, 170 págs.

GALINDO, Carmen; GALINDO, Magdalena y TORRESMICHÚA, Armando. Manual de redacción e investigación: guía para el estudiante y el profesionista. México: Grijalbo, 1997. 365 págs.

Fuente: Tomado y adaptado de Guía sobre citación y referenciación de textos académico investigativos normas APA-ICONTEC elaborada por Alexander Arbey Sánchez Upegui y Diana Janette Mesa Román.

Acerca de las reseñas:

1. Las reseñas deben ser enviadas en formato Word, a través de correo electrónico o por el sistema de registro OJS.
2. Deberá remitirse un documento tamaño carta, a espacio y medio, con márgenes superior e inferior; derecha e izquierda en 3 cm. La fuente a utilizar debe ser Times New Roman, tamaño 12. Su extensión deberá ser máximo de 2000 palabras.
3. Deberá contener los datos completos del libro comentado, de la siguiente manera:
 - Autor
 - Título del libro
 - Ciudad de edición
 - Editorial
 - Año
 - Número de páginas
4. Deberá adjuntarse, en archivo separado, una imagen de la carátula del libro reseñado con una resolución de 300pp (píxeles por pulgada).

Acerca de las traducciones y transcripciones

1. Las traducciones y transcripciones deben ser enviadas en formato Word, a través de correo electrónico o por el sistema de registro OJS.
2. Deberá remitirse un documento tamaño carta, a espacio y medio, con márgenes superior e inferior; derecha e izquierda en 3 cm. La fuente a utilizar debe ser Times New Roman, tamaño 12. Su extensión no deberá ser superior a 10 páginas.
3. Deberá contener los datos completos del libro traducido o el documento transcrito, de la siguiente manera:

Libro

Autor
Título del libro
Ciudad de edición
Editorial
Año
Número de páginas

Documento

Título del documento
Archivo al que pertenece
Sección
Fondo
Tomo
Legajo
Folios
Año

Proceso de arbitraje

Luego de haberse completado el periodo de recepción correspondiente a la convocatoria vigente, los artículos recibidos atraviesan el siguiente proceso de evaluación:

- Control del cumplimiento de los requisitos formales solicitados por la revista.
- Verificación de la originalidad y autenticidad del texto presentado. La Revista no admite artículos que hayan sido publicados previamente, ya sea en formato impreso o digital.
- *Primera ronda de evaluación: Comité Editorial.*
La Revista somete los artículos a una primera ronda de evaluación interna, bajo proceso anónimo de doble vía. En esta ronda se efectúa una primera revisión de la calidad de los artículos. La Revista aplica un formato que debe ser diligenciado como registro de la evaluación realizada y el concepto emitido. Luego de este proceso, los textos que superen este filtro, continúan con la segunda ronda de evaluación.
- *Segunda ronda de evaluación: Pares externos*
Cada artículo es sometido a la evaluación de dos (2) pares externos, que son seleccionados de acuerdo con su experticia en el tema propuesto en el texto. Dicha evaluación se realiza bajo el proceso anónimo de doble vía. La Revista aplica un formato que debe ser diligenciado como registro de la evaluación realizada y el concepto emitido. Los árbitros externos cuentan con un (1) mes de plazo, para llevar a cabo su tarea, a partir del momento en el que aceptan ser evaluadores.
- Una vez se cuenta con los conceptos de evaluación, se realiza la notificación a los autores,

respecto a la aprobación o no de su texto, mediante el envío de los formatos de evaluación correspondientes al artículo presentado, conservando el anonimato de los evaluadores.

- En caso de que el artículo haya sido aprobado, y de que sin embargo, existan sugerencias para la corrección del texto, el autor contará con quince (15) días de plazo para llevar a cabo las modificaciones solicitadas.

Declaración de ética y buenas prácticas editoriales

La Revista Grafiá se adhiere a las directrices internacionales propuestas por el Comité de Ética en la Publicación (COPE), y con base en su Código de conducta y mejores prácticas para editores (2011), su Código de directrices éticas para pares revisores (2013) y su Guía de estándares internacionales para autores (2010), formula su declaración de ética y buenas prácticas editoriales, que se propone como una guía de acción para todas las partes que se involucran en el proceso editorial.

Editora:

- Garantizar un proceso editorial transparente, que pueda ser verificado por cualquier instancia que lo requiera.
- Mantener una comunicación fluida con todas las partes involucradas dentro del proceso editorial.
- Comunicar a los autores, de manera ágil y oportuna, los resultados del proceso de evaluación.
- Cumplir con los plazos establecidos para las diferentes etapas del proceso editorial.
- Seleccionar de forma técnica e imparcial los pares evaluadores externos idóneos por su experticia y dominio del tema, para llevar a cabo la evaluación de cada artículo.
- Certificar mediante una constancia, la labor realizada por los pares evaluadores y demás colaboradores de la Revista.
- Certificar, mediante una constancia, la presentación y publicación de artículos en la Revista, en caso de que el autor lo requiera.

Evaluadores:

- Ajustarse a los plazos establecidos por la Revista para la evaluación de artículos.

- Si bien el proceso de evaluación ha sido diseñado para cumplir los requerimientos de anónimo de doble vía, en caso de que el evaluador conozca el trabajo de antemano, dar a conocer tal situación y abstenerse de participar en la evaluación.
- Diligenciar el formato de evaluación suministrado por la Revista.
- Realizar una lectura cuidadosa del artículo, que en lo posible suministre sugerencias constructivas a los autores, que les permita mejorar sus textos, en caso de requerirlo.
- Como especialista en el tema del artículo, apoyar a la Revista en la detección de plagio y otras infracciones contra las buenas prácticas editoriales, que pudieran presentarse en el mismo.

Autores:

- Presentar a la Revista para evaluación y posible publicación, únicamente artículos originales e inéditos.
- Ajustarse a los parámetros formales y editoriales de la Revista y a los plazos de las convocatorias.
- No llevar a cabo prácticas que infrinjan o atenten contra las buenas prácticas editoriales (Plagio, fraude etc.).
- En caso de que haya correcciones sugeridas por los pares evaluadores a su artículo, colaborar con la revista en el proceso de corrección de las mismas, haciéndolo dentro de los plazos solicitados y con los cuidados requeridos.
- En los casos en los que se soliciten correcciones a los artículos, sólo se aceptará una única versión corregida del artículo, para evitar confusiones en el proceso editorial.
- Realizar la revisión de la última versión del artículo, previa a impresión, para dar el visto bueno para su publicación final.

Sobre el conflicto de intereses:

Para todos los actores involucrados en el proceso editorial (Directora, editora, miembros del comité editorial, miembros del comité científico internacional, autores, pares evaluadores y asistente editorial), y con el objeto de salvaguardar los principios éticos de la Revista, se recomienda abstenerse de participar en aquellas situaciones en las que el conflicto de intereses pueda presentarse.

Editorial policies Revista Grafía

School of Human Sciences Universidad Autónoma de Colombia

Professors Work Journal School of Human Sciences
Universidad Autónoma de Colombia
revgrafia@gmail.com
facultad.cienciashumanas@fuac.edu.co
www.fuac.edu.co

Dirección URL: <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/index>
Facebook: Revista Grafía - Universidad Autónoma de Colombia
Twitter: @Revista_Grafía

History and profile of the journal

Grafía is a biannual magazine published by the School of Human Sciences of Universidad Autónoma de Colombia. Its goal is to enrich academic life at the university level in Colombia and Latin America by fostering written discussion of central topics in the field of the human sciences. It also aims at stimulating humanistic research by publishing advances and the results of pieces of research developed within the area both in Universidad Autónoma and outside it in the form of research articles.

The first issue of Grafía was published in Bogotá in April 2003. At that first period, Grafía was a journal for the professors in the Department of Humanities at Universidad Autónoma de Colombia and it was thought of as a tool to enhance research and writing practices in the field of Humanities. But then, when the former Department became a School, its new structure as well as the faculty understood the importance of beginning to publish its research results in the areas of History, Philosophy, Literature, Sociology and Language, but also of getting in touch in a more decisive manner with colleagues and academic communities both at the national and the international levels.

Following its purposes, Grafía will publish papers that account for advances or final results of research projects in the field of the humanities; pieces of work dealing with humanistic topics which help evaluate the state of the art in a specific field or those which state an innovative viewpoint regarding permanent discussion topics and problems as well as reviews of books published or re-edited in the last two years.

Objectives

- Contribute to the development of a net of social and humanist scientists in Colombia and Latin America, aiming to strengthen research processes in the different disciplines that make up this field.
- Favour the approximation and relationship between society and the university, in such a way that research processes carried out in the fields of humanities and social studies, especially history, sociology, literature, philosophy, and linguistics, have as one of their main goals the enhancement of reflection and the proposal of alternative solutions to nowadays social and cultural problems.
- Stimulate academic discussions regarding topics of interest for the different disciplines in human and social sciences, enhancing better levels of dialogue among researchers in Colombia and Latin America.
- Work for the acknowledgement of the importance of new knowledge produced in the field of social and human sciences, for the advancement of societies in the contemporary world.

Target public of the Journal

Revista Grafiía is oriented to university academic communities, made up of different schools and departments of Human and social sciences existing both in Colombia and Latin America. So, it is addressed to professors, students, professionals of the different disciplines in this major field, as well as to researchers and general public interested in deepening their knowledge in these topics.

Requisites for the submission of papers

Grafiía will consider for evaluation and possible publication only those papers that belong to one of the following categories:

a. Scientific or Technological Research Paper

Those which, in a detailed manner, present the original results of finished research projects. The generally used structure contains four sections: Introduction, Methodology, Results and Conclusions (Taken from Guidelines Document. Permanent service of indexation of Colombian Scientific, Technological and Innovation Journals, Feb. 2010).

In this type of paper, the abstract must mention the name of the project and its features. It must also contain a footnote connected to the title and mentioning the beginning and finishing dates of the project, the names of the authors and the funding entity.

A research article must account for its documentary or primary sources both within its body and at the end; it must also cite its secondary sources. At the end of the document a list of the documentary or primary sources must appear as well as the bibliography of the sources cited giving full details about the books and documents quoted.

b. Reflection Paper Based on Research

Papers presenting the results of finished research from an analytic, interpretive or critical viewpoint of the author, about a specific topic and using original sources. (Taken from Guidelines Document. Permanent service of indexation of Colombian Scientific, Technological and Innovation Journals, Feb. 2010).

A reflection paper based on research must refer, both in the abstract and a footnote connected to the title, to the name of the research project from which it was derived. It must also give general information about the project. It must include the name of the project, its authors, beginning and finishing dates, as well as the name of the funding entity. A reflection paper based on research must have textual citations in footnotes and at the end of the text it must contain the full list of sources with complete information about books, journals and documents.

c. Revision article derived from research

Document regarding finished research in which the results of published or non-published research are analyzed, systematized and integrated, about one field of science or technology with the aim of accounting for advancements or trends development. It refers to at least 50 sources. (Taken from Guidelines Document. Permanent service of indexation of Colombian Scientific, Technological and Innovation Journals, Feb. 2010).

A revision article based on research must refer both in the abstract and in the footnote associated to the title to the name of the project from which it derives, as well as to the general information regarding the research project. In the footnote it must contain the title of the project, the author's names, the beginning and finishing dates of the project together with the funding entity.

Paper resulting from finished research in which the results of published or non-published research projects regarding a field of science or technology are analyzed, systematized and integrated with the purpose of accounting for advances or development trends. It presents a careful bibliographic revision of at least 50 sources. (Taken from Guidelines Document. Permanent service of indexation of Colombian Scientific, Technological and Innovation Journals, Feb. 2010).

A reflection paper based on research must refer, both in the abstract and a footnote connected to the title, to the name of the research project from which it was derived. It must also give general information about the project. It must include the name of the project, its authors, beginning and finishing dates, as well as the name of the funding entity.

d. Translations and transcriptions

Translations of classic texts or of current importance or transcriptions of historical documents or of particular interest in the domain of publication of the journal. (Taken from Guidelines Document. Permanent service of indexation of Colombian Scientific, Technological and Innovation Journals, Feb. 2010).

About formal presentation of papers:

1. Papers must be sent in Word format via email or via the OJS recording system.
2. They must be written in A4 size, at 1.5 line spacing, with margins of 3 cm all around. The font must be Time New Roman, 12 points for the body of the text, and 10 points for footnotes.
3. Articles must contain as minimum the following elements:
 - Title
 - Subtitle
 - Name of author/authors
 - Institution
 - Summary of the academic profile of the author (no longer than 5 lines)
 - Postal and electronic address
 - Telephone number
4. Similarly, they must comply with the following requisites:
 - Abstract in the original language of the paper, maximum 130 words. In case the language is different from Spanish, an abstract in Spanish is required.
 - Key words: maximum six.
 - Maximum extension of 8,000 words, at 1,5 line spacing, in A4 size.
 - Bibliography and primary sources reference list at the end.

5. In case the article has images, they must be sent via email as separate files in jpg format with a resolution of 300 pixels per inch, each image must have its own reference caption.
6. GRAFIA uses ICONTEC (the Colombian Standards Institute) referencing system. Next, the quotation and referencing guidelines asked for are presented:

CITATION

Brief direct quotes

When the quote is up to 6 lines long, it is placed between quotation marks and with a superscript number at the end.

Example of a brief citation:

A literal quote “es la transcripción de un fragmento de la obra de un autor y se acredita la propiedad intelectual por medio de comillas que se abren cuando comenzamos a copiar y se cierran cuando termina la transcripción”¹.

¹ GALINDO, Carmen; GALINDO, Magdalena y TORRES-MICHÚA, Armando. México: Manual de Redacción e Investigación, 1997, pág. 275.

Extensive direct quotes

When the quotation is longer than six lines, it is indented with 4 or 5 spaces on each side, it has single line spacing, it goes with smaller font, without quotation marks, and a superscript number is added at the end.

Example of an extensive direct quote:

Las revistas científicas son sistemas contextuales de comunicación, de difusión académico-investigativa y fortalecimiento de competencias científicas (escritura, investigación, evaluación, edición), en los cuales la comunidad académica comparte creencias, orientaciones y el compromiso de contribuir, utilizar y hacer

avanzar el conocimiento de forma colaborativa y cooperativa¹.

1 MESA ROMÁN, Diana y SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander: Reflexiones sobre la importancia de la gestión editorial de revistas académico investigativas. En: Congreso Internacional de Editores Redalyc (2: 16-19, noviembre:Valdivia, Chile). Memorias.Valdivia: UACH, 2010, pág. 35.

Indirect quote

This type of citation makes reference to the ideas of an author in the words of the one writing, it does not take quotation marks, and the superscript number which indicates the reference is located after the author's last name, before citing his or her idea.

Example of an indirect quote:

Mirta Botta² warns about the need of having special care when paraphrasing an author's ideas, as people can easily fall into plagiarism.

2 BOTTA, Mirta. Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción. Buenos Aires: Biblos, 2002, pág. 69.

Quoting a quote

When the original source is not read, but a quote is taken from another author who was read, the first must be referred to in a complete way (with as many data as possible) followed by the phrase "cited by:" and the complete reference to the consulted source.

Note: the author citing the other must be referenced in the reference list. In this case: CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena and TUSÓN VALLS, Amparo. Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso. (2 ed.) Barcelona: Ariel, 2008, p. 16.

Example of quoting a quote:

As Ong claims, Platón consideraba la escritura como una tecnología externa y ajena, lo mismo que muchas personas hoy en día piensan de la computadora. Puesto que en la actualidad ya hemos interiorizado la escritura de manera tan profunda y hecho de ella una parte tan importante de nosotros mismos [...] nos parece difícil considerarla una tecnología, como por lo regular hacemos con la imprenta y la computadora¹.

1 ONG. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, citado por CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. (2ª. ed.) Barcelona: Ariel, 2008, pág. 16.

Use of ibid

Abbreviation taken from the Latin word *Ibidem*, meaning "in the same place". This abbreviation is used as a footnote when a piece of work is cited twice or more times consecutively (and no other reference is placed in between). It is used with the purpose of not repeating the data of the reference. The abbreviation is written and then the page number of the quote, preceded by the abbreviation pag.

Example:

- 1 LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.
- 2 *Ibid.*, pág. 90.

Use of Idem

This abbreviation is used when a citation comes from the same source and the same page as the previous one.

Example:

-
- 1 LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.
 - 2 *Ídem.*

Use of Op. Cit

Abbreviations taken the Latin words *opus citato*, meaning: "in the cited paper". These abbreviations are used when it is necessary to cite an author's paper, which has previously been cited in a complete manner (but not in the preceding citation). They are written after the author's last name, then the number of the corresponding page is added preceded by the abbreviation pág.

Example:

-
- 1 LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.
 - 2 BOTTA, Mirta. Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción. Buenos Aires: Biblos, 2002, pág. 69.
 - 3 LOCKE. Op. cit., pág. 92.

REFERENCING

Journal article

References to serial publications will be made up of the following items:

LAST NAME, name. Paper title: subtitle. In: Publication name: subtitle of the journal. Publication date (complete name of the month and year), volume number, issue number, page. ISSN (optional).

Example:

Printed journal article:

LABOV, William. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. En: Language Variation and Change. Marzo, 1990, no. 2, págs. 205-254.

Electronic journal article:

SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander. Aproximación sociolingüística al uso educomunicativo del chat, el foro y el correo electrónico. En: Revista Virtual Universidad Católica del Norte [online], Septiembre-Diciembre 2008, no. 25. [citado 14, octubre, 2008]. Disponible en:

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php?option>

Note: it is possible that the electronic journal does not have numbered pages, in such a case this datum is omitted.

Newspaper article:

References to newspaper article will be made up of the following items:

Printed newspaper article:

LAST NAME, name. Paper article: subtitle. En: Newspaper name: place of publication. Issue date (day, complete name of the month, and year.) Page and name of the column.

Example:

DUQUE, Juan Guillermo. Antioquia reasume competencia para decidir futuro del túnel. En: El Colombiano. Medellín. 7, junio, 2012, pág. 10, col. 1- 5.

Online newspaper article:

LAST NAME, name. Paper article. Subtitle: En: Newspaper name. [On line]. Issue date (day, complete name of the month, and year). Availability.

Example:

GALLO MACHADO, Gustavo. En las tiendas del país habrá datáfonos. En: El Colombiano. [En línea]. (7, junio, 2012). Disponible en: <http://www.elcolombiano.com>

Book

References to books are made up of the following items:

LAST NAME, name. Title: subtitle. Issue number (different from the first edition). City: Publishing house, year. Total number of pages.

Examples:

Printed book:

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo. Las cosas del decir: manual de análisis del discurso. 3 ed. Barcelona: Ariel, 1999, 386 págs.

Electronic book:

SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander; PUERTA GIL, Carlos Augusto y SÁNCHEZ CEBALLOS, Lina María [online]. Manual de comunicación en ambientes educativos virtuales. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte, 2010. [Citado 14, febrero, 2011]. Disponible en: <http://www.ucn.edu.co/institucion/salaprensa/Páginas/Publicaciones/manual-comunicación-ambientes-virtuales.aspx>

Book chapter:

SÁNCHEZ CEBALLOS, Lina María. Usos educativos del chat. En: Manual de comunicación en ambientes educativos virtuales. Medellín: Fundación Universitaria.

Theses and dissertations

ICONTEC, the Colombian Standards Institute, suggests the following structure for theses and graduation papers:

LAST NAME, name. Title. Degree opted for. Place of publication. Academic institution to which it is presented. Year of publication. Total number of pages.

Example:

SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander. Aplicación de la lingüística textual en evaluación de artículos académicos. Tesis de Maestría en Lingüística. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones, 2009, 189 págs.

Congresses, conferences and meetings

For documents generated from congresses, conferences and meetings, the structure is the following:

Complete name of the event, (number of the vents: day(s), month, year and place of the event). Title of the publication. Place: Publishing house and total number of pages, in cases there are.

Example:

CONGRESO INTERNACIONAL DE EDITORES REDALYC. (2: 16-19, noviembre, 2010: Valdivia, Chile). Memorias: reflexiones sobre la importancia de la gestión editorial de revistas académico investigativas. Valdivia: UACH, 2010, 35 págs.

For papers presented at congresses, conferences and meetings, the structure is the following:

LAST NAME, name. Name of the paper presented at the event. En: (number of the event, day(s), month,

year and place). Title of the publication. Place. Publishing house or institution, year of the publication, starting to final pages.

Example:

MESA ROMÁN, Diana y SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander: Reflexiones sobre la importancia de la gestión editorial de revistas académico investigativas. En: Congreso Internacional de Editores Redalyc (2: 16-19, noviembre: Valdivia, Chile). Memorias. Valdivia: UACH, 2010, págs. 35-45.

Judicial regulations

Judicial regulations are laws, rules, ministerial orders, decrees, resolutions or any other administrative obligations or rights. The referencing structure is the following:

JURISDICTION. RESPONSIBLE BODY. Name and number of the regulation. Date (day, month, year). Name of the rule, if it has it. Title of the governmental publication it appears in. Place of issue, date. Number, and number of pages.

Example:

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 23 (28, enero, 1982). Por la cual se establece la ley de derechos de autor. Diario Oficial. Bogotá, 1982. No. 35949, 50 págs.

Personal communications

Personal communications can be interviews, opinions, correspondence, and, in general, texts presented at events and not published. These communications do not present recovery data, so they don't have to be included in the reference list.

Personal communications can be referenced within the body of the document in parentheses or with an asterisk and a footnote.

Example:

(Entrevista Diana Uribe, Medellín, 25 de febrero de 2001). . . . como lo señaló Diana Uribe* * (Entrevista Diana Uribe, Medellín, 25 de febrero de 2001). The Colombian Standards Institute, ICONTEC, considers the following elements for referencing electronic documents such as messages or emails:

Electronic mail

Person responding for the message. Title of the message. [Type of media]. Subordinate responsibility (optional). Place of publication: Editor, date of publication (sending of the message). [Citation date] (optional). Availability and access. Notes (optional)

Example:

LÓPEZ, Carlos. Asesoría [en línea]. Mensaje para: Yenny Cárdenas. Medellín: Universidad de Antioquia, 18 agosto 2010 [citado el 22 agosto 2010]. Disponible en: ycardenas@net.co

Documentary sources and reference list

It is the alphabetical list of the checked sources and quoted along the body of a paper. The reference list is obligatory in every academic paper. Sources that are not cited or used in the body of a paper must not be included. The reference list is placed on an independent page.

The reference list takes an alphabetical order considering the first last name of the cited authors, or titles when there is no author. Bibliographic references start right next to the left margin.

In the case of history research papers, at the end of the paper first the list of documentary sources must be referenced, whether they are printed, hand written, audio-visual, cartographic, photographic, etc., under the title of the documentary sources; the bibliography used for the article should be included afterwards.

Example:

CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. 7 ed. Barcelona: Anagrama, 1999. 165 págs.

------. Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito. 5^a. ed. Barcelona: Craó, 1997, 170 págs.

GALINDO, Carmen; GALINDO, Magdalena y TORRESMICHÚA, Armando. Manual de redacción e investigación: guía para el estudiante y el profesionalista. México: Grijalbo, 1997. 365 págs.

Source: Taken and adapted from Guía sobre citación y referenciación de textos académico investigativos normas APA-ICONTEC by Alexander Arbey Sánchez Upegui and Diana Janette Mesa Román.

About reviews:

1. Reviews must be sent in Word format, via email or using the OJS referencing system.
2. It must be forwarded in an A4 document; written at 1,5 line spacing, with margins of 3 cm all around. The font must be Times New Roman, 12 points. The maximum extension must be 2,000 words.
3. It must have the data of the reviewed material, in the following manner:
 - Author
 - Title of the book
 - City of issue
 - Publishing house
 - Year
 - Number of pages
4. In a separate file, an image of the cover of the book being reviewed must be attached with a resolution of 300 pixels by inch.

About translations and transcriptions

5. Translations and transcriptions must be sent in Word format via email or using the OJS referencing system.
6. They must be sent in A4 format, at 1,5 line spacing, with margins of 3 cm all around. The font must be Times New Roman, 12 points. The maximum extension must be 10 pages.
4. The data of the book translated or transcribed must be attached in the following manner:

Book

Author
Title of the book
City of issue
Publishing house
Year
Number of pages

Document

Name of the document
File it belongs to
Section
Collection
Number
Bundle
Pages
Year

Judging Process

After completing the period of document reception for the call for contributions, papers go through the following process of evaluation:

- Control of compliance of formal requirements asked for by Revista Gráfica.
- Check of originality and authenticity of the submitted article. The Journal does not accept articles which have been published previously, neither in print or electronic formats.
- *First round of evaluation: Editorial Committee*

The Journal subjects each contribution to a first round of internal evaluation, under an anonymous two-way process. In this first round, the quality of the articles is checked. The Journal applies a form to be filled out as a record of the evaluation carried out and the concept issued. After this process, those article meeting the requirements, go to a second evaluation round.

- *Second evaluation round: External peers*

Each article is subjected to the evaluation of two (2) external peers, who are chosen according to their expertise in the field proposed in the document. Such evaluation is carried out following an anonymous two-way process. The Journal applies a form to be filled out as a record of the evaluation carried out and the concept issued. The external jury is given one (1) month to carry out their evaluation from the moment they accept their task as evaluators.

- Once the jury's concepts are issued, authors are notified regarding the acceptance or refusal of their papers by sending the evaluation forms corresponding to the gauged paper, keeping the names of the evaluators secret.

- When the paper has been approved, though some correction suggestions are given, the author will have fifteen (15) days to do the corrections requested.

Ethics and good editorial practices statement

Revista Grafa adheres to the international guidelines of COPE, the Committee on Publication Ethics, and based on their Behaviour Code and best practices for editors (2011), their Code of ethical guidelines for reviewers (2013), and their International standards for authoring guidelines, states its ethics declaration and good editorial practices, which is proposed as lines of action for all the parties involved in the editorial process.

Editor:

- Guarantee a transparent editorial process, which can be verified by any party who requires it.
- Keep fluent communication with all the parties involved in the editorial process.
- Communicate to authors, in a quick and timely manner, the results of the evaluation process.
- Comply with the deadlines established for the different stages of the editorial process.
- Select in a technical and unbiased manner the external peers who are suitable because of their expertise and knowledge of the field, to carry out their evaluation of each article.
- Certify, by means of a statement, the work carried out by evaluating peers and all others who contribute to the Journal.
- Certify, by means of a statement, the submittal and publication of articles in the Journal, in case an author requires it.

Evaluators:

- Meet the deadline established by the Journal for the evaluation of articles.
- Even though the evaluation process has been designed to be carried out in an anonymous two-way manner, in case the peer knows about the paper beforehand, he or she must say so and refrain from

participating in the evaluation of such specific piece of work.

- Fill out the form provided by the Journal for the evaluation of an article.

Authors:

- Submit to Revista Gráfica, for evaluation and possible publication, only original, unpublished articles.
- Meet the formal and editorial requirements of the Journal as well as the deadlines of calls for articles.
- Not to carry out behaviours which go against the good editorial practices (plagiarism, fraud etc.).
- In case corrections are suggested by evaluators of their article, help with the Journal in the process of correction, doing them in time and with due care.
- In case corrections are asked for, only one corrected version will be accepted in order to avoid confusion in the editorial process.
- Do the final proofreading before printing, in order to give their final approval.

About interest conflict

For all the actors involved in the editorial process (Director, Editor, editorial board members, members of the International Scientific Committee, authors, peer reviewers, and editorial assistant), and in order to safeguard the ethical principles of the magazine, it is recommended to abstain from participating in those situations in which the conflict of interest is made present.

Políticas Editoriais Revista Grafía

Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Autônoma de Colômbia

Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas.

Universidad Autónoma de Colombia

revgrafia@gmail.com

facultad.cienciashumanas@fuac.edu.co

www.fuac.edu.co

Página web: <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/index>

Facebook: Revista Grafía - Universidad Autónoma de Colombia

Twitter: @Revista_Grafia

História e perfil da revista

Grafía é uma publicação semestral da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Autônoma de Colômbia. A revista se propõe enriquecer a vida acadêmica universitária da Colômbia e da América Latina, promovendo a discussão por escrito de temas cruciais no campo das Humanidades. Também tem entre seus objetivos centrais o de estimular a pesquisa humanística, publicando em forma de artigos os avanços e resultados de projetos de investigação desenvolvidos tanto na Universidade Autônoma como fora dela.

O primeiro número da Revista Grafía saiu no mês de abril de 2003. Nessa primeira época, a revista era uma publicação dos professores do Departamento de Humanidades da Universidade Autônoma de Colômbia, pensada para estimular a pesquisa e a escrita no campo das Humanidades. Quando o antigo Departamento abriu programas acadêmicos de graduação convertendo-se em Faculdade, sua nova estrutura e seu coletivo de professores compreenderam a importância de publicar os resultados de seus projetos de investigação nas áreas de História, Filosofia, Literatura, Sociologia e Linguagem, mas também perceberam que era necessário colocar-se em contato, de um modo mais decidido, com os colegas e comunidades acadêmicas de âmbito nacional e internacional.

De acordo com seus propósitos, Grafía publicará trabalhos que dêem conta dos avanços ou dos resultados finais de projetos de pesquisa no campo das Humanidades; trabalhos sobre temas de interesse humanístico que contribuam à avaliação do estado da arte em algum campo específico, ou que proponham um ponto de vista inédito e interessante relativo a temas e problemas de discussão permanente, e resenhas de livros publicados ou reeditados nos dois últimos anos.

Objetivos

- Aportar à construção de uma rede de científicos sociais e humanistas na Colômbia e na América Latina, com o objeto de fortalecer os processos investigativos das diferentes disciplinas que conformam este campo.
- Propender pela aproximação e a relação entre a sociedade e a universidade, de maneira tal que os processos e trabalhos de investigação que se desenvolvem nos campos das humanidades e das ciências sociais, especialmente nas disciplinas da história, a sociologia, a literatura, a filosofia e a linguagem, tenham como um de seus fins primordiais a reflexão e o delineamento de alternativas às problemáticas sociais e culturais de nossos dias.
- Promover as discussões acadêmicas sobre tópicos de interesse para as diferentes disciplinas das ciências sociais e humanas, com o propósito de lograr maiores níveis de aproximação entre os pesquisadores da Colômbia e da América Latina.
- Trabalhar pela visibilidade e reconhecimento de importância do novo conhecimento produzido no campo das ciências sociais e humanas, para o avanço das sociedades no mundo contemporâneo.

Público alvo da Revista

A Revista Graffía está dirigida às comunidades acadêmicas universitárias, conformadas pelas diferentes faculdades e departamentos de ciências humanas e de ciências sociais existentes, tanto na Colômbia quanto na América Latina. Por isto, está dirigida a professores, estudantes, profissionais das diversas disciplinas de este grande campo, pesquisadores e ao público leitor interessado no aprofundamento destes temas.

Requerimentos para apresentação de artigos

Graffía só considerará para avaliação e possível publicação os artigos que se inscrevam em uma das seguintes categorias:

a. Artigo de Investigação Científica e Tecnológica

Documento que apresenta, de maneira detalhada, os resultados originais de projetos concluídos de investigação. A estrutura geralmente utilizada contém quatro segmentos importantes: Introdução,

Metodología, Resultados e Conclusões. (Cf. Documento Guía. Servicio Permanente de Indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas. Fevereiro de 2010).

Nesse tipo de artigo, o resumo deverá fazer referência ao Título do Projeto e às suas características. Também deverá aparecer uma nota de rodapé, conectada ao título do artigo, indicando as datas de início e conclusão do projeto, os nomes do(s) autor(es) e da instituição financiadora.

O artigo de investigação deverá dar conta de suas Fontes documentais ou primárias, tanto no interior do texto como ao final do mesmo; de igual maneira deverá citar as respectivas fontes secundárias. Ao final do artigo se anexará a lista de Fontes Primárias ou documentais e a Bibliografia citadas no artigo, proporcionando a informação completa tanto dos livros e artigos como dos documentos citados.

b. Artigo de Reflexão Derivado de Investigação

Documento que apresenta resultados de investigação concluída desde uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, recorrendo a fontes originais. (Cf. Documento Guía. Servicio Permanente de Indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas. Fevereiro de 2010).

O artigo de reflexão deverá fazer referência tanto no resumo como em nota de rodapé conectada com o título do artigo, o título do Projeto de Investigação do qual deriva o artigo, o(s) nome(s) do(s) autor(es), as datas de início e conclusão do projeto e a instituição financiadora.

O artigo de reflexão derivada de investigação deverá apresentar citações textuais com suas respectivas notas de rodapé, e ao final do artigo deverá aparecer a lista das Fontes citadas, com informação completa sobre livros, revistas e documentos.

c. Artigo de Revisão derivado de Investigação

Documento resultado de uma investigação concluída onde se analisam, sistematizam e integram os resultados de investigações publicadas ou não publicadas, sobre um determinado campo em ciência ou tecnologia, com a finalidade de dar conta dos avanços e das tendências em desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências. (Cf. Documento Guía. Servicio Permanente de Indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas. Fevereiro de 2010).

O artigo de Revisão derivado de Investigação deverá fazer referência, tanto no Resumo, como numa nota de rodapé conectada ao título do artigo, do título do Projeto de Investigação do qual deriva o artigo, e dar informação geral sobre o Projeto. Na mesma nota de rodapé deverá indicar o título do projeto, o(s) nome(s) do(s) autor(es), datas de início e conclusão do projeto, assim como o nome da instituição financiadora.

d. Traduções e transcrições

Traduções de textos clássicos ou de tempo presente ou transcrições de documentos históricos ou de interesse particular no domínio de publicação da revista. (Cf. Documento Guía. Servicio Permanente de Indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas. Fevereiro de 2010).

Sobre a apresentação formal dos artigos:

1. Os artigos devem ser enviados em formato Word, a través do correio eletrônico ou pelo sistema de registro OJS.
2. Deve ser remetido um documento tamanho carta, espaço e médio entre linhas, com margens superior e inferior, direita e esquerda de 3 cm. A fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12 para o corpo do texto e tamanho 10 para as notas ao pé da página.
3. Os artigos deverão conter como dados elementares:
 - Título
 - Subtítulo
 - Nome do autor/autores
 - Filiação institucional
 - Resumo do perfil acadêmico do autor/autores (Extensão não maior a 5 linhas)
 - Endereço postal e eletrônico.
 - Número do telefone
1. Assim também deve cumprir com os seguintes requisitos:
 - Resumo na língua original do texto, de máximo 130 palavras. No caso em que a língua seja diferente do espanhol, se solicita também o resumo em espanhol.
 - Palavras chave, máximo seis.
 - Extensão máxima 8.000 palavras, a espaço e médio. Tamanho carta.
 - Bibliografia e listado de fontes primárias ou documentais citadas no artigo, no final do mesmo.

2. Caso o artigo utilize imagens, devem ser enviadas por correio eletrônico como arquivos separados, em formato jpg, com uma resolução de 300pp. (pixels por polegada), cada imagem deve contar com sua respectiva referência.
3. Grafía utiliza o estilo de citação ICONTEC. A continuação se descrevem as pautas de citação e referenciação solicitadas:

CITAÇÕES

Citações diretas breves

Quando a citação tem até 6 linhas, vai entre aspas e com o superíndice no final.

Exemplo de citação direta breve:

A citação textual “é a transcrição de um fragmento da obra de um autor e se reconhece a propriedade intelectual por médio de aspas que se abrem quando começamos a copiar e se fecham quando termina a transcrição”.¹

1 GALINDO, Carmen; GALINDO, Magdalena e TORRES-MICHÚA, Armando. Manual de Redacción e Investigación. México: Grijalbo, 1997, pág. 275.

Citações diretas extensas

Quando a citação é superior a 6 linhas, se apresenta com uma sangria em ambos os extremos de 4 a 5 espaços e com um entrelinhado simples, em tamanho de letra mais pequena e sem aspas; o superíndice se escreve no final da citação.

Exemplo de citação direta extensa:

As revistas científicas são sistemas contextuais de comunicação, de difusão acadêmico-investigativa e fortalecimento de competências científicas (escrita, investigação, avaliação, edição), nos quais a

comunidade acadêmica compartilha crenças, orientações e o compromisso de contribuir, utilizar e fazer avançar o conhecimento de forma colaborativa e cooperativa.¹

1 MESA ROMÁN, Diana e SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander: Reflexiones sobre la importancia de la gestión editorial de revistas académico investigativas. Em: Congreso Internacional de Editores Redalyc (2: 16-19, novembro: Valdivia, Chile). Memórias. Valdivia: UACH, 2010, pág. 35.

Citação indireta

Esta citação faz alusão às ideias de um autor, mas nas palavras de quem escreve, não vai entre aspas e o superíndice que indica a referência se coloca depois do sobrenome do autor e antes de citar sua ideia.

Exemplo:

Mirta Botta² adverte sobre a necessidade de ter especial cuidado na hora de parafrasear a algum autor, pois se pode incorrer no plágio muito facilmente.

2 BOTTA, Mirta. Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción. Buenos Aires: Biblos, 2002, pág. 69.

Citação de citação

Quando não se consulta o texto original, mas se toma a citação de outro autor a quem se leu, se deve referenciar o primeiro na forma completa (com todos os dados possíveis) seguido da frase "citado por:" e a referência completa do texto consultado.

Nota: na bibliografia se deve referenciar ao autor que cita. Neste caso: CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena e TUSÓN VALLS, Amparo. Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso. (2 ed.) Barcelona: Ariel, 2008, pág. 16.

Exemplo:

Como sinaliza Ong: Platô considerava a escrita como uma tecnologia externa e alheia, o mesmo que muitas pessoas hoje em dia pensam do computador. Dado que na atualidade já temos interiorizado a escrita de maneira tão profunda e temos feito dela uma parte tão importante de nós mesmos [...] nos parece difícil considera-la uma tecnologia, como regulamente fazemos com a imprensa e o computador¹.

¹ ONG. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, citado por CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo. Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso. (2ª. ed.) Barcelona: Ariel, 2008, pág. 16.

Uso do *Ibíd*

Abreviatura tomada da palavra latina *ibídem* cujo significado é “no mesmo lugar”. Esta abreviatura é utilizada para colocar uma nota ao pé da página quando uma obra é citada duas ou mais vezes consecutivamente (e não se intercala outra referência diferente). Utiliza-se com a finalidade de não repetir os dados da referência. Escreve-se a abreviatura e depois se agrega o número de página da citação, precedida da abreviatura “pág.”.

Exemplo:

¹ LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.

² *Ibíd.*, pág. 90.

Uso do *ídem*

Esta abreviatura é utilizada quando a citação a realizar provém da mesma obra e da mesma página que a citação imediatamente anterior.

Exemplo:

¹ LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.

² *Ídem.*

Uso do Op. Cit.

Abreviaturas tomadas das palavras latinas “opus citato”, cujo significado é: “na obra citada”. Estas abreviaturas são utilizadas quando e necessário citar a obra de um autor que já foi citado anteriormente em forma completa (pero não na referência imediatamente anterior). Estas se escrevem a continuação do sobrenome do autor, depois se agrega o número da página correspondente precedido da abreviatura “pág.”.

Exemplo:

¹ LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.

² BOTTA, Mirta. Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción. Buenos Aires: Biblos, 2002, pág. 69.

³ LOCKE. Op. cit., pág. 92.

REFERENCIAÇÃO

Artigo de revista

As referências de publicações seriadas estão integradas pelos seguintes elementos:

SOBRENOME, nome. Título do artigo: subtítulo. Em: Título da publicação: subtítulo da publicação. Data de publicação (nome do mês completo e ano), número do volume, número da entrega, paginação. ISSN (opcional).

Exemplo:

Artículo de revista impresa:

LABOV, William. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. Em: Language Variation and Change. Março, 1990, no. 2, págs. 205-254.

Artículo de revista electrónica:

SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander. Aproximación sociolingüística al uso educucomunicativo del chat, el foro y el correo electrónico. Em: Revista Virtual Universidad Católica del Norte [Em linha], Setembro -Dezembro 2008, no. 25. [citado 14, outubro, 2008]. Disponível em: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php?option>

Nota: é possível que a publicação eletrônica não tenha páginas numeradas, neste caso se omite o dado.

Artigo de jornal

As referências dos artigos de jornal estão integradas pelos seguintes elementos:

Artigo de jornal impresso:

SOBRENOME, nome. Título do artigo: subtítulo. Em: Título do jornal: Lugar de publicação. Data de publicação (dia, mês completo e ano). Paginação e número da coluna.

Exemplo:

DUQUE, Juan Guillermo. Antioquia reasume competencia para decidir futuro del túnel. Em: El Colombiano. Medellín. 7, junho, 2012, pág. 10, col. 1 - 5.

Artigo de jornal em linha:

SOBRENOME, nome. Título do artigo: subtítulo. Em: Título do jornal [Em linha]. Data da publicação (dia, mês completo e ano). Disponibilidade.

Exemplo:

GALLO MACHADO, Gustavo. En las tiendas del país habrá datáfonos. Em: El Colombiano. [Em linha]. (7, junho, 2012). Disponível em: <http://www.elcolombiano.com>

Livro

As referências de livros estão integradas pelos seguintes elementos:

SOBRENOME, nome. Título: subtítulo. Número da edição (diferente da primeira edição). Cidade: Editorial, ano de publicação. Total de páginas.

Exemplos:

Livro impresso:

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena e TUSÓN VALLS, Amparo. Las cosas del decir: manual de análisis del discurso. 3 ed. Barcelona: Ariel, 1999, 386 págs.

Livro eletrônico:

SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander; PUERTA GIL, Carlos Augusto e SÁNCHEZ CEBALLOS, Lina María [online]. Manual de comunicación en ambientes educativos virtuales. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte, 2010. [Citado 14, fevereiro, 2011]. Disponível em: <http://www.ucn.edu.co/institucion/salaprensa/Páginas/Publicaciones/manual-comunicación-ambientes-virtuales.aspx>

Capítulo de livro:

SÁNCHEZ CEBALLOS, Lina María. Usos educativos del chat. Em: Manual de comunicación en ambientes educativos virtuales. Medellín: Fundación Universitaria.

Teses e trabalhos de conclusão de curso

O ICONTEC considera a seguinte estrutura para as referências de teses e trabalhos de conclusão de curso:

SOBRENOME, nome. Título. Menção ou título ao que se opta. Lugar de publicação. Instituição acadêmica na qual se apresenta. Ano de publicação. Total de páginas.

Exemplo:

SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander. Aplicación de la lingüística textual en evaluación de artículos académicos. Tese de Maestria em Linguística. Medellín: Universidade de Antioquia, Faculdade de Comunicações, 2009, 189 págs.

Congressos, conferências y reuniões

Para documentos gerados a partir de congressos, conferências y reuniões, o esquema é como segue:

Nome completo do evento, (número do evento: dia(s), mês, ano e lugar do evento). Título da publicação. Lugar: Editorial ou instituição, ano de publicação e número total de páginas, se tiver.

Exemplo:

CONGRESO INTERNACIONAL DE EDITORES REDALYC. (2: 16-19, novembro, 2010: Valdivia, Chile). Memórias: reflexiones sobre la importancia de la gestión editorial de revistas académico investigativas. Valdivia: UACH, 2010, 35 págs.

Para um documento apresentado em congressos, conferências e reuniões, o esquema é o seguinte:

SOBRENOME, nome. Título do documento apresentado no evento. Em: (Número do evento, dia(s), mês, ano e lugar). Título da publicação. Lugar: Editorial ou instituição, ano da publicação e paginação, número inicial e final.

Exemplo:

MESA ROMÁN, Diana e SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander. Reflexiones sobre la importancia de la gestión editorial de revistas académico investigativas. Em: Congreso Internacional de Editores Redalyc (2: 16-19, noviembre: Valdivia, Chile). Memórias. Valdivia: UACH, 2010, págs. 35-45.

Médios audiovisuais

O ICONTEC considera a seguinte estrutura para as referências de audiovisuais:

SOBRENOME, nome Autor. Título: subtítulo. [Tipo de material]. Lugar: publicador, ano da publicação. Descrição física.

Exemplo:

BENIGNI, Roberto. La vida é bela [filme]. Itália: Miramax Internacional, 1997, 116 minutos.

Normas jurídicas

Consideram-se normas jurídicas as leis, regulamentos, ordens ministeriais, decretos, resoluções e qualquer ato administrativo que gere obrigações ou direitos. O esquema de referência é o seguinte:

JURISDICÇÃO. ENTIDADE RESPONSÁVEL. Designação e número da norma. Data (dia, mês, ano). Nome da norma se tiver. Título da publicação oficial na qual aparece. Lugar de publicação, data. Número e paginação.

Exemplo:

COLOMBIA. CONGRESSO DA REPÚBLICA. Lei 23 (28, janeiro, 1982). Por la cual se establece la ley de derechos de autor. Diário Oficial. Bogotá, 1982. No. 35949, 50 págs.

Comunicações pessoais

As comunicações pessoais podem ser entrevistas, opiniões, correspondência e em geral textos apresentados em eventos e não publicados. Estas comunicações não proporcionam dados recuperáveis, por isso não devem ser incluídas na bibliografia.

As comunicações pessoais podem ser referenciadas dentro do texto entre parêntesis ou com um asterisco e nota ao pé da página. Exemplo: (Entrevista Diana Uribe, Medellín, 25 de fevereiro de 2001). ...como sinalizou Diana Uribe* * (Entrevista Diana Uribe, Medellín, 25 de fevereiro de 2001).

O ICONTEC considera os seguintes elementos para as referências de documentos eletrônicos como as mensagens ou correios.

Correio eletrônico

Responsável da mensagem. Título da mensagem. [Tipo de médio]. Responsabilidade subordinada (opcional). Lugar de publicação: Editor, data de publicação (envio da mensagem). [Data da citação] (opcional). Disponibilidade e acesso. Notas (opcional)

Exemplo:

LÓPEZ, Carlos. Assessoria [em linha]. Mensagem para: Yenny Cárdenas. Medellín: Universidade de Antioquia, 18 agosto 2010 [citado o dia 22 agosto 2010]. Disponível em: ycardenas@net.co

Fontes documentais e bibliografia

É a relação alfabética das fontes consultadas e citadas durante a redação de um trabalho. A bibliografia é obrigatória em todo trabalho acadêmico. Não se deve incluir na bibliografia fontes que não foram citadas no desenvolvimento do texto. A bibliografia se coloca numa página independente.

A bibliografia se apresenta em ordem alfabética segundo o primeiro sobrenome dos autores citados, ou dos títulos quando não tiver autor. As referências bibliográficas se começam contra a margem esquerda.

No caso dos artigos de investigação histórica, se deve referenciar no final do escrito, primeiro o estado de fontes documentais, sejam estas impressas, manuscritas, audiovisuais, cartográficas, fotográficas, etc., sob o título de Fontes documentais. A continuação vai a Bibliografia empregada no artigo.

Exemplo:

CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. 7 ed. Barcelona: Anagrama, 1999. 165 págs.

-----, Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito. 5ª. ed. Barcelona: Craó, 1997, 170 págs.

GALINDO, Carmen; GALINDO, Magdalena e TORRESMICHÚA, Armando. Manual de redacción e investigación: guía para el estudiante y el profesionalista. México: Grijalbo, 1997. 365 págs.

Fonte: Tomado e adaptado de Guia sobre citação y referenciación de textos académico investigativos normas APA-ICONTEC elaborada por Alexander Arbey Sánchez Upegui e Diana Janette Mesa Román.

Acerca das resenhas:

1. As resenhas devem ser enviadas em formato Word, a través de correio eletrônico ou pelo sistema de registro OJS.
2. Deve ser remetido um documento tamanho carta, a espaço e médio, com margens superior e inferior; direita e esquerda em 3 cm. A fonte a utilizar deve ser Times New Roman, tamanho 12 para o corpo do texto e tamanho 10 para as notas ao pé da página.
3. Deve conter os dados completos do livro comentado, da seguinte maneira:
 - Autor
 - Título do livro
 - Cidade da edição
 - Editorial
 - Ano
 - Número de páginas
4. Deve ser anexada, em arquivo separado, uma imagem da capa do livro resenhado com uma resolução de 300pp (pixels por polegada).

Acerca das traduções e transcrições

1. As traduções e transcrições devem ser enviadas em formato Word, a través de correio eletrônico ou pelo sistema de registro OJS.
2. Deve ser remetido um documento tamanho carta, a espaço e médio, com margens superior e inferior; direita e esquerda em 3 cm. A fonte a utilizar deve ser Times New Roman, tamanho 12 para o corpo do texto e tamanho 10 para as notas ao pé da página.
3. Deve conter os dados completos do livro traduzido ou o documento transcrito, da seguinte maneira:

Livro

Autor
Título do livro
Cidade de edição
Editorial
Ano
Número de páginas

Documento

Título do documento
Arquivo ao que pertence
Seção
Fundo
Tomo
Pasta
Fólios
Ano

Processo de arbitragem

Depois de completar o período de recepção correspondente à convocatória vigente, os artigos recebidos passam pelo seguinte processo de avaliação:

- Controle do cumprimento dos requisitos formais solicitados pela revista.
- Verificação da originalidade e autenticidade do texto apresentado. A Revista não admite artigos publicados previamente, seja no formato impresso ou digital.
- *Primeira ronda de avaliação: Comitê Editorial.*
A Revista submete os artigos a uma primeira ronda de avaliação interna, sob o processo anônimo de via dupla. Nesta ronda se efetua uma primeira revisão da qualidade dos artigos. A Revista aplica um formato que deve ser diligenciado como registro da avaliação realizada e o conceito emitido. Depois deste processo, os textos que superam este filtro continuam com a segunda ronda de avaliação.
- *Segunda ronda de avaliação: Pares externos*
Cada artigo é submetido à avaliação de dos (2) pares externos, que são selecionados de acordo com seu domínio do tema proposto pelo texto. Esta avaliação é realizada sob o processo anônimo de via dupla. A Revista aplica um formato que deve ser diligenciado como registro da avaliação realizada e o conceito emitido. Os árbitros externos contam com um (1) mês de prazo para levar a cabo sua tarefa, a partir do momento no qual aceitam ser avaliadores.
- Quando se têm os conceitos de avaliação, é realizada a notificação aos autores, respeito à aprovação ou não de seu texto, mediante o envio dos formatos de avaliação correspondentes ao artigo apresentado, conservando o anonimato dos avaliadores.

- Caso o artigo seja aprovado, mas ainda existam sugestões para a correção do texto, o autor contará com quinze (15) dias de prazo para realizar as modificações solicitadas.

Declaração de ética e boas práticas editoriais

A Revista Grafía adere às diretrizes internacionais propostas pelo Comitê de Ética na Publicação (COPE), e com base em seu Código de conduta e melhores práticas para editores (2011), seu Código de diretrizes éticas para pares revisores (2013) e sua Guia de padrões internacionais para autores (2010), formula sua declaração de ética e boas práticas editoriais, que se propõe como uma guia de ação para todas as partes comprometidas no processo editorial.

Editora:

- Garantir um processo editorial transparente, que possa ser verificado por qualquer instância que o requeira.
- Manter uma comunicação fluida com todas as partes comprometidas dentro do processo editorial.
- Comunicar aos autores, de maneira ágil e oportuna, os resultados do processo de avaliação.
- Cumprir com os prazos estabelecidos para as diferentes etapas do processo editorial.
- Selecionar de forma técnica e imparcial os pares avaliadores externos idôneos pelo seu domínio e conhecimento do tema, para levar a cabo a avaliação de cada artigo.
- Certificar mediante uma constância a labor realizada pelos pares avaliadores e outros colaboradores da Revista.
- Certificar, mediante uma constância, a apresentação e publicação de artigos na Revista, caso o autor o requeira.

Avaliadores:

- Ajustar-se aos prazos estabelecidos pela Revista para a avaliação de artigos.
- Ainda que o processo de avaliação tenha sido desenhado para cumprir os requerimentos do processo anônimo de via dupla, no caso de que o avaliador conheça o trabalho de antemão, deve dar a conhecer tal situação e se abster de participar na avaliação.

- Diligenciar o formato de avaliação subministrado pela Revista.
- Realizar uma leitura cuidadosa do artigo, que no possível subministre sugestões construtivas aos autores, que lhes permita melhorar seus textos, no caso de requerê-lo.
- Sendo especialista no tema do artigo, apoiar à Revista na detecção de plágio e outras infrações contra as boas práticas editoriais, que pudessem se apresentar no mesmo.

Autores:

- Apresentar à Revista para avaliação e possível publicação, unicamente artigos originais e inéditos.
- Ajustar-se aos parâmetros formais e editoriais da Revista e aos prazos das convocatórias.
- No realizar práticas que infrinjam ou atentem contra as boas práticas editoriais (Plágio, fraude etc.).
- No caso de correções sugeridas pelos pares avaliadores de seu artigo, colaborar com a revista no processo de correção das mesmas, fazendo-o dentro dos prazos solicitados e com os cuidados requeridos.
- No caso de correções solicitadas aos artigos, só se aceita uma única versão corrigida do artigo, para evitar confusões no processo editorial.
- Realizar a revisão da última versão do artigo, prévia à impressão, para dar a aprovação final para sua publicação.

○ conflito de interesses:

Para todos os atores envolvidos no processo editorial (diretor, Editor, membros do Conselho editoriais, membros do Comité científico internacional, autores, revisores e assistente editorial) e a fim de salvaguardar os princípios éticos da revista, é recomendável abster-se participar nessas situações em que o conflito de interesses é feito presente

Árbitros de Grafía

Volumen 17, número 1, Enero a Junio de 2020

Agradecemos a los árbitros de este número, quienes con su lectura cuidadosa contribuyeron a construir la calidad de la revista:

Olga Magalhães – Universidad do Évora- Portugal

Andrea Minte Münzenmayer- Universidad de Los Lagos- Chile

Kebby Romero Sierra – Universidad Simón Bolívar- Colombia

María Isabel Gómez Ayala – Universidad Autónoma de Colombia

Carolina Abadía Quintero – Universidad del Valle- Colombia

Paula Pantoja- Universidad de Caldas - Colombia

Augusta Valle Taiman- Universidad Católica del Perú

Luis Carlos Medina- Universidad Autónoma de Colombia

