

# GRAFÍA

---

**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.  
EL DERECHO A CONOCER EL PASADO  
PARTE 2**

**Vol. 17 No. 2, julio-diciembre 2020**

---



# GRAFÍA

---

Revista Grafa Vol. 17 N° 2 -julio-diciembre de 2020 - ISSN 1692-6250 (IMPRESO)  
ISSN 2500-607X (EN LÍNEA)



**Revista Grafía, Vol. 17 Núm. 2**  
**Julio a diciembre 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

Julio a diciembre 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](http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/index)

Facebook: Revista Grafía - Universidad Autónoma de Colombia  
Twitter: @Revista\_Grafia

**Directora y editora:**

Ana Luz Rodríguez González  
revgrafia@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**

Ilustración

Autor: Edilberto Sierra

Artista plástico y diseñador

**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

<b>7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación</li> </ul> <p>Ana Luz Rodríguez González</p>
	Artículo de investigación
<b>11</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “La Batalla de las Bandas”: una aproximación a la juventud y el Metal, en Medellín de los años ochenta</li> <li>• “The Battle of the Bands”: an approach to youth and Metal in Medellín in the eighties</li> <li>• “A Batalha das Bandas”: uma abordagem à juventude e ao metal em Medellín na década de 1980</li> </ul> <p><i>Autor: Juan David Aragonés Herrera- Universidad Autónoma de Colombia</i></p>
<b>41</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A construção de narrativas históricas por alunos adolescentes: um processo de aprendizagem orientado</li> <li>• The construction of historical narratives by adolescent students: a guided learning processes</li> <li>• La construcción de narrativas históricas por estudiantes adolescentes: un proceso de aprendizaje guiado</li> </ul> <p><i>Autoras: Maria Vieira Esteves y Marília Gago- Instituto de Educação, Universidade do Minho- Portugal</i></p>
	Artículos de reflexión
<b>71</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia del arte en México y Youtube. Una propuesta pedagógica-didáctica para millennials</li> <li>• Art History in Mexico and Youtube. A pedagogical-educational proposal for millennials</li> <li>• História da arte no México e Youtube. Uma proposta pedagógico-didáctica para milénios</li> </ul> <p><i>Autor: Hugo Medrano Hernández - Brayan Ponce Martínez- Universidad de Guadalajara, México</i></p>

91

- La cultura, un punto de encuentro para las comunidades indígenas que buscan reivindicación étnica y reconocimiento patrimonial
- Culture, a meeting point for indigenous communities seeking ethnic vindication and heritage recognition
- Cultura, um ponto de encontro para as comunidades indígenas que buscam a reivindicação étnica e o reconhecimento do patrimônio

*Autora: Cindy Alejandra Martínez Duque- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- UPTC- Tunja*

119

- La importancia de un enfoque científico hacia la historia y su enseñanza
- The importance of a scientific approach to history and its teaching
- A importância de uma abordagem científica da história e de seu ensino

*Autor: Aldo Fernando García Parra- Secretaría de Educación de Bogotá*

143

- Los mapas mentales para la comprensión de la historia en secundaria
- Mind maps for the comprehension of history in secondary school
- Mapas mentais para a compreensão da história na escola secundária

*Autora: Rosalía Pérez Valencia-Universidad Pedagógica Nacional. Toluca- México*

161

- ¿Qué pasados se enseñan en la formación inicial del profesor de Historia en Brasil?
- Which pasts are taught in the initial history teacher training in Brazil?
- Quais passados se ensinam na formação inicial do professor de História no Brasil?

*Autor: Erinaldo Cavalcanti -Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará*

189

- La Sociedad Filotémica en el marco de las Reformas Liberales de mediados de siglo XIX
- The Philothemic Society in the framework of the Liberal Reforms of the mid-19th century
- A Sociedade Filosófica no contexto das Reformas Liberais de meados do século 19

*Autor: David Alejandro Díaz Angarita-Universidad Autónoma de Colombia*

---

<b>219</b>	Políticas Editoriales Revista Graña
<b>241</b>	Editorial Polícies Revista Graña
<b>261</b>	Políticas Editoriais Revista Graña
<b>283</b>	Árbitros de este número

---

# Presentación

*Ana Luz Rodríguez González*

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.

Al llegar a la mayoría de edad de la que habla la constitución de 1991, estos jóvenes se ven enfrentados a participar en la política, a tomar posiciones frente a situaciones de la vida social, política y económica, tanto en el ámbito nacional como en el internacional; pero no se sienten preparados para hacerlo, o bien no son conscientes del escaso conocimiento que poseen sobre la sociedad en la que viven. Entonces surge la pregunta, qué hacer para que los niños y jóvenes logren formarse como ciudadanos más conscientes de su lugar en la sociedad. En primer lugar, es necesario que 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. 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.

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 Graña 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 de 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!



# "La Batalla de las Bandas": una aproximación a la juventud y el Metal, en Medellín en los años ochenta

*Juan David Aragonés Herrera<sup>1</sup>*

Universidad Autónoma de Colombia

ORCID: 0000-0001-9610-9542

Artículo de Investigación

Recibido: 24-09-2020 - Aprobado: 30-10-2020

---

## **Resumen:**

Los años ochenta fueron para Colombia tiempos particularmente violentos por cuenta de la reaparición y crecimiento de actores armados, motivados en gran parte por la consolidación del narcotráfico. En Medellín la música se convirtió en la única posibilidad de expresarse para una gran cantidad de jóvenes y la ciudad sería testigo de estas expresiones en el concierto más memorable de toda la década, no solo por las bandas participantes, sino por los sucesos allí ocurridos: "La Batalla de las Bandas". Este artículo plantea una aproximación a la juventud y el metal de la capital antioqueña desde la Historia Cultural y Social, durante la primera mitad de esta década.

**Palabras clave:** Medellín, Juventud, Metal, Batalla de las Bandas

---

## **"The Battle of the Bands": an approach to youth and Metal in Medellin in the eighties**

### **Abstract:**

The eighties were particularly violent times for Colombia due to the reappearance and growth of armed actors, largely motivated by the consolidation of drug trafficking. In Medellín, music became the only possibility for a large number of young people to express themselves, and the

---

<sup>1</sup> Historiador de la Universidad Autónoma de Colombia. Correo electrónico: [lpjda@hotmail.com](mailto:lpjda@hotmail.com)

city would witness these expressions in the most memorable concert of the decade, not only because of the participating bands, but also because of the events that took place there: “La Batalla de las Bandas” (The Battle of the Bands). This article proposes an approach to youth and metal in the capital of Antioquia from the Cultural and Social History, during the first half of this decade.

**Key words:** Medellín, Youth, Metal, Battle of the Bands.

---

### **“A Batalha das Bandas”: uma abordagem à juventude e ao metal em Medellín na década de 1980**

**Resumo:**

Os anos oitenta foram um período particularmente violento para a Colômbia devido ao reaparecimento e crescimento de atores armados, motivados em grande parte pela consolidação do tráfico de drogas. Em Medellín, a música tornou-se a única maneira de um grande número de jovens se expressarem, e a cidade testemunharia estas expressões no concerto mais memorável de toda a década, não só por causa das bandas envolvidas, mas também por causa dos eventos que aconteceram ali: “La Batalla de las Bandas” (A Batalha das Bandas). Este artigo propõe uma abordagem da juventude e do metal na capital de Antioquia da História Cultural e Social, durante a primeira metade desta década.

**Palavras-chave:** Medellín, Juventude, Metal, Batalla de las Bandas (Batalha das Bandas)

---

## **Introducción**

La Juventud como objeto de estudio ha sido un tema de gran interés por parte de las Ciencias Humanas, las cuales han brindado importantes aportes y herramientas para su análisis, desde hace varias décadas. La historiografía colombiana, a comparación de otros países, ha puesto su mirada en este fenómeno de manera relativamente más reciente. Es importante que desde nuestra disciplina

---

haya también estudios al respecto, que permitan visibilizar las dinámicas que se producen a partir de las relaciones entre juventud, música y el contexto social e histórico, para develar o aproximarse siquiera a una explicación sobre las prácticas sociales y culturales que los jóvenes ejecutan dentro de una sociedad.

La investigación, enmarcada dentro de la historia del siglo XX del país, es una invitación a acercarse a la historia de la juventud de Medellín. El tiempo transcurrido dentro de la periodización de la investigación estuvo caracterizado por la crudeza y la violencia no solo de los géneros musicales que emergieron en ese momento en la ciudad, sino del terrorismo, la violencia y la corrupción que se comenzó a vivir en las calles, ocasionados por el surgimiento del narcotráfico (Cartel de Medellín), su infiltración en las instituciones políticas y sociales de la ciudad y del país, dando como resultado una de las décadas más violentas de la historia reciente de Colombia.

El trabajo se centró en el análisis de la juventud, sus prácticas sociales, culturales y asociativas, relacionadas al metal -género que llega al país a principios de los ochenta, que tiene sus orígenes en el Rock, pero posee claras diferencias en términos de técnica, ejecución y estética con otros géneros dentro del mismo continente musical-, la relación de dichos jóvenes con las instituciones y con la ciudad, desde lo cual se entiende, que solamente desde una visión transversal será posible la caracterización de todos estos elementos, los cuales se observaron en la "Batalla de las Bandas", del año 1985; evento que pretendía promover el metal de Medellín, pero que terminó en desorden, generando diversas voces en la opinión pública de la ciudad.

## Metodología

La exploración se orientó primeramente desde la Historia Social, relacionando las formas de organización social, junto con sus prácticas culturales, en el marco de una estructura económica, política y social que permite, posibilita y hasta regula dichas prácticas, o por el contrario las restringe, las impide o las critica, como puede observarse en los estudios elaborados por Mauricio Archila, respecto a los movimientos sociales en Colombia durante el siglo XX.

También se abordó desde la Historia Cultural, teniendo como principales referentes a Roger Chartier y Robert Darnton. El primero plantea que esta perspectiva articula la constitución de nuevos campos de investigación con los postulados de la Historia Social, tomando distancia en algunas acepciones, en tanto, “es imposible calificar los motivos, los objetos o las prácticas culturales en términos inmediatamente sociológicos y que su distribución sus usos dentro de una sociedad dada no se organizan necesariamente según divisiones de estado y fortuna”<sup>2</sup>. Esto puede representar un error; pues a priori se asume que esas divergencias culturales están dadas de antemano por estas dos divisiones, lo que requiere que, en primer lugar, se destaque el campo social<sup>3</sup>, para así, explicitar las separaciones culturales, como las *representaciones*, en una sociedad donde existe una movilidad y pluralidad de significados.

R. Darnton por su parte busca la interpretación histórica de los símbolos, los rituales y los textos, en tanto los símbolos transmiten múltiples significados y estos a su vez son interpretados de distintas maneras por las sociedades<sup>4</sup>, por lo que buscando llegar a una interpretación rigurosa, se debe buscar llegar al marco cultural, donde dichos símbolos y significados, adquieren sentido, combinando el análisis formal con el material etnográfico<sup>5</sup>. En ambos autores es importante el análisis de las *prácticas*, en tanto se apoderan de los bienes simbólicos, produciendo así usos y significaciones diferenciadas<sup>6</sup>; permitiendo el análisis, en este caso, de aspectos como los circuitos musicales y prácticas en torno al rock/metal, en la ciudad de Medellín, durante los años ochenta.

Se consultaron cifras sobre la población colombiana, principalmente en censos nacionales del DANE y otras fuentes que trabajaron con dichos datos, junto a algunos textos adicionales (Ministerio de salud, artículos del campo de la medicina), para poder observar la cantidad de habitantes, las <<tasas>> más importantes y así aproximarse al aspecto demográfico de la ciudad.

---

2 CHARTIER, Roger. El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005, pág. 50.

3 *Ibíd.* pág. 53.

4 DARNTON, Robert. El beso de Lamourette: reflexiones sobre historia cultural. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010, pág. 340.

5 *Ibíd.* pág. 362.

6 CHARTIER, Roger. Op. Cit., pág. 50.

También fue posible el uso de prensa local como fuente primaria, para mostrar la posición de la opinión pública respecto a la Batalla de las Bandas y la juventud.

Fue posible contar con los testimonios de varios informantes, a través de entrevistas realizadas a personajes como Román González, gestor cultural y dueño de la colección más grande de rock y metal del país. Fernando Trujillo, locutor de la ciudad de Medellín, quien además organizó una tertulia<sup>7</sup> con los organizadores de la Batalla de las Bandas y permitió tener acceso a dicho material, por lo que también se tuvieron en cuenta sus testimonios. Este material es privado y no está publicado, pero fue facilitado para su uso exclusivo en este trabajo. También se entrevistó a Piedad Castro, bajista de Fértil Miseria, banda referente del "Punkmedallo"; Víctor Raúl Jaramillo "Piolín", vocalista y líder de Reencarnación, banda referente del "Ultrametal" y, por último, Carlos Mario Pérez, "La bruja", guitarrista de Parabellum, banda insignia del "Ultrametal" y participante en la Batalla de las Bandas.

Se realizó un profundo análisis bibliográfico, para lograr caracterizar no solo la ciudad, sino también su juventud, enfocándonos luego en las sociabilidades y la música; se hizo revisión de prensa local y nacional, además de un trabajo con fotografías pertenecientes a archivos privados, que permitieran observar de manera más clara a la juventud metalera y la Batalla de las Bandas.

## **Contexto: Colombia del setenta al noventa**

El proceso de industrialización aparentemente consolidado en el país permitió un importante crecimiento a nivel demográfico además de la migración campesina a las grandes ciudades, haciendo que de manera acelerada abarcaran más territorio, y, en la gran mayoría de los casos, creando asentamientos en sus periferias, llevando al progresivo deterioro y empobrecimiento del campo, a la vez que estos migrantes entraron a componer los sectores más pobres de las ciudades a las cuales se trasladaron.

---

<sup>7</sup> 4ta Tertulia sobre la Radio Juvenil. Evento organizado por Juan Fernando Trujillo. Este evento tuvo lugar el 22 de abril de 2017, en la ciudad de Medellín.

A partir de 1974, comienza un proceso que Mauricio Archila denomina como el “Desmonte del Frente Nacional”. Durante el mandato de López Michelsen se hizo visible una “crisis moral”<sup>8</sup>, caracterizada por dos fenómenos de muy grande y desafortunada trascendencia en la vida política nacional: el primero con la aparición una economía clandestina, por el crecimiento de los cultivos ilícitos de marihuana, los cuales tuvieron permisividad por parte del Estado y la sociedad. El segundo era la corrupción política, que había llegado a niveles insospechados. A pesar del crecimiento económico, la desigualdad social<sup>9</sup> no sufrió cambios significativos. En 1975 se dio un importante auge de movimientos laborales y cívicos<sup>10</sup>, que terminaron dando lugar al paro nacional más grande e importante de la historia del país, en 1977.

Luego, el gobierno de Turbay Ayala, se caracterizó por ser más rígido en comparación con sus antecesores. Fue reconocido por expedir el Estatuto de Seguridad<sup>11</sup> (1978). El Estatuto, lejos de generar una solución al problema de orden público relacionado con “combatir el comunismo”, cualquier foco de violencia y subversión, tras el crecimiento de los grupos guerrilleros en el país, terminó estableciendo un modelo represivo y convirtiéndose en todo un fracaso político. Al finalizar este gobierno, se comenzaron a sentir los primeros reveses de la creación de grupos paramilitares como el MAS.

Belisario Betancur subió al poder en 1982, propuso negociaciones con varios grupos guerrilleros, como las FARC, el M-19, el ELN y el EPL<sup>12</sup>. En su mandato se presentó la toma del Palacio de Justicia, por un comando del M-19, en Bogotá, el 6 de noviembre de 1985, que terminó con

---

8 ARCHILA NEIRA, Mauricio. *Idas y venidas. Vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958-1990*. Bogotá: CINEP, 2003, pág. 113.

9 “Los avances en los transportes y la infraestructura de las comunicaciones, lo mismo que el desarrollo de los medios de comunicación masivos, sirvieron para reducir las diferencias entre las regiones -que alcanzaron un sentido de cultura nacional sin precedentes- e hicieron más difícil ignorar los problemas todavía no resueltos”. En: BUSHNELL, David. *Colombia una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Editorial Planeta, 1994, pág. 305.

10 ARCHILA NEIRA, Mauricio. *Op. Cit.*, pág. 111.

11 “El Estatuto creó nuevas figuras penales y aumentó las sanciones para las ya existentes; amplió la competencia de la jurisdicción militar para juzgar conductas de civiles y estableció mecanismos de censura de informaciones de radio y televisión”. En: PALACIOS, Marco. *Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875-1994*. Bogotá: Editorial Norma, 2003, pág. 269.

12 Para esto, expidió la Ley de Amnistía a finales de 1982, que facilitó a su gobierno encauzar los diálogos, especialmente con las Farc y el M-19, sin embargo, aunque no llegaron a materializarse con la entrega de armas por parte de estos grupos, sí permitieron la firma de un cese al fuego bilateral con las FARC, en 1984, mismo que para el final de su gobierno, se había roto.

muertos y desaparecidos (no hay en la actualidad una cifra concreta), entre magistrados, guerrilleros, soldados, policías, funcionarios de la justicia y empleados de la cafetería, que murieron en medio del enfrentamiento y las llamas que consumieron el lugar, en hechos no muy claros, luego de que el presidente diera la orden a la Fuerza Pública de retomar el control de la sede de la justicia.

Durante el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990), además de un plan de desarrollo<sup>13</sup>, se decidió adoptar el esquema de gobierno de partido, con la cual rompió con una tradición de 28 años de repartición equitativa de la responsabilidad del poder entre las dos colectividades tradicionales. Con Barco se puso fin al desmonte del Frente Nacional, al designar solamente ministros liberales, lo que originó una aguda polémica con el Directorio Nacional Conservador, que no estaba preparado para ejercer la oposición y lo acusó de pretender imponer una hegemonía de partido.

Con el despoblamiento de los campos, se debilitó el sector agrario al no haber trabajadores, ocasionando el decaimiento de la economía generada por este sector. Al crecer las ciudades, se fueron generando, aunque de manera tardía condiciones para acumular capitales y dinamizar el mercado. La confluencia de rentas mineras y del narcotráfico, la afluencia de capitales, tanto de inversión directa como de crédito, permitieron reevaluar el peso colombiano y deteriorar la rentabilidad de las industrias locales.<sup>14</sup>

La historia del narcotráfico en Colombia, podría dividirse en dos períodos bien definidos: la primera etapa que podríamos denominarla como "surgimiento y consolidación del narcotráfico: los cárteles"<sup>15</sup>, entre 1975-1984. Con la aparición de estas nuevas actividades económicas ilegales, se generaron nuevas formas de violencia asociadas al control de las rutas de comercio y la

---

13 "Por primera vez un plan de desarrollo reconoció abiertamente que la pobreza de por lo menos una cuarta parte de los colombianos era un problema nacional prioritario. Las metas de crecimiento económico estaban ligadas a las de justicia social". En: PALACIOS, Marco. Op. Cit., pág. 282.

14 KALMANOVITZ, Salomón (Editor). Nueva Historia Económica de Colombia. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2010. Pág. 214.

15 Antes de la producción y exportación de cocaína, las rutas de transporte de mercancías ilegales estaban relacionadas con el contrabando de aparatos electrónicos procedentes de países como Ecuador, Perú y Venezuela, que, por entrar de manera irregular al país, hacían que fuera posible venderlos a un precio más bajo al no pagar impuestos de importación y aranceles. También, había rutas establecidas para el contrabando y comercio clandestino de esmeraldas, desde el interior del país de donde eran extraídas (Muzo y Chivor), para ser comercializadas en otras partes del continente.

participación en los mercados<sup>16</sup>. El segundo período es conocido como la “Guerra sucia”<sup>17</sup>, entre 1984-1993 aproximadamente. Estuvo caracterizado por la guerra de los cárteles, principalmente el de Medellín contra el Estado, a través de gran cantidad de atentados con bombas y asesinatos; apoyaron la aparición de nuevos grupos paramilitares y el fortalecimiento de grupos guerrilleros.

Los narcotraficantes tuvieron tanta capacidad de permear la sociedad, que a partir de sus redes sociales lograron que ciudadanos comunes y corrientes participaran de los riesgos y beneficios del negocio de la droga. En un principio, los narcotraficantes crearon sus propios escuadrones de asesinos, para sus propósitos e intereses particulares, a partir de un mediador, que hacía una pequeña organización barrial, aprovechando el gran auge de las bandas de jóvenes. Estos eran contratados para asesinar a los enemigos de los narcotraficantes. Luego, terminaron convirtiéndose en “oficinas”, es decir, organizaciones que terminaban captando gran número de jóvenes de estos barrios populares, que ofrecían sus servicios a cualquier persona<sup>18</sup>, siempre y cuando pagara el precio correcto.

El asesinato de Lara Bonilla reveló un problema social, hasta el momento aparentemente desconocido: los sicarios que asesinaron al ministro (uno fue abatido y el otro herido) no sobrepasaban los 19 años<sup>19</sup>, poniendo de manifiesto las múltiples dificultades de un segmento poblacional que representaba más del veinte por ciento de la población total, que estaba cargando con una serie de problemas creados a partir de la crisis del “mundo adulto”: la juventud colombiana.

---

16 Ya en la década de los setenta en la Sierra Nevada de Santa Marta y territorios adyacentes a la costa Atlántica (Barranquilla-Santa Marta-Maicao), se comenzó a cultivar marihuana, debido a la gran demanda que tenía este producto en Norteamérica, y los pequeños agricultores de estas regiones entendieron que era mucho más lucrativo que producir otras cosechas, como el mismo café, surgiendo así las poderosas mafias de la cocaína. En: PALACIOS, Marco. Op. Cit., pág. 270.

17 Inició con el asesinato del Ministro de Justicia, Rodrigo Lara Bonilla, quien denunció públicamente que el capital perteneciente al Representante a la Cámara por la Renovación liberal, Pablo Escobar, procedía de “dineros calientes”.

18 “El sicario estuvo, así, a disposición de la sociedad entera para la solución de controversias, el cierre de negocios y el forcejeo en los conflictos sociales”. En: CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. Medellín: memorias de una guerra urbana. Bogotá: CNMH- Corporación Región - Ministerio del Interior - Alcaldía de Medellín - Universidad EAFIT - Universidad de Antioquia, 2017, p. 68.

19 “Asesinado ministro de justicia”. *El tiempo*, Bogotá, martes 1 de mayo de 1984, pág. 1.

## Resultados

### Revolución cultural, industria cultural y juventud: una aproximación teórica

En las Ciencias Sociales iberoamericanas, se plantea que la juventud como la conocemos hoy, apareció a partir de la década de los 50. En la posguerra, el mundo se dividió en sociedades del "Primer Mundo" y las demás<sup>20</sup>. En ambos casos se presentó un fuerte y acelerado crecimiento de las ciudades y sus respectivas poblaciones, la consecuente urbanización de las sociedades, la expansión de las clases medias y particularmente, el desarrollo de los medios de comunicación, que permitieron la conformación de prototipos juveniles, teniendo en cuenta que las sociedades del primer mundo alcanzaron una insospechada esperanza de vida, que tuvo repercusiones directas en la llamada vida socialmente productiva<sup>21</sup>, compuesta -al menos en su mayoría- por jóvenes y adultos.

La Industria Cultural, propuesta por T. Adorno y M. Horkheimer<sup>22</sup> se plantea como la manera de materializar un fenómeno ligado al capitalismo a través de la cultura. La asimilación de la cultura y el entretenimiento como una misma cosa provocó la aparición de una cultura de masas dentro de la sociedad de consumo. Ellos plantean una crítica<sup>23</sup> a la función de los medios de comunicación presentes en aquel momento, es decir, la radio, el cine y la fotografía, medios que, si bien nacieron en la primera mitad del siglo XX, se consolidaron también durante la posguerra<sup>24</sup>.

---

20 Durante la Guerra Fría, esta división no estaba relacionada con la situación económica de los países, sino por su postura dentro de los bloques económicos: el "primer mundo" era Estados Unidos y sus países aliados, el "segundo mundo" todos los países que hacían parte del bloque comunista y el "tercer mundo" eran todos los países no alineados y neutrales.

21 REGUILLO, Rossana. Emergencia de las culturas juveniles: Estrategias del desencanto, Bogotá, Norma, 2000, pág. 23.

22 Estos autores discutieron estas industrias en un contexto y temporalidad distintos al de esta investigación, no obstante, sus definiciones permitieron identificarlas en el desarrollo de la misma.

23 Para estos autores, la Industria Cultural es la transformación de obras de arte en objetos al servicio de la comodidad, similar a las concepciones de Walter Benjamin, en tanto consideran que el surgimiento de la sociedad de masas es un claro síntoma de una época degradada y en decadencia, en la que el arte es funcional sólo como fuente de gratificación para ser consumido (en Benjamin: carece de *Aura*).

24 El anterior análisis se centra particularmente en la industria del entretenimiento (*amusement*) en los Estados Unidos, país en el que ambos se encontraban exiliados debido a sus orígenes judíos y el avance del Nacionalsocialismo en Alemania.

Las Industrias Culturales surgieron y no por azar; en los países más liberales (con Estados Unidos a la cabeza), donde triunfaron todos los medios característicos de dicha industria, durante esa época, como la producción de imágenes (cine, fotografía y posteriormente la televisión), la moda (en tanto industria textil, como la producción del *denim* o *jeans*<sup>25</sup>), la producción sonora (radio, música (jazz<sup>26</sup>, rock), la producción de soportes sonoros como los discos, y luego los casetes), los magazines y la prensa escrita.

La Juventud en tanto término, suele utilizarse o relacionarse normalmente para referirse a una persona que se encuentra en una etapa específica de su vida; algunos han definido a los jóvenes como aquellos que ya no pueden “seguir siendo considerados niños, pero que todavía no son adultos”<sup>27</sup>, es decir; la sociedad ya no los ve como niños, no obstante, no les da ni el estatus, ni las funciones de un adulto; como una etapa de transición de la dependencia infantil a la autonomía adulta, “se define por las consideraciones que la sociedad mantiene sobre ella: que se le permite hacer; que se le prohíbe o que se le obliga”<sup>28</sup>.

A lo largo de la historia, se ha considerado la adolescencia y la juventud como etapas de paso y transición que en sí mismas no representan relevancia, en tanto inversión hacia la adultez y el largo plazo. Por lo cual, la juventud como concepto cultural, tiene un origen histórico<sup>29</sup>, “es estable, en el sentido de que se considera, en cualquier periodo histórico, como la edad entre la niñez y la edad viril, en términos de número concreto de años, la definición puede variar mucho”<sup>30</sup>; ésta al contener una serie de momentos críticos, ha sido ritualizada y señalada por todas las sociedades a partir de ceremonias, entre el individuo protagonista de dicha ceremonia y el grupo social al que pertenece, de la misma manera como sucede con otras etapas (nacimiento, pubertad, el matrimonio y la muerte<sup>31</sup>).

---

25 HOBBSAWM, Eric. Historia del siglo XX. Barcelona: Ed. Crítica, 1994, pág. 328.

26 Ver: HOBBSAWM, Eric. Gente poco corriente, Resistencia, rebelión y jazz. Barcelona: Crítica, 1999.

27 LOZANO URBIETA, María Iciar. Nociones de juventud. En: Última Década N°18, Cidpa Viña del Mar; abril de 2003, págs. 11-19, pág. 11.

28 REINA RODRÍGUEZ, Carlos Arturo. Historia de los jóvenes en Colombia 1903-1991 (Tesis de doctorado). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia. 2012, pág. 19.

29 PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Ausencia de futuro: la juventud colombiana. Bogotá: Plaza y Janés, CEPAL, 1985, pág. 16.

30 REINA RODRÍGUEZ, Carlos Arturo. Op. Cit., pág. 6.

31 Ibíd. pág. 12.

La visión tradicional de juventud, la relaciona como una etapa ligada a un proceso biológico inherente al ser humano, es decir, vinculada directamente a nuestro fenómeno al plano etario. Esta perspectiva cambia en muchos lugares, por lo que podríamos aproximarnos a partir de la definición de los límites etarios para intentar definirla; varía según las políticas de cada país, en aspectos como el inicio de la vida laboral, la conformación de una familia y el rol de padre o madre. En la actualidad, debido a la prolongación del proceso educativo, "las percepciones de incertidumbre económica y laboral, así como las mayores aspiraciones de los jóvenes, han hecho que progresivamente se postergue la edad promedio en que el joven se hace adulto mediante el trabajo y la creación de su propia familia"<sup>32</sup>. El límite inferior, es decir, el inicio de la adolescencia, tiene como criterio el desarrollo de los cambios físicos<sup>33</sup>.

El límite superior de dicho período tiene como criterio "la capacidad de la persona joven para establecer un hogar independiente, un trabajo que le permita independizarse, o con la finalización de sus estudios. La edad en donde se coloca varía entre los 25 y los 30. Estos criterios ya no son biológicos sino sociales y económicos. Por ello, es necesario contextualizarlos de acuerdo a otras variables"<sup>34</sup>. Estos márgenes o parámetros, están establecidos por las instituciones y gobiernos, con el objetivo de legislar la población juvenil; en otras palabras, la juventud, desde la perspectiva oficial, está siempre definida en términos etarios.

Para cada una de las perspectivas y definiciones en torno a la juventud como objeto de estudio, tan variadas y numerosas como las disciplinas que la estudian, se presentan también sus propias problematizaciones metodológicas a la hora de analizarlo, que terminan por poner bajo la lupa conceptos como la sociedad misma, buscando distinguirse entre lo urbano y lo rural, afectando directamente las relaciones y los individuos en ella contenidos. En este punto la podemos tomar como un período dentro de la vida del ser humano, donde se evidencia un desfase entre varias dimensiones, como la biológica, la psicológica y la sociocultural, por mencionar solo algunas. Es una

32 CEPAL. La juventud en Iberoamérica, tendencias y urgencias. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2004, pág. 16.

33 "Como indicadores de la aparición de las funciones sexuales y reproductivas. Aquí la edad propuesta como inicio de la adolescencia varía desde los 9 a los 12 años. Es interesante señalar que, a pesar de este criterio, la sexualidad y su ejercicio quedaron excluidos de las tareas o actividades propias de la adolescencia, considerándose propios de la juventud o edad adulta, aunque evidentemente esto no es así". En: LOZANO URBIETA, María Iciar. Op. Cit., pág. 13.

34 *Ibíd.* pág. 14.

“etapa caracterizada por los desajustes, crisis o conflictos que se deberán resolver al llegar a la adultez. En esta visión, la juventud aparece como un tiempo del desarrollo humano con características casi universales, ajena a las circunstancias sociales, políticas y económicas del entorno”<sup>35</sup>.

Así las cosas, es posible entender a la juventud como una categoría a partir de la construcción a partir de un marco de interacciones sociales, que, al ser relacionales, hacen necesarios elementos de identificación dentro de su respectivo contexto y al mismo tiempo el reconocimiento de lo “no juvenil”, por ejemplo, lo que necesariamente ubica esta categoría en un marco de disputa. Si no es posible hablar de sociedades homogéneas, tampoco es posible hablar de grupos sociales y, por lo tanto, una juventud homogénea, por lo cual, esta etapa contiene etapas diferenciales “en cuanto a las principales actividades que realizan (estudio versus trabajo), su grado de independencia y autonomía (económica y afectiva) y al rol que ocupan en la estructura familiar (hijo, jefe de hogar o cónyuge)”<sup>36</sup>, además de sus referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad<sup>37</sup>.

## Medellín: un acercamiento a la “capital colombiana del rock”

La historia de Medellín, al menos a partir de la segunda mitad del siglo XX, no es posible sin la migración y todo el efecto que esta tuvo en la construcción de asentamientos populares a lo largo de los territorios periféricos de la ciudad, convirtiéndola en uno de los problemas principales a partir de la década de los setenta, en que el gobierno buscaba controlarla y erradicar los barrios de invasión o “tugurios”, que se estaban estableciendo en las laderas<sup>38</sup>.

Del estimado de 1.500.000 habitantes, que aproximadamente había en la ciudad entre los años setenta y ochenta (sin contar los municipios agregados como Distrito Especial), al menos

---

35 *Ibíd.* pág. 12.

36 CEPAL. *Op. Cit.*, pág. 16.

37 MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de juventud. En: CUBIDES, Humberto; LAVERDE, María Cristina; VALDERRAMA, Carlos Eduardo. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre, 1998, pág. 3.

38 Esta forma de poblamiento se caracterizó por el desamparo estatal en todas sus formas y la continua lucha por la apropiación, la organización y la transformación del espacio para adquirir las mínimas condiciones de vida. Se inició con la guerra de ocupación, la construcción de las casas y el reconocimiento como barrio para gestionar los servicios públicos.

600.000 de ellos residían en los barrios ilegales<sup>39</sup>; era tal la proliferación de los asentamientos e invasiones piratas, que la única que no contaba con alguno de estos era El Poblado. Durante los años setenta, el gobierno local buscó la manera intervenir, a partir de la generación de políticas públicas y urbanas, que pudieran controlar este fenómeno, teniendo en cuenta que casi la mitad de los pobladores estaban ubicados en territorios ilegales, donde la marginalidad, la ausencia total de servicios públicos y la presencia institucional eran un elemento común.

En la clase dirigente existió un imaginario que no les permitió comprender o hacer una mejor lectura de la situación de la ciudad, pues para ella lo que ocurría era un efecto negativo derivado de un "bajo nivel de liderazgo en la gestión y a la supuesta pérdida de valores que habían identificado el accionar de la población antioqueña"<sup>40</sup>. No se reconoció ningún tipo de crisis o problema social, sino que más bien, todo era causado por una crisis de los valores tradicionales, familiares y la carencia de principios éticos y morales que, según ellos, habían hecho de Medellín una ciudad ejemplar y modelo para el resto del país en el pasado.

Aquel imaginario planteó en algunos casos un negacionismo de la situación, y en otros una vergüenza social, por lo que intentaban mostrar estos barrios periféricos como espacios vacíos, despoblados y sin niños, lo que permitía que pudieran ser intervenidos por las fuerzas del orden. Como consecuencia, se terminaron estructurando dos ciudades dentro del mismo territorio.

Vale la pena recordar, que el objeto de estudio de la investigación, emergió en el marco de varios ejes históricos: La crisis industrial, el surgimiento del narcotráfico, la reaparición de grupos paramilitares en el departamento de Antioquia/los procesos de paz llevados a cabo entre el gobierno de turno y varios grupos armados al margen de la ley, y por último el establecimiento del Neoliberalismo como modelo político-económico en el país.

El censo de 1985, mostró que la población en Medellín rondaba el millón y medio de habitantes aproximadamente; de esa cifra se estimó que la población entre 15 y 19 años era de 165.539<sup>41</sup>, que representaban el 11% de la población. Junto con estos, la población entre 19 y 24 años, eran

---

39 NARANJO, Gloria; VILLA, Marta Inés. Entre luces y sombras, Medellín: Espacio y políticas urbanas. Medellín: Corporación Región, 1997, pág. 53.

40 *Ibíd.*, pág. 80.

41 BERNAL, Jorge. Entre los jóvenes de Medellín. En: Ser joven en Medellín. Medellín: Corporación Región, 1993, pág. 9.

186.706<sup>42</sup>. Si sumamos ambos segmentos etarios, había unos 352.245<sup>43</sup> jóvenes aproximadamente, es decir, un 22% de la población total de la ciudad. De esa cifra, unos 230.318<sup>44</sup>, es decir, el 65% del total de jóvenes de la ciudad, estaba en edad para estar en la educación secundaria, sin embargo y de manera alarmante, 102.413<sup>45</sup>, es decir el 44% no estaba estudiando. El ausentismo y la deserción era muy elevado de 6° a 9° grado.

Mientras la cobertura en educación en las comunas de los estratos altos llega al 100%, en las comunas de estratos 1 y 2, escasamente llegaba al 38%<sup>46</sup>. Podríamos pensar que entonces toda esta población podría ser laboralmente activa, como alternativa a la educación, pero como ya mencionamos, durante los ochenta, la tasa de desempleo de la ciudad fue la más alta del país (entre el 15 y el 17%)<sup>47</sup>; así las cosas, el porcentaje de desempleo juvenil en Medellín, era de más o menos del 30%, es decir, que aproximadamente una tercera parte de la juventud medellinense no estudiaba, ni trabajaba.

Uno de los enfoques que relacionan Juventud y Cultura, tiene como eje central al Rock y surge a partir de este. Desde esta postura, la música se convertiría en el centro de las nuevas culturas juveniles y la apropiación de estas manifestaciones serían asumidas casi de inmediato por las industrias culturales, ya que serían las que permitirán hablar posteriormente de una cultura juvenil. No es posible desligar el metal, de la historia del rock, ni del rock mismo. Medellín, fue considerada por décadas, quizás, como la “capital del Rock” del país. Este sobrenombre se remonta a los años setenta y su experiencia en varios conciertos pequeños y la aparición de gran cantidad de bandas (como Los Yétis) y jóvenes seguidores de esta música, por lo que no podemos hablar del metal de Medellín, sin hablar del rock y no podemos hablar del rock de Medellín, sin mencionar a Ancón<sup>48</sup>.

---

42 Idem.

43 Idem.

44 Idem.

45 Idem.

46 CORPORACIÓN REGIÓN. Ser joven en Medellín. Medellín: Corporación Región, 1993, pág. 35.

47 Idem.

48 Se realizó en el Parque del Ancón, situado a escasos 10 minutos de Medellín, en terrenos cedidos por la alcaldía, entre el 18 y el 20 de junio de 1971. Fue ampliamente cubierto por los principales diarios del país, quienes lo denominaron el “Woodstock a la colombiana” y en algunos casos usaron el amarillismo como herramienta para distorsionar lo sucedido. Se esperaban unas treinta mil personas y el valor de la entrada fue de \$13.20, por día o \$39.60 los tres días. Al igual que el festival hecho en Estados Unidos algunos años antes, los organizadores tuvieron que afrontar diversos desafíos para lograr llevar a cabo este festival, pero contaron con el entero apoyo del entonces alcalde de Medellín, Álvaro Villegas.

Más allá de la calidad de este evento o de las bandas que allí participaron, su importancia radicó en las reacciones que generó, pues a pesar del apoyo del alcalde de Medellín, la mayoría de la sociedad de la ciudad se opuso a la realización del festival por considerarlo inapropiado y "un atentado contra la moral y contra la juventud y teniendo en cuenta el ambiente marcadamente cristiano de la ciudad de Medellín"<sup>49</sup>, como lo declaró el arzobispo de la ciudad, Tulio Botero Salazar, planteando un conflicto simbólico entre los valores morales y culturales tradicionales, y la juventud como actor social emergente no solo de la ciudad, sino del país.

Durante los años setenta, hubo una circulación importante de este género musical en la radio, que en gran manera permitió que terminara por convertirse en un fenómeno masivo, sin embargo, hasta ese momento no existían espacios dedicados exclusivamente a esta música; comenzando la década de los ochentas, comienzan a aparecer en Medellín algunos programas radiales especializados en este género<sup>50</sup> como: "Estrellas del Rock", "La música del Mundo Índigo", "Círculo del Rock", "Música para mascar pensamientos", por mencionar solo algunos.

Este gran movimiento, comenzó a perder fuerza y se vería opacado hacia el final de la década<sup>51</sup>, debido a los cambios que aquella sociedad estaba experimentando. A pesar de toda la experiencia alrededor del rock en la ciudad, la "capital del Rock" en Colombia, estaba lejos de experimentar la agitación y el enfrentamiento que traerían los nuevos sonidos extremos a su urbe.

A principios de los ochenta, ya aparecía música disco en las emisoras y el heavy metal había comenzado su incursión también, pero lo que más "sonaba" en términos de rock, era lo denominado como "Vieja guardia", es decir, los sonidos producidos a lo largo de la década anterior; no existían estilos de carácter exclusivo, relacionados con algún tipo de música en específico: "En Medellín musicalmente era diferente, porque el concepto de rock se entendía como una sola palabra y una

49 *Habla el Arzobispo*. El Colombiano, Medellín 23 de junio de 1971. En: REINA RODRÍGUEZ, Carlos Arturo. Op. Cit., pág. 389.

50 Fernando Trujillo (Periodista y locutor de la ciudad de Medellín, melómano y coleccionista. Organizador del Festival Internacional Medejazz. Hermano de Vicky Trujillo), menciona "(...) Con mis amigos escuchábamos dos emisoras o tres emisoras que había de rock en Medellín, que eran Radio Disco ZH, La Voz de la Música más que todo escuchábamos esta y La Voz del Cine. Estas emisoras todas eran en AM". La última tenía una particularidad, que la hizo una de las más escuchadas por la juventud ya que "además de música de bandas sonoras de películas, introdujeron listas oficiales de U.K. y E.U.". A mediados de los ochenta, el rock se comenzó a trasladar a FM.

51 Ver: CEPEDA SÁNCHEZ, Hernando. *Imaginario social, política y resistencia. Las culturas juveniles de la música "rock" en Argentina y Colombia desde 1966 hasta 1986*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2012.

sola actitud. No había llegado la ramificación de las otras tendencias como el new wave, el metal, el punk. Éramos solamente rockeros y se podía generalizar<sup>52</sup>.

Comenzaron a aparecer en la ciudad “bailes” o reuniones en casas, para pequeños círculos de amigos, que se reunían a escuchar rock en la radio o en cassettes con grabaciones caseras. Poco a poco estas reuniones comenzaron a crecer y pronto se hicieron famosas, al punto de que, por la cantidad de gente, se alquilaban casas por un fin de semana y se cobraba entrada a las mismas. Estas “notas” posibilitaron forjar amistades y redes<sup>53</sup>. Luego estas se tomaron los parques de los barrios, donde se reunían los jóvenes a las mismas prácticas, pero al aire libre, bajo la complicidad de la noche. Estas “notas” terminaron convirtiéndose en “parches”.

Lo anterior fue posible gracias a la llegada de álbumes o por lo menos compilados (como el *Metal Massacre* en el caso del metal, donde aparecía por primera vez *Metallica*, o música de *Sex Pistols*, *The Clash*, entre otros, en el caso del punk) a almacenes como JIV Ltda., o Submarino Amarillo; la nueva música también era traída por quienes viajaban a Europa o Norteamérica, y, esta poco a poco comenzó a filtrarse en algunos programas de radio y de ahí en cassettes que corrían de mano en mano y se multiplicaban por todas partes de la ciudad.

Como consecuencia de esto, las asociatividades comenzaron a reconfigurarse: Ya no eran “parches” de <<sollados>>, como conocían a los jóvenes rockeros, sino que pronto los “parches” fueron de metaleros y punkeros primordialmente; las “notas” dejaron de ser exclusivas para el rock clásico o “Vieja guardia”. Progresivamente se comenzaron a colocar cassettes con esta nueva música y poco a poco se fueron decantando por un gusto en específico.

Ante la casi inexistente posibilidad de circular por los medios de comunicación, comenzaron a aparecer publicaciones escritas de manera artesanal (pocas ediciones y presupuesto muy limitado). Estos *fanzines* fueron hechos principalmente por punkeros, sin embargo, también hubo cabida para el metal en algunos de estos. El crecimiento de este tipo de publicaciones, a partir de la segunda

---

52 Entrevista a Elkin Ramírez. En: DAVID BRAVO, Carlos Alberto. MALA HIERBA, el surgimiento del punk en el barrio Castilla 1985 – 1995. Bogotá: La valija de fuego, 2016, pág. 85.

53 En estas “notas” se <<intercambiaba música, información, cassetes y discos (...); se bailaba y los más atrevidos consumían drogas terapéuticas (...) se bebía, sobre todo, el célebre vino tres patadas o el “cocol”>>. En: DAVID BRAVO, Carlos Alberto. Op. Cit., pág. 84.

mitad de los ochenta permitió generar intercambios de información y música dentro y fuera del país. Algunas de estas revistas fueron: "Fragmentos", "Visión Rockera", "Medellín Subterránea", "Metal Fuerza", "Tiempos Mortis", entre otros.

Lo que hoy conocemos como <<ensayadero>><sup>54</sup>, solo vino a materializarse a partir del año 1987– 88, en un sitio clave para el surgimiento de la segunda y tercera ola del metal, el punk y el hardcore de la ciudad: el ensayadero de Luis Emilio<sup>55</sup>, que contaba con lo básico; "(...) compartimos la sala de ensayo, que era la única que había en Medellín en esa época, que era la famosa sala de ensayo de Luis Emilio, donde ensayaban las bandas más grandes de la época: Masacre, Reencarnación, Amén, I.R.A., Némesis, Ekhyosis, en fin (...)"<sup>56</sup>.

Caso muy similar ocurría con los instrumentos musicales, que en la mayoría de los casos eran hechos por los mismos músicos, debido a la escasez de los mismos y la imposibilidad económica para adquirirlos; se usaban tapas para emular platillos, radiografías para hacer los parches de la batería: "Aquí instrumentos si los había valían un platal, o sea, la consigna era hágalo usted mismo, tarros, tiestos, guitarras acústicas, guitarras de segunda en las prenderías, todo servía, las guitarras originales solo nos las prestaban unos minutos, tiempo suficiente para hacer de muestra, una <<hechiza>>, los amplificadores, una grabadora, eran suficientes (...)"<sup>57</sup>.

---

54 En este caso hacemos referencia de manera muy particular a sitios para que las bandas de rock ensayaran, ya que al parecer había unos pocos lugares en los que ensayaban orquestas de música tropical, música popular, etcétera, pero nada relacionado al rock; normalmente las bandas con algo de renombre o con trayectoria, tenían sus propios espacios con amplificación e instrumentos, pero eran espacios privados y exclusivos para ellos.

55 El sitio nunca tuvo nombre, pero así se llamaba su propietario. Este espacio fue el resultado de adaptar un cuarto de su casa, para ensayar con sus propios proyectos musicales de "vieja guardia"; este espacio fue concebido como un espacio completamente privado, pero a partir del año 87 y particularmente con las grabaciones de Rodrigo D No Futuro, se hizo famoso en toda la ciudad, ya que Víctor Gaviria alquilaba este espacio, para que las bandas que hicieron la música de la película (banda sonora), ensayaran antes de entrar a grabarla, por lo que muchas bandas terminaron por concentrarse allí, para ensamblar su música. Ver el artículo El ensayadero de Luis Emilio: Incubadora del punk y el metal medallo, escrito por Juan Sebastián Barriga, disponible en Vice: [https://www.vice.com/es\\_co/article/4w3ywn/el-ensayadero-de-luis-emilio-la-incubadora-del-punk-y-el-metal-medallo](https://www.vice.com/es_co/article/4w3ywn/el-ensayadero-de-luis-emilio-la-incubadora-del-punk-y-el-metal-medallo). Consultado el 18/04/2020.

56 Entrevista realizada a Román González.

57 Fragmento de entrevista a Fredy Rodas (El chino). En: URÁN, Omar (coord.). Medellín en vivo, la historia del rock: una aproximación histórica y visual a la escena rock de la ciudad desde los años 60's hasta nuestros días. Medellín: Corporación Región, IPC, Viceministerio de la Juventud, 1997.

## La Batalla de las bandas

El concierto de rock más importante de la ciudad de Medellín, durante toda la década de los ochentas, aquél que marcó a toda una generación de jóvenes, no surgió de manera espontánea en la mente de empresarios del espectáculo en la ciudad, sino que fue la condensación de la experiencia adquirida específicamente en eventos de rock desde el principio de la década, a través de conciertos como el de Argus, en 1983, que permitieron la consolidación de empresarios como Raúl Velázquez<sup>58</sup>, la gestión logística e infraestructura suficiente para eventos masivos y un grupo de trabajo dedicado a la promoción del rock.

Velázquez pensó en la posibilidad de hacer un nuevo concierto, aprovechando el momento en el que se encontraba su empresa. Esta idea la discutió con Jairo Álvarez y llegaron a la conclusión de que era el momento para darle la oportunidad a las bandas de rock locales, de ser vistas en un escenario grande y ante un público multitudinario<sup>59</sup>. Para lograrlo se hizo una alianza entre JIV Ltda., Veracruz Stereo y el periódico El Mundo, lo cual permitiría que este evento fuera publicitado a través de los medios de comunicación más populares de la capital antioqueña. También se hicieron alianzas para proveer la seguridad, audio, video, entre otros<sup>60</sup>.

La experiencia también había mostrado que entre “parches” se presentaban roces muchas veces violentos, aun así, los empresarios planearon el evento manteniendo la idea de incluir varios géneros dentro del rock, convirtiendo el evento en una suerte de competencia o disputa entre

---

58 Empresario de la ciudad, vivió en Estados Unidos más de veinte años y decidió regresar a Medellín. Se convirtió en importador de utensilios de odontología que trae de Miami, por lo que viaja continuamente entre ambos lugares. A partir de una experiencia en un concierto de rock en Marinilla, decide comenzar a traer algunos discos y revistas de rock de Estados Unidos para venderlos, ya que, según él, luego de un tiempo era más rentable el negocio de la música, que el de los insumos odontológicos. Decidió abrir un local especializado en música Rock, que se dedicaba a la venta de música “para gustos diferentes al tradicional de la ciudad”, principalmente revistas sobre rock y vinilos, importados; posteriormente esta empresa se dedicó a la logística y realización de eventos. Esta empresa tenía por nombre JIV LIMITADA.

59 “Festival de Bandas”, *Rock con todas las de la ley*. El Mundo, Medellín, viernes 22 de marzo de 1985.

60 La organización de la Batalla de las Bandas fue la siguiente, estuvo encabezada por JIV LTDA y su propietario, Raúl Velázquez, como organizador; el asistente de Velázquez fue Jairo Álvarez. En la parte técnica y producción del evento estuvieron: Luis Montoya, como Coordinador de Escenario; Javier Betancourt, como Jefe de Escena; el Centro Experimental Cinematográfico, filmó el evento; Víctor García, se encargó del sonido. La seguridad se encargó a Hugo Jaramillo; la contabilidad se encargó a Ruth Gómez, de Veracruz Stereo y el maquillaje y peluquería, fue hecho por la peluquería Hermanos Plata. Elaboración propia a partir de la información suministrada por el programa de mano de la Batalla de las Bandas (Festival de Bandas 1985 – Festival de Juventud) y “*Lo que se escuchará*”, El Mundo, Medellín, sábado 23 de marzo de 1985, 5B.

subgéneros, por cuál de estos era el mejor, el más popular, o el que más gente podría convocar, por lo que podría sospecharse, que el interés monetario podría estar sobre el aporte cultural a la música extrema de la ciudad. Esta competencia de géneros y de bandas decidieron llamarla "La Batalla de las Bandas" y se haría en marzo de 1985.

Se presentaron algunos cambios de último momento para el evento, como el cambio del sitio en donde se iba a realizar; pues primeramente se iba a realizar en el Polideportivo de Envigado, pero unos días antes al concierto fue cambiado por la Plaza de toros La Macarena. Una de las bandas anunciadas en la publicidad (Mentes Locas, banda de la que no se tiene ninguna información o registro) fue cambiada por una de las bandas protagonistas del evento: Parabellum. Uno de los cambios más importantes, fue el cambio del nombre del evento. Originalmente se llamó "Festival de Juventud – La Batalla de las Bandas". A partir del 19 de marzo, comienzan a llamarlo "Festival de Bandas", pues el ambiente entre los "parches" radicales estaba tenso; había rumores en las calles y expectativas entre los metaleros, que apuntaban a que habría problemas y saboteos en el evento, o por lo menos a las bandas "casposas que no eran pesadas".



Imagen 1. Publicidad Batalla de las Bandas. (Lunes, 18 de marzo de 1985, El Mundo, Medellín)

Jairo Álvarez, fue quien se encargó de hacer la selección de bandas, indica que no recuerda la cifra exacta de bandas inscritas para la preselección, pero que puede presumir que fueron más de treinta<sup>61</sup>, por otra parte, El Mundo sostenía que se habían presentado solo dieciséis. Al final, divididas en dos categorías (Novatos y Experimentados), las ocho bandas seleccionadas para tocar fueron: Spol, Glöstergladiator, Danger, Mierda, Excalibur, Parabellum, Lasser y Kraken (en ese orden). El público no tendría un papel pasivo, sino que tendría la posibilidad y la responsabilidad de elegir a la banda ganadora para grabar y prensar un disco<sup>62</sup>, a través de una votación donde escogería una banda de la categoría Novatos y una de Experimentados, quienes ganarían la grabación de un disco sencillo y un videoclip<sup>63</sup>, de la presentación en la Batalla.



Imagen 2. Publicidad Batalla de las Bandas.  
(Viernes, 22 de marzo de 1985, El Mundo, Medellín)

61 Intervención de Jairo Álvarez. Tomado del audio de la 4ta Tertulia sobre la Radio Juvenil.

62 URÁN, Omar (coord.). Op. Cit., pág. 120.

63 "El Festival de Bandas, Censura todos". El Mundo, Medellín, sábado 23 de marzo de 1985, 5B.



Imagen 3. <<Esta tarde es de rock>>. En la fotografía es de la banda Kraken.

Primera plana (Sábado, 23 de marzo de 1985, El Mundo, Medellín)

El sábado 23 de marzo de 1985, comenzó caluroso y despejado. El centro ya estaba tan frenético como siempre, aunque la ciudad en general estaba apaciblemente tranquila, como cualquier sábado en la mañana, extrañamente de todas las latitudes comenzaron a aparecer gran cantidad de muchachos, de todo tipo; algunos pasaban desapercibidos a la vista, otros llamaban la atención al verse algo extraños por sus peinados, o sus maneras de vestir: cabello largo, o parado en puntas, perforaciones, chaquetas de cuero, taches, camisetas recortadas, jeans, zapatillas, botas, etcétera. Todos ellos se iban congregando por la Avenida Regional y la Avenida San Juan, dirigiendo sus pasos al mismo destino: la plaza de toros.

Una vez se abrieron las puertas empezó el <<raqueteo>>: El cúmulo de objetos decomisados al lado del retén "periódicos, cadenas, navajas, botellas, chapas, al lado de una que otra bola de marihuana"<sup>64</sup>, crecía progresivamente. En vista de esto, algunos jóvenes comenzaron a beberse

64 "El festival de las Bandas, Una explosión de libertad... 'vigilada'", por: Fernando Cadavid Pérez. El Mundo, Medellín, lunes 25 de marzo de 1985. Primera plana.

sus provisiones en la fila, a guardar las sustancias más fuertes en sitios poco ortodoxos y otros se tomaron su <<pepa>> de una vez, para iniciar el viaje desde temprano. Quienes iban entrando echaban a correr ya que la plaza se había organizado en una sola localidad<sup>65</sup>, era necesario apresurarse para hacerse con un buen lugar.

Mientras los jóvenes ingresaban, los músicos esperaban en el camerino, nerviosos; la arena de la plaza se iba llenando y los organizadores colocaron música haciendo que toda la gente se levantara, comenzara a gritar y a saltar haciendo que la arena se levantara como una verdadera tormenta, entonces Velázquez decidió que lo mejor era llamar a los bomberos, “la idea nuestra era mojar el ruedo, para que no levantara polvo, pero no había cómo mojar el ruedo porque estaba completamente lleno, entonces tocó mojar la gente y la gente feliz, la gente se tiraba al chorro, entonces se hacían los charcos de pantano y la gente se revolcaba en el pantano y pogueaba en el pantano, a plena una de la tarde (...)”<sup>66</sup>.

La primera intervención musical mostró lo que sería el evento: Spol salió a enfrentar a la muchedumbre; cuando el público escuchó su sonido suave, “empieza el <<rosario>> de versos, de abajo hacia arriba: <<hijuetantas>>, ¡caspa!, ¡caspa!”<sup>67</sup> y la presentación de esta banda, terminó con la primera canción, que escasamente logró finalizar pues se había convertido en un espectáculo que demostró la habilidad de sus músicos para esquivar piedras, arena y negación<sup>68</sup>, mientras tocaban. Hasta que la habilidad para cantar y esquivar falló por un segundo haciendo que una de ellas golpee en un ojo<sup>69</sup> a Jaime Enríquez (vocalista), dejándole claro, que era hora de abandonar el escenario, seguido por los demás músicos, mientras aún volaban piedrillas, arena y de fondo la multitud gritaba “¡caspa!, ¡caspa!”.

Luego Glöstergladiator y Danger, ambas con un sonido entre el thrash y el heavy metal, hicieron que los jóvenes que estaban en los palcos y en la arena disfrutaran de la descarga de la música

---

65 Se llama así a los sectores en los que se divide el lugar en el que se realiza un evento, más cerca o lejos de la tarima, lo que hace que los precios de las boletas varíen según esta localidad (más costosa entre más cerca a la tarima se ubiquen).

66 Intervención de Jairo Álvarez. Tomado del audio de la 4ta Tertulia sobre la Radio Juvenil.

67 Idem.

68 “Ni amor, ni armonía, ni música”, por: Juan Guillermo Arredondo. El Mundo, Medellín, lunes 25 de marzo de 1985, sección 2, pág. 5.

69 Ibíd.

en medio del calor generado por aglomeración en el ruedo, que, sumado a los treinta grados de temperatura que abrasaban la ciudad, habían hecho que la arena se secase rápidamente. El público estaba emocionado. Danger cerró su presentación con un *cover* de Judas Priest, banda de culto, y el ruedo estaba lleno de todo tipo de jóvenes bailando y pogueando. Con un "Gracias Medellín por ponerle sangre"<sup>70</sup> gritado a todo pulmón, Norman Izasa (vocalista) se despidió de la multitud.

La tercera intervención estuvo a cargo de Mierda, una de las cuotas más extremas de la jornada. Este trío maléfico de jóvenes, casi niños, salió con actitud rebelde al escenario e inmediatamente los bomberos volvieron a preparar las mangueras apuntándolas al ruedo; su presentación verdaderamente consistió en agitar el ambiente, las tensiones e incitar los asistentes al pogo desenfrenado. Al bajarse de la tarima, el ambiente pasó de una tormenta ensordecedora a un silencio que reinó por algunos instantes, mientras la nube de arena se iba desvaneciendo al paso del viento y se iba compactando en el suelo mojado del ruedo.

Cuando subió Excalibur al escenario, con ganas de estallar nuevamente la fiesta rockera y hacerse con el respeto del público, con la primera canción, la violencia volvió a estallar de manera incontrolable. La tarima, pero particularmente Raúl Ramírez (vocalista), se convirtió en diana de tiro al blanco y mientras tocaban, o al menos lo intentaban, la gente comenzó a empujar la tarima con el objetivo de bajar a la banda y tumbar parte del escenario<sup>71</sup>; corrieron con la misma suerte de Spol, por lo que decidieron abandonar el escenario mientras eran abucheados por el público.

Los integrantes de Parabellum ya estaban preparados para estallar La Macarena; ya estaban enterados de que el ambiente estaba caliente y tenso, sin embargo, esta no fue ninguna razón para amedrentarlos. Estaban listos para salir a desatar la verdadera tormenta. En el ruedo se formaron círculos de jóvenes pogueando, mientras otros sacudían de manera violenta las cabezas, como si trataran de sacarse del cabello toda la arena que se les iba acumulando por el sudor. Al poco tiempo la arena volvió a levantarse, el ruedo desapareció, mientras en los tendidos la gente solo podía escuchar lo que pasaba abajo, al tiempo también saltaban y gritaban, "a pesar de los bomberos, que con sus mangueras no pudieron sofocar del todo ese incendio juvenil"<sup>72</sup>. Una vez

---

70 "Ni amor, ni armonía, ni música". Op. Cit.

71 Idem.

terminó “Engendro 666”, los músicos se despidieron de la multitud y abandonaron el escenario, entre los gritos de los jóvenes que querían más música de Parabellum. El ánimo quedó muy alto, pero la euforia rápidamente se transformaría.

Lasser salió a escena e intentaron aprovechar la energía que tenía el público, pues “en los tendidos seguía el entusiasmo, pero dosificado, la gente en general tiraba juicio (...)”<sup>73</sup>. Pero ese juicio duró realmente poco, pues al igual que Spol y Excalibur, fueron víctimas de la puntería de todo el público del ruedo, que nuevamente lanzó objetos y pronto comenzó nuevamente a tirarse contra la pared de la tarima; los de logística no lograban controlar a la multitud, la avalancha de objetos y personas, por lo que se retiraron, al igual que los integrantes de Lasser, derrotados, de la tarima.

Una verdadera batalla se desencadenó entre los que estaban en el ruedo y los que estaban arriba en los tendidos y los palcos; comenzaron los que estaban en la arena, pero los de los tendidos no tardaron en responder: tiraban paquetes, vasos plásticos, piedras y guijarros que desprendían de las graderías con los pies y las manos, mientras los de abajo ya expertos en la elaboración de proyectiles, lanzaban vasos y paquetes llenos de arena, bolsas, piedras y lo que encontraran en el suelo. Raúl Velázquez no pudo ocultar el desencanto e informa en el camerino que el concierto se ha salido de las manos y que lo más posible es que termine si la policía interviene, lo cual era más que posible dada la situación.

Elkin Ramírez y los demás integrantes de Kraken entienden entonces que su presentación en la Batalla de las Bandas solo será una ilusión que no será posible cumplir, pero más puede el miedo a la agresión de ese puñado de vándalos<sup>74</sup>, por lo que guardan sus instrumentos también y se disponen a esperar junto a todos los demás músicos de las otras bandas, la orden para poder abandonar el lugar sin comprometer su seguridad dentro y fuera de la Plaza.

Afuera, en el ruedo, las mangueras de agua, que estaban siendo usadas esta vez para desalojar a la gente, no tenían ningún efecto, entonces las apagaron para dar paso a los 48 agentes de policía,

---

72 “Rock y anarquía”, por: Ricardo Aricapa. El Mundo, Medellín, jueves 28 de marzo de 1985.

73 “El festival de las Bandas, Una explosión de libertad... ‘vigilada!’”, por: Fernando Cadavid Pérez. El Mundo, Medellín, lunes 25 de marzo de 1985, sección 2, pág. 4.

74 Idem.

quienes pasaron del letargo a la acción y comenzaron a desalojar la plaza, pues ya la situación estaba fuera de control y no había otra alternativa; fueron diez minutos mudos en los que cualquier cosa pudo haber pasado<sup>75</sup>. Entre el desencanto de los organizadores, quienes no salían del asombro, los músicos que no pudieron tocar y parte del público, la gente comenzó a salir; por las buenas unos y a bolillazo limpio otros<sup>76</sup>.

Versiones de los hechos sobre lo que sucedió en la Batalla de las Bandas, hay tantas como asistentes a la plaza ese día, no obstante, los hechos generaron el revuelo suficiente para que la opinión pública y la sociedad de Medellín se pronunciara y viera con malos ojos este tipo de eventos, la música rock y metal, pero más aún, a la juventud, no solo a los jóvenes metaleros. El lector podrá concluir qué pasó con la premiación.



Imagen 4. <<La policía desaloja la plaza. La frustración del público que se siente engañado>>. (Una explosión de libertad... ¡vigilada! Lunes 25 de marzo de 1985, El Mundo, Medellín)

75 Idem.

76 "El festival de las Bandas, Una explosión de libertad... ¡vigilada!". Op. Cit.

## Conclusiones

La década de los ochenta, fue una de las más violentas en la historia del país, no obstante, se debe tener precaución al atribuir la aparición de expresiones musicales extremas y de manera más específica, la emergencia del metal en Medellín exclusivamente como una respuesta al contexto violento de la ciudad y la nación; tampoco se puede homogeneizar como la respuesta en contra de la sociedad de una “generación perdida” o del “no futuro”, en tanto, tampoco hubo una sola juventud en la ciudad.

La caracterización de la juventud de Medellín, permitió enfocarse en las sociabilidades de los jóvenes que hicieron parte de una comunidad de gusto relacionada a la música, específicamente al metal en sus primeros años en la ciudad. El gusto musical, permitió la creación de comunidades de gusto, y estas comunidades terminaron por configurarse en varias formas de sociabilidad: las primeras bandas, las primeras “notas”, los “parches”, los primeros conciertos y luego la Batalla de las Bandas.

Por otra parte, se pudo concluir que el metal en Medellín, al igual que el punk, generó sus propias dinámicas de circulación, distintas a las de las bandas de rock comerciales, manteniéndose dentro de la esfera o la escena *underground*. Construir sus instrumentos y grabar sus ensayos fue gran parte de las veces la única opción de darse a conocer, ya que acceder a instrumentos un objetivo casi imposible; la industria musical de la ciudad y el país, no estaban aún preparadas para estos tipos de música.

A pesar del creciente interés por la Batalla de las Bandas, no se conocían muchos detalles sobre su organización, pues solo los conocían quienes lo hicieron posible. A través de la investigación se pudieron develar gran parte de esos detalles, que permitieron entender por qué los asistentes pasaron de los pogos a las piedras y la arena. Se pudo establecer la premiación y la manera en que los ganadores serían seleccionados.

En cuando a la juventud en Medellín, durante los años ochenta, se encontraban ante una ciudad evidentemente pobre en espacios públicos, en tanto bienes para el encuentro y la participación colectiva, como también de lugares que permitieran el intercambio y la discusión de ideas, que le facilitaran vincularlo y familiarizarlo tanto con sus pares, como con el resto de la sociedad.

La juventud en Colombia es una categoría que sigue en construcción. Los ochenta pasaron hace tiempo ya, el contexto sigue siendo complejo no solo en Medellín, sino en todo el territorio nacional; la música continúa siendo uno de los canales de expresión más recurrentes de un segmento importante de la población, que independientemente de la sonoridad o el género sobre el cual transmita su mensaje, continúa buscando su propio espacio, su propia voz.

## Fuentes

- “Asesinado ministro de justicia”. El tiempo, Bogotá, martes 1 de mayo de 1984, pág. 1.
- “El Festival de Bandas, Censura todos”. El Mundo, Medellín, sábado 23 de marzo de 1985, 5B.
- “El festival de las Bandas, Una explosión de libertad... ¡vigilada!”, por: Fernando Cadavid Pérez. El Mundo, Medellín, lunes 25 de marzo de 1985. Primera plana.
- Entrevista a Román González, realizada el 11 de marzo de 2020.
- “Festival de Bandas”, *Rock con todas las de la ley*. El Mundo, Medellín, viernes 22 de marzo de 1985.
- “Lo que se escuchará”, El Mundo, Medellín, sábado 23 de marzo de 1985, 5B.
- “Ni amor, ni armonía, ni música”, por: Juan Guillermo Arredondo. El Mundo, Medellín, lunes 25 de marzo de 1985, sección 2, pág. 5.
- “Rock y anarquía”, por: Ricardo Aricapa. El Mundo, Medellín, jueves 28 de marzo de 1985.
- 4ta Tertulia sobre la Radio Juvenil. Evento organizado por Juan Fernando Trujillo. El audio fue grabado por él mismo y pertenece a su archivo personal; no se encuentra publicado, ni transcrito en ninguna plataforma o soporte. El evento tuvo lugar en Medellín, el 22 de abril de 2017.

## Bibliografía

- ARCHILA NEIRA, Mauricio. *Idas y venidas. Vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958-1990*. Bogotá: CINEP, 2003.
- BARRIGA, Juan Sebastián. *El ensayadero de Luis Emilio: Incubadora del punk y el metal medallo*. Disponible en Vice: [https://www.vice.com/es\\_co/article/4w3ywn/el-ensayadero-de-luis-emilio-la-incubadora-del-punk-y-el-metal-medallo](https://www.vice.com/es_co/article/4w3ywn/el-ensayadero-de-luis-emilio-la-incubadora-del-punk-y-el-metal-medallo) . Consultado el 18/04/2020.
- BERNAL, Jorge. *Entre los jóvenes de Medellín*. En: *Ser joven en Medellín*. Medellín: Corporación Región, 1993.
- BUSHNELL, David. *Colombia una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Editorial Planeta, 1994.
- CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. *Medellín: memorias de una guerra urbana*. Bogotá: CNMH- Corporación Región - Ministerio del Interior - Alcaldía de Medellín - Universidad EAFIT - Universidad de Antioquia, 2017.
- CEPAL. *La juventud en Iberoamérica, tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2004.
- CEPEDA SÁNCHEZ, Hernando. *Imaginario social, política y resistencia. Las culturas juveniles de la música "rock" en Argentina y Colombia desde 1966 hasta 1986*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2012.
- CORPORACIÓN REGIÓN. *Ser joven en Medellín*. Medellín: Corporación Región, 1993.
- CHARTIER, Roger. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.
- DARNTON, Robert. *El beso de Lamourette: reflexiones sobre historia cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- DAVID BRAVO, Carlos Alberto. *MALA HIERBA, el surgimiento del punk en el barrio Castilla 1985 – 1995*. Bogotá: La valija de fuego, 2016.
- HOBSBAWM, Eric. *Historia del siglo XX*. Barcelona: Ed. Crítica, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Gente poco corriente, Resistencia, rebelión y jazz*. Barcelona: Crítica, 1999.

- KALMANOVITZ, Salomón (Editor). Nueva Historia Económica de Colombia. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2010.
- LOZANO URBIETA, María Iciar. Nociones de juventud. En: Última Década N° 18, Cidpa Viña del Mar, abril de 2003, págs. 11-19.
- MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de juventud. En: CUBIDES, Humberto; LAVERDE, María Cristina; VALDERRAMA, Carlos Eduardo. Viviendo a toda. Jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo del Hombre, 1998.
- NARANJO, Gloria; VILLA, Marta Inés. Entre luces y sombras, Medellín: Espacio y políticas urbanas. Medellín: Corporación Región, 1997.
- PALACIOS, Marco. Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875-1994. Bogotá: Editorial Norma, 2003.
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Ausencia de futuro: la juventud colombiana. Bogotá: Plaza y Janés, CEPAL, 1985.
- PÉREZ EIZAGUIRRE, Miren. Una aproximación a las teorías y enfoques sobre la sociología de la música. En: Anduli revista andaluza de Ciencias Sociales, No. 15, págs. 65- 85, 2016.
- REGUILLO, Rossana. Emergencia de las culturas juveniles: Estrategias del desencanto, Bogotá, Norma, 2000.
- REINA RODRÍGUEZ, Carlos Arturo. Historia de los jóvenes en Colombia 1903-1991 (Tesis de doctorado). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia. 2012.
- URÁN, Omar (coord.). Medellín en vivo, la historia del rock: una aproximación histórica y visual a la escena rock de la ciudad desde los años 60's hasta nuestros días. Medellín: Corporación Región, IPC, Viceministerio de la Juventud, 1997.



# A construção de narrativas históricas por alunos adolescentes: um processo de aprendizagem orientado

*Maria Vieira Esteves*<sup>1</sup>

Instituto de Educação, Universidade do Minho- Portugal

*Marília Gago*<sup>2</sup>

Instituto de Educação da Universidade do Minho- Portugal

Artículo de investigación

Recibido: 24-09-2020 – Aprobado: 30-10-2020

---

## **Resumo:**

O presente artigo é uma parte de um estudo mais alargado acerca de “Aprender e Aprender História no Ensino Básico: a construção de narrativas históricas em aula” (Esteves e Gago, 2020). Esta investigação qualitativa, descritiva e longitudinal, com 25 alunos, teve por objetivo perceber se as práticas regulares de construção de narrativas históricas, pelos alunos, em contexto de aula oficina, os ajudava a progredir, contribuindo para o desenvolvimento do seu conhecimento, pensamento e compreensão histórica, bem como para melhorar os seus resultados à disciplina. Os resultados da investigação parecem demonstrar que houve uma progressão positiva, refletida também na melhoria no rendimento escolar.

**Palavras-chave:** Educação Histórica; Narrativa Histórica; Compreensão Histórica; Pensamento Histórico; Consciência Histórica; Aula oficina

---

1 Professora de História, Mestre em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Instituto de Educação, Universidade do Minho (Portugal). E-mail: mv.esteves92@gmail.com.

2 Professora Auxiliar Convidada do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Doutora e Mestre em Educação, Metodologia do ensino de História. E-mail gago.marilia@gmail.com; mgago@ie.uminho.pt.

## **The construction of historical narratives by adolescent students: a guided learning processes**

### **Abstract:**

The present article is a part of the study presented in the Report “Learning History in Basic Education: the construction of historical narratives in class” (Esteves e Gago, 2020). This qualitative and descriptive investigation, with 25 students, aimed to understand whether the regular practices of building historical narratives, by students, in the context of a “workshop-class model”, helped them to progress, contributing to the development of their knowledge, thought and historical understanding, as well as improve their discipline results. The research results seem to demonstrate that there has been a positive progression, also reflected in the improvement in school performance.

**Keywords:** History Education; Historical Narrative; Historical Understanding; Historical Thinking; Historical Consciousness; Workshop-class model

---

## **La construcción de narrativas históricas por estudiantes adolescentes: un proceso de aprendizaje guiado**

### **Resumen:**

El presente artículo es una parte del estudio presentado en el Informe de Pasantía “Aprender Historia en Educación Básica: la construcción de narrativas históricas en la clase” (Esteves e Gago, 2020). Esta investigación cualitativa y descriptiva, con 25 estudiantes, tuvo como objetivo comprender si las prácticas habituales de construcción de narrativas, en el contexto de una “clase taller”, les ayudó a progresar, contribuyendo al desarrollo de sus conocimientos, pensamiento y comprensión histórica, así como a mejorar los resultados de la disciplina. Los resultados de la investigación parecen demostrar que hubo una progresión positiva, reflejada también en la mejora del rendimiento escolar.

**Palabras clave:** Educación histórica; Narrativa histórica; Comprensión histórica; Pensamiento histórico; Conciencia histórica; Clase taller

---

## Introdução

A narrativa histórica, nas suas diversas expressões, é o modo como se reconstrói a realidade quer do passado quer do presente e seus horizontes de expectativa. Natural e legitimamente, a narrativa histórica é multiperspetivada e assente na construção de interpretações com base na evidência histórica. Esta multiperspetividade tem de ser debatida numa lógica de realismo crítico e intersubjetividade, em que a validade da narrativa histórica, além de recair na interpretação das fontes históricas (evidência), recai na plausibilidade e inteligibilidade das explicações que tece acerca das ações e decisões humanas.

Apresenta-se, aqui, parte de um estudo realizado no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, desenvolvido durante o Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de História, da Universidade do Minho. O estudo foi realizado com 25 alunos, entre os 12 e 13 anos, do 7º ano de escolaridade, numa Escola Básica urbana do concelho de Braga (Portugal), durante o ano letivo de 2018/2019. A intervenção pedagógica supervisionada; seguiu o paradigma educativo de aula oficina, desenvolvido por Barca<sup>3</sup>. Assim, nas aulas trabalhou-se com os alunos a construção de narrativas históricas em aula, individuais e de grupo, a partir dos conteúdos “O Mundo Helénico” e “Roma e o Império” articulando-se os conceitos substantivos com o conceito meta-histórico de narrativa histórica.

Considera-se que para a formação dos adolescentes e jovens é fundamental que estes conheçam e construam de forma fundamentada a sua narrativa histórica, desenvolvendo assim, o seu pensamento histórico e a sua consciência histórica relativamente a realidades locais-nacionais, mas que estas também sejam integradas na História global, permitindo-lhes uma experiência mais ampla e aprofundada. Assim acredita-se que as aulas de História desenhadas e vividas como uma experiência de “fazer história” podem contribuir para a formação de cidadãos em linha com os ideais de democracia e humanismo.

---

3 Barca, I. “Aula Oficina: do Projeto à Avaliação”. In I. Barca (Org.) Para uma Educação de Qualidade: Atas da IV Jornada de Educação Histórica (2004): págs. 131-144. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

A narrativa histórica é aqui definida, numa linha narrativista, inspirada em Barca e Gago<sup>4</sup>, como sendo a “face material” da História; ou seja, entende-se a narrativa histórica como sendo descritiva e explicativa, tecida com base em evidência multiperspetivada, que procura responder a uma questão, ou questões, histórica(s). A aposta na construção de narrativas históricas pelos alunos fundamenta-se nos resultados que têm sido apresentados pela pesquisa em cognição histórica, que apontam que a

“interpretação e construção de narrativas diversas” permitem uma “apropriação gradual de mensagens históricas por parte de alunos de várias idades”<sup>43</sup>. Os alunos participantes desta intervenção pedagógica, de onde resulta este estudo, fizeram várias tarefas de construção de narrativas históricas, com enfoques diferentes, individualmente e em grupo. Assim, trabalharam não só a produção de narrativa histórica propriamente dita, com as operações e conceitos meta-históricos que lhe são intrínsecos (orientação espaço-temporal, explicação, evidência, significância, empatia, multiperspetiva...), como os conceitos históricos substantivos referentes aos conteúdos do programa da disciplina (democracia, romanização, império, urbanismo, Cristianismo, Filosofia, arte clássica...). A escolha dos conceitos substantivos a analisar, para aferir a progressão dos alunos na construção do seu conhecimento histórico – no caso, os conceitos de democracia e romanização - deveu-se ao facto de serem conceitos-chave, considerados exemplos significativos, dos conteúdos programáticos referentes à “A herança do Mediterrâneo Antigo”. A opção de analisar as suas conceções sobre o conceito de narrativa histórica ocorreu devido a ser este o conceito meta-histórico central trabalhado nesta intervenção.

Os objetivos principais deste trabalho foram, em primeiro lugar, utilizar a produção de narrativas históricas, pelos alunos, como veículo de construção do seu conhecimento histórico e desenvolvimento da sua compreensão histórica; e, em segundo lugar, trabalhar a sofisticação das ideias sobre os conceitos-chave, substantivos e metahistóricos, cruzando as ideias prévias e finais dos alunos sobre os mesmos. As principais questões de investigação que nortearam esta investigação foram: primeiramente, saber “que tipos de ideias os alunos se encontravam a operar;

---

4 Barca, I., & Gago, M. Usos da narrativa em História. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEEd), 2004. <sup>43</sup> Ibid., pág. 39.

no início e no fim desta intervenção, relativamente aos conceitos substantivos a abordar, bem como relativamente à narrativa histórica?"; seguidamente, se "as práticas regulares de sistematização, com a produção de narrativas históricas em aula, contribuíram para o desenvolvimento da construção de conhecimento e pensamento histórico dos alunos e, conseqüentemente, para melhorar o seu rendimento escolar à disciplina?"; e, por fim, se "a construção, pelos alunos, de narrativa(s) histórica(s) em aula, baseada no trabalho com fontes diversas, ajudou-os a desenvolver a sua compreensão histórica?". O estudo completo foi apresentado no Relatório de Estágio intitulado: "Aprender e Aprender

História no Ensino Básico: a construção de narrativas históricas em aula" (2020). As narrativas históricas, bem com as ideias dos alunos acerca dos conceitos referidos, foram analisadas e categorizadas seguindo a inspiração e as propostas de codificação de dados da Grounded Theory<sup>5</sup> (aberta, axial e seletiva).

## A aula oficina

Fundando-se numa perspetiva construtivista da educação, a aula oficina é um modelo proposto por Barca (2004), que coloca o aluno no centro de todo o processo de ensinoaprendizagem, levando em consideração as suas ideias e experiências prévias, encarando-o como agente da sua formação, e englobando todo o material por ele produzido numa avaliação formativa e contínua. Este paradigma educativo foi designado de aula oficina porque o aprendente é encarado como um trabalhador do saber, um construtor da sua aprendizagem, sendo o principal protagonista do seu percurso educativo. Já o professor assume uma postura de investigador social, orientador de atividades desafiadoras e problematizadoras a vários níveis, planificando e concretizando aulas que estimulem a aprendizagem e a apreensão de saberes multifacetados, nomeadamente:

---

<sup>5</sup> Strauss, A., & Corbin, J. Grounded theory in practice. Thousand Oaks: CA: Sage, 1997. <sup>45</sup> Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação... págs. 133-134.

“a interpretação de fontes históricas diversas (quanto ao suporte, estatuto e mensagem), cruzando-as e questionando-as, para construir evidência; a compreensão contextualizada, procurando entender as situações humanas em diferentes tempos e espaços, relacionando os sentidos do passado e do presente, com projeções de futuro, levantando questões e hipóteses; e a comunicação, através da qual se expressa a interpretação e compreensão das experiências da História humana, com inteligência e sensibilidade.”<sup>45</sup>

Uma aula oficina deve ser estruturada e implementada segundo um esquema orientado e sequencial, que obedece a uma lógica de progressão. Em primeiro lugar, antes das aulas sobre determinado(s) tema(s), o professor deve proceder ao levantamento das ideias prévias e interesses dos alunos sobre conceitos a ele relacionados, de modo a conhecer o que eles já sabem, ou não sabem, para planejar as atividades das aulas de uma forma mais direcionada e eficaz. Em segundo lugar, deve planificar cada aula, ou conjunto de aulas, levando em consideração essas ideias prévias dos alunos, propondo atividades e questões que constituam desafios cognitivos adequados, para gerar significados que lhes permitam aprender e apreender de forma mais significativa. As tarefas devem ser diversificadas, gradualmente mais complexas, trabalhando individualmente, a pares e em grupo, oralmente e por escrito, procurando sempre ultrapassar uma interpretação linear das fontes e a compreensão simplista das versões históricas sobre o passado. Em terceiro lugar, deve promover sempre um momento de síntese, de avaliação e de metacognição, através de tarefas/questões que levem os alunos a sintetizar e refletir sobre as aprendizagens mais significativas, e sobre o próprio processo de aprendizagem, bem como a expor as suas dúvidas ou dificuldades, de modo a conseguir superá-las.

A proposta de aula oficina, enquanto expressão prática dos princípios construtivistas da Educação Histórica, pretende responder ao desafio de ajudar os alunos a tornarem-se historicamente educados e competentes, isto é, criando uma “compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível” e desenvolvendo “uma orientação temporal que se traduza na

interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado”<sup>6</sup>. Por último, sendo a avaliação das aprendizagens um pilar fundamental do ensino, é preciso encará-la, neste entendimento construtivista da Educação Histórica, como uma atividade sistemática, que abrange todo o trabalho dos discentes, “analisando a evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa em foco”<sup>7</sup>, sendo este um exercício importante para o professor avaliar a progressão dos alunos a vários níveis. O tipo de avaliação deste paradigma da aula oficina, formativa e contínua, procura fugir à utilização única de critérios redutores como ‘certo ou errado’ e de quantidade de informação, privilegiando uma análise mais elaborada do trabalho e progressão dos alunos, nomeadamente no que respeita ao trabalho com conceitos meta-históricos. Assim, este modelo permite avaliar conhecimentos “como mais ou menos válidos: científicos, aproximados, de senso comum ou alternativos”<sup>8</sup>, apresentado uma visão gradual da aprendizagem, que permita “valorizar pontos de partida diferentes e assim promover uma progressão individualizada dos alunos”<sup>49</sup>. O paradigma da aula oficina foi seguido em todas as aulas da intervenção pedagógica, onde se implementaram os instrumentos de recolha de dados.

## **Metodologia de investigação – recolha e análise de dados**

Seguidamente, apresenta-se uma tabela-síntese com alguns instrumentos de recolha de dados utilizados na investigação, contendo a tipologia e objetivos dos instrumentos e data da sua implementação.

---

6 Ibid., pág. 133.

7 Ibid., pág. 139.

8 Ibid., pág. 140. <sup>49</sup> Ibid., pág. 140.

Tabela I - Instrumentos para recolha de dados			
Instrumento		Data	Objetivo
Levantamento de ideias prévias – Mundo Helénico	Individual	08/11/2018	Recolher ideias prévias dos alunos, sobre conceitos substantivos, como democracia, e meta-históricos, como narrativa histórica, para planear as aulas oficina e as tarefas da Intervenção Pedagógica.
Narrativa – O Legado da Grécia Antiga (Ficha de Avaliação)	Individual	25/03/2019	Trabalhar a construção de narrativa histórica dos alunos ( <b>sobretudo a descrição explicação e a significância</b> ).
Recolha das ideias finais – Mundo Helénico	Individual	27/03/2019	Recolher as ideias finais sobre conceito substantivo democracia.
Levantamento de ideias prévias – Roma e o Império	Individual	27/03/2019	Recolher ideias prévias sobre conceitos substantivos relativos a Roma e o Império, como romanização, para planear as aulas oficina e as tarefas da Intervenção Pedagógica.
Narrativa – A História de Roma (Ficha de Avaliação)	Individual	13/05/2019	Trabalhar a construção de narrativa histórica dos alunos (sobretudo a descrição explicação, a significância e a consciência histórica).
Recolha das ideias finais – Roma e o Império	Individual	15/05/2019	Recolher as ideias finais sobre o conceito substantivo de romanização, para as cruzar com as ideias prévias e analisar a evolução destas ideias dos alunos.

Os instrumentos apresentados, que foram implementados nas aulas oficina, eram de dois tipos: a) as fichas de levantamento de ideias prévias e finais, individuais, cujo enunciado pedia aos alunos “Explica o que é...” ou “O que entendes por...?” e apresentava um conjunto de conceitos-chave (democracia, romanização, arte clássica...) que deveriam definir segundo as suas ideias, experiências, vivências; e b) tarefas de produção de narrativa histórica, que podiam ser individuais ou de grupo,

e podiam ter um cariz mais formal, como “Escreve uma narrativa onde contes a história da Roma Antiga”, ou mais criativo, como “Imagina-te na *pólis* que escolheste, com a personagem que escolheste, e escreve uma carta onde fales sobre a tua vida e o teu quotidiano”.

Os dados recolhidos através destes instrumentos foram analisados de forma qualitativa, indutiva e sistemática, de modo a extrair conclusões relativas à realidade apresentada. Os dados constantes nas fichas de recolha de ideias prévias e finais e nas narrativas produzidas pelos alunos foram analisados tendo como inspiração as propostas da *Grounded Theory* ao nível da categorização de dados.

### **O levantamento de ideias prévias e finais, e a construção de narrativas históricas**

Os instrumentos apresentados foram implementados nas aulas oficina, respeitando as etapas propostas por Barca (2004), tanto para promover as aprendizagens dos alunos como para recolher os dados analisados. A primeira etapa foi o levantamento das ideias prévias sobre os conceitos-chave, para criar e implementar tarefas que fossem cognitivamente desafiadoras. Entretanto, os alunos responderam, em aula, individualmente ou em grupo, às diversas tarefas – a produção de diferentes narrativas – colocando mãos-à-obra no seu ofício de aprendentes, sendo agentes ativos e centrais do processo de aprendizagem – lendo, observando, pensando, analisando e interpretando fontes (do manual e/ou trazidas pela professora), debatendo ideias e respondendo às questões históricas colocadas. Depois, realizaram exercícios de metacognição, refletindo sobre as suas aprendizagens e sobre o processo de aprendizagem, através de tarefas escritas (como o preenchimento de fichas de autoavaliação e/ou de reflexão) e de tarefas orais (respondendo a desafios como o Semáforo – verde para as aprendizagens adquiridas; amarelo para as dúvidas; e vermelho para o que não sabiam; ou o PIC – para atribuírem uma palavra, imagem e cor a determinado tema que estudaram, justificando as respostas). Por fim, foram recolhidas as ideias finais sobre os mesmos conceitos, permitindo a sua comparação com as ideias prévias, para perceber a

progressão cognitiva e metacognitiva dos alunos. Esta comparação foi muito útil e significativa para conhecer e compreender a sua evolução através do trabalho realizado nas aulas oficina<sup>9</sup>.

Além das ideias prévias e finais, foram recolhidas as narrativas históricas dos alunos sobre temas relacionados à história da Grécia e Roma Antigas. Como têm apontado diversos estudos realizados no âmbito da Educação Histórica, o trabalho de produção de narrativa histórica pelos alunos tem o propósito de os desenvolver em 3 níveis: o nível do saber, “que consiste no domínio dos factos do passado”; o nível da interpretação, ou seja, “de como esses factos são interpretados”; e o nível de orientação temporal, ou seja, de “como, no presente, se dá a orientação dos agentes mediante as representações históricas dos processos temporais”<sup>10</sup>. Como se afirma na obra *O que é a Educação Histórica?* (2018)<sup>11</sup>: aprender História é aprender a explicar; e “aprender a explicar é aprender a narrar historicamente”<sup>12</sup>, ou seja, de forma descritiva-explicativa, baseada em construção de evidência multiperspetivada, de modo coerente e plausível. A construção, em aula, pelos alunos, de narrativas históricas com enfoques diferentes, a partir de fontes diversas e diversificadas, “permite ao aluno desenvolver/construir, com princípio, meio e fim, um conteúdo”, a partir da evidência, constituindo, ao mesmo tempo, um processo que o ajuda a entender, e ultrapassar, “as suas dificuldades ao nível da comunicação escrita/oral e da compreensão histórica”<sup>13</sup>.

A produção deste tipo de narrativa pelos alunos é entendida com um veículo de fortalecimento de muitas capacidades e competências históricas, pois tanto potencia a aprendizagem dos conhecimentos substantivos bem como desenvolve o pensamento histórico, que trabalha por

---

9 Algumas ideias prévias e finais dos alunos sobre os conceitos-chave serão apresentadas no presente artigo para servirem de exemplo da sua evolução cognitiva e metacognitiva ao longo da intervenção.

10 Kmiecik, D., & Ferreira, F. “Educação Histórica: uma tradição construída”, p. 35. In M. A. Schmidt, & A. C. Urban, *O que é a Educação Histórica*, Vol. I (2018): págs. 23-40.

11 Schmidt, M. A., & Urban, A. C. *O que é Educação Histórica - Coleção Educação Histórica*, Volume I. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

12 Gevaerd, R., Silva, D. d., & Torres, P. “Aprender a Narrativa Histórica”, p. 60. In M. A. Schmidt, & A. C. Urban, *O que é Educação Histórica*, Vol. I (2018), págs. 59-76.

13 Parente, R. A. *A narrativa na aula de história: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado), p. 240. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2004.

meio da narrativa. Esta ideia foi desenvolvida por Rüsen, que explica a ligação entre o pensamento histórico e a construção de narrativas históricas:

“O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o Homem interpretar a si mesmo e ao seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado, cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “História”, pode ser caracterizada, categorialmente, como narrativa. A “História”, como passado tornado presente, assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa.”<sup>14</sup>

Assim, optou-se por trabalhar as narrativas históricas com os alunos porque, por um lado, estavam a aprender História, e, por outro, estavam a sofisticar o seu pensamento e consciência histórica, aprendendo a ver o mundo historicamente.

## **Resultados – análise das ideias prévias e finais dos alunos sobre os conceitos-chave**

Durante a análise das respostas dos alunos às fichas emergiram uma série de categorias que permitiram qualificar o tipo ideias que estes apresentavam, possibilitando a análise da sua progressão, do antes e do depois do trabalho nas aulas oficina.

Apresenta-se uma tabela com exemplos de respostas dos alunos relativamente ao conceito de *democracia*, bem como a sua respetiva categorização.

---

<sup>14</sup> Rüsen, J. Razão Histórica - Teoria da História, os fundamentos da ciência histórica, p. 149. Brasília: Editora UnB, 2001.

Tabela 2- Conceito de democracia		
Categorização das Ideias	Ideias Prévias às aulas oficinas/tarefas	Ideias Finais – depois das aulas oficinas/tarefas
<b>Ideias Vazias ou Incoerentes:</b> o aluno não responde, diz que não sabe ou escreve algo confuso, impreciso ou sem sentido.	“Onde uma pessoa reina num país”	“A democracia é o que dirige as leis, onde também se fazem as leis”
<b>Ideias de Senso Comum:</b> o aluno refere algo geral, indiciando alguma noção sobre o assunto, recorrendo a um conhecimento ou definição corrente na sociedade, veiculada pela sua comunidade, pelo seu quotidiano, pelos media.	“É por exemplo votar para o Presidente”	“A democracia é um regime político em que toda a gente pode votar a partir dos 18 anos e vota no deputado que quer para escolher as leis e o que querem”
<b>Ideias Aproximadas:</b> o aluno expressa ideias que demonstram algum conhecimento acerca do conceito, embora ainda não numa perspetiva historicamente contextualizada.	“É um regime justo, de igualdade para todos”	“A democracia (demos + kratos) é o governo de todos, em que os cidadãos têm o direito de votar em quem os irá representar e quem aprovará e fará as leis. Hoje em dia a democracia é universal e representativa”
<b>Ideias Históricas:</b> o aluno demonstra conhecimento sobre o conceito, de uma forma historicamente contextualizada.	-----	“A democracia é um regime político em que todos os cidadãos, com mais de 18 anos, podem votar e ser elegíveis a cargos políticos. É livre pois homens e mulheres podem votar. É representativa pois elegemos pessoas para nos representar e universal porque todos somos cidadãos.”

A categorização destas ideias prévias e finais deu origem ao seguinte gráfico:

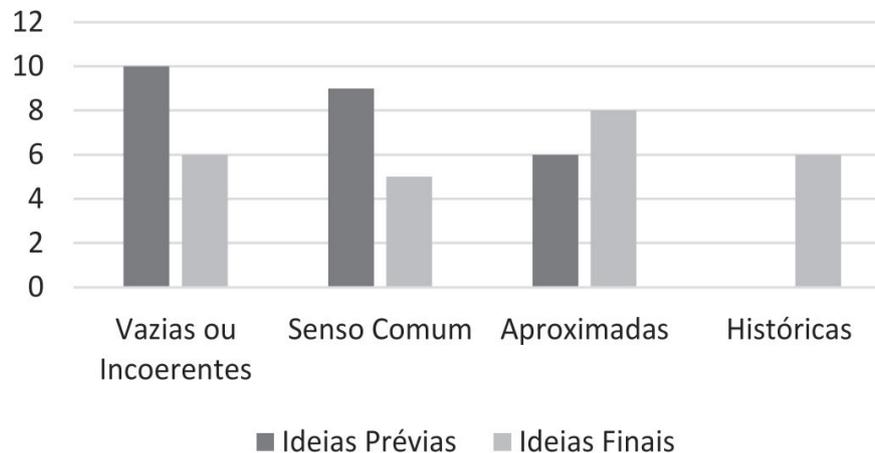


Gráfico 1: ideias prévias e finais - a evolução do conceito de democracia

Atendendo às ideias finais e fazendo-se um paralelo com os anteriores resultados, os alunos revelam uma progressão conceptual: houve uma diminuição de frequência de ideias que foram consideradas como Incoerentes (de 10 para 6); situação que também se observou relativamente às ideias consideradas de Senso Comum (de 9 para 5). Por outro lado, observa-se um aumento de frequência das ideias consideradas como Aproximadas (de 6 para 8), e surgem, de forma relevante, ideias consideradas Históricas (6). Fica patente, na observação do gráfico, que os alunos desenvolveram as suas ideias acerca do conceito.

Seguidamente encontra-se a tabela com exemplos de respostas dos alunos relativamente ao conceito de *romanização*, bem como a sua respetiva categorização.

Tabela 3 - Conceito de romanização		
Categorização das Ideias	Ideias Prévias	Ideias Finais
<b>Ideias Vazias ou Incoerentes:</b> o aluno não responde, diz que não sabe ou escreve algo confuso, impreciso ou sem sentido.	“Era tudo que os romanos criaram de longe a longe”	-----
<b>Ideias Tautológicas:</b> o aluno escreve algo redundante, não acrescentando muito além do termo em si.	“Acho que a romanização é sobre os romanos”	-----
<b>Ideias de Senso Comum:</b> o aluno refere algo geral, indiciando alguma noção sobre o assunto, recorrendo a um conhecimento ou definição corrente na sociedade, veiculada pela sua comunidade, pelo seu quotidiano, pelos media.	“São os vestígios que os romanos nos deixaram”	“É o processo da conquista dos romanos”
<b>Ideias Aproximadas:</b> o aluno expressa ideias que demonstram algum conhecimento acerca do conceito, embora ainda não numa perspetiva historicamente contextualizada.	“A romanização é a definição que nós damos aos vários legados que os romanos nos deram”	“É o processo de difusão de leis, normas, costumes, religião... , para os povos conquistados”
<b>Ideias Históricas:</b> o aluno demonstra conhecimento sobre o conceito, de uma forma historicamente contextualizada.	----- ----	“Dá-se o nome de romanização ao facto de o exército, depois de conquistar um território, permanecer nesse mesmo local, para ensinar os seus costumes, leis, língua, cultura e artes aos povos conquistados, de forma a integrá-los no Império Romano”

A categorização destas ideias prévias e finais deu origem ao gráfico 2:

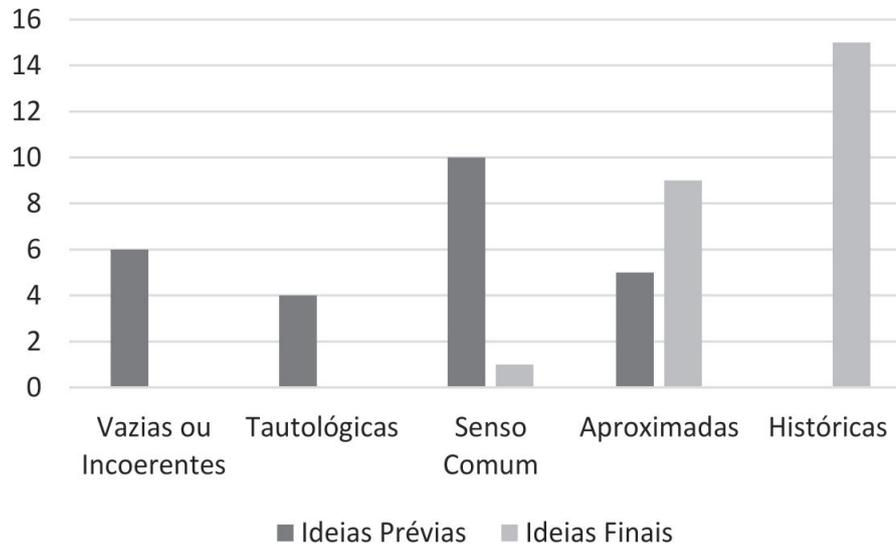


Gráfico 2 - ideias prévias e finais - a evolução do conceito de romanização

Considerando as ideias finais expressas em cruzamento com as suas ideias prévias, parece poder-se afirmar que as ideias dos alunos revelam uma progressão conceptual, pois: não surgem ideias consideradas Vazias/Incoerentes nem Tautológicas, havendo apenas um caso de Senso Comum, e observa-se um aumento das ideias Aproximadas (de 5 para 9) e o surgimento, em número muito relevante, de ideias consideradas Históricas (15).

Por último, no que respeita à análise de ideias prévias e finais acerca do conceito meta-histórico de narrativa histórica, a tabela com exemplos de respostas dos alunos relativamente ao conceito é a seguinte:

Tabela 4 - Conceito de narrativa histórica		
Categorização das Ideias	Ideias Prévias	Ideias Finais
<p><b>Ideias Vazias ou Incoerentes:</b> o aluno não responde, diz que não sabe ou escreve algo confuso, impreciso ou sem sentido.</p>	<p>“A narrativa histórica é a narrativa que tem no livro feita, por exemplo, por D. Afonso Henriques”</p>	-----
<p><b>Ideias Tautológicas:</b> o aluno escreve algo redundante, não acrescentando muito além do termo em si.</p>	<p>“Narra um acontecimento histórico”</p>	-----
<p><b>Ideias Emergentes:</b> o aluno expressa ideias que demonstram alguma noção acerca do conceito, mas ainda de forma muito elementar.</p>	<p>“É alguém contando o que aconteceu há muitos anos”</p>	<p>“A narrativa histórica é um texto que explica a História do mundo”</p>
<p><b>Ideias Aproximadas:</b> o aluno expressa ideias que evidenciam conhecimento sobre o conceito, embora ainda não na globalidade, mas aproximando-se.</p>	-----	<p>“É o trabalho do historiador, que descreve a História usando as fontes”</p>
<p><b>Ideias Históricas:</b> o aluno expressa ideias que evidenciam conhecimento sobre o que é narrativa histórica, uma compreensão global do conceito e da operacionalização intrínseca à sua produção.</p>	-----	<p>“A narrativa histórica narra de forma descritiva e explicativa e com base nas fontes a história dos nossos antepassados”</p>

A categorização destas ideias prévias e finais deu origem ao seguinte gráfico:

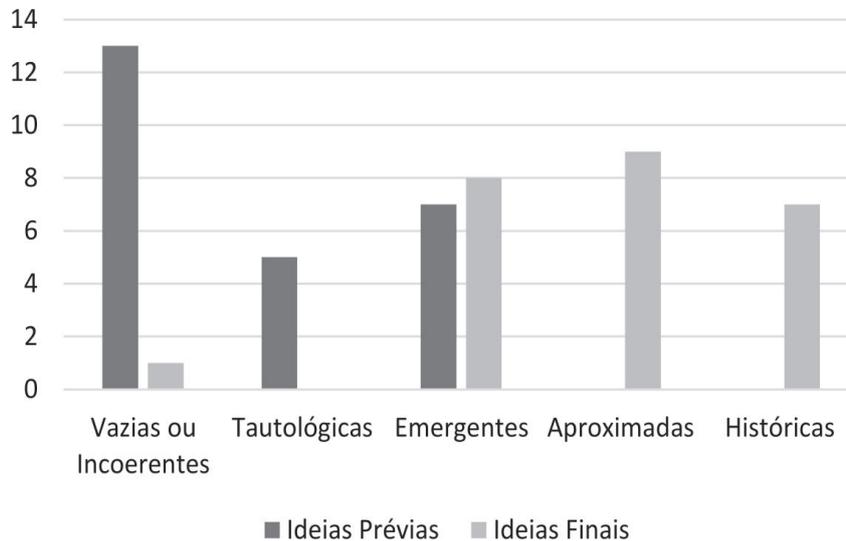


Gráfico 3 - ideias prévias e finais - a evolução do conceito de narrativa histórica

Analisando a evolução das ideias dos alunos acerca do conceito de narrativa histórica, no Gráfico 3, considerando as ideias finais dos alunos cruzadas com as ideias prévias denota-se um ligeiro aumento de frequência das ideias consideradas como Emergentes (de 7 para 8), aparecendo um grupo substancial de alunos com ideias consideradas Aproximadas (9), e outro com ideias já consideradas Históricas, ou epistemologicamente contextualizadas (7), o que pode ser interpretado como uma evolução positiva quando à compreensão deste conceito meta-histórico. Não emergiram ideias que foram consideradas, no momento de levantamento de ideias prévias, Vazias ou Incoerentes e Tautológicas.

Em suma, a análise das três tabelas e dos três gráficos permite perceber uma clara evolução positiva, quer nas ideias referentes aos conceitos substantivos, quer no conceito meta-histórico, que se apresentam gradualmente mais sofisticados, após as tarefas de construção de narrativas históricas, que trabalharam estes conceitos nas aulas oficina realizadas ao longo da intervenção pedagógica.

## Resultados – análise das narrativas históricas dos alunos

Os alunos produziram várias narrativas ao longo das aulas oficina, sendo que, para cada uma delas, analisaram previamente um vasto e diversificado conjunto de fontes em termos de suporte, estatuto e mensagem (mapas e cronologias; fontes escritas, visuais e multimédia) de modo que o trabalho foi sempre baseado na construção de evidência multiperspetivada. Destas narrativas, aqui apresentaremos duas, que tiveram o mesmo tempo para a sua realização – 45 minutos. Para facilitar a análise das narrativas foi criado um código para cada uma: a primeira narrativa era focada no Legado da Grécia Antiga, pelo que será referenciada como N1 – LG; e a segunda focava-se na História de Roma – identificando-se como N2 – HR. Os enunciados das tarefas foram pensados para ser menos diretivos conforme fomos avançando, dando cada vez mais liberdade aos alunos para construírem as suas narrativas, de modo a perceber como iam progredindo no seu modo de pensar e escrever sobre a História.

Assim, na N1-LG os alunos deveriam construir a narrativa respondendo a quatro perguntas concretas e direcionadas, sobre o Legado da Grécia Antiga:

“Constrói uma narrativa onde respondas, num texto claro e organizado, às seguintes questões:

- Gostaste de aprender a História da Civilização Grega? Porquê?
- De tudo o que aprendeste sobre os Antigos Gregos, o que foi mais importante/interessante para ti? Porquê?
- Que semelhanças e diferenças encontras entre o Mundo Helénico e o Mundo de hoje?
- De todo o legado da Grécia Antiga que conheces, o que consideras que foi mais importante para o Mundo? Porquê?”

O enunciado da N2-HR apresentava já uma questão mais abrangente, permitindolhes contar a História de Roma escolhendo o que lhes pareceu mais significativo sobre o que aprenderam:

“Imagina que és um(a) historiador(a) e escreve uma narrativa onde contes a história da Roma Antiga. Utiliza no mínimo 15 e no máximo 25 linhas.” Da análise das narrativas dos alunos, baseadas nas propostas da *Grounded Theory* e de outros estudos semelhantes, surgiram dois construtos:

- **Construção da narrativa:** conteúdo substantivo mobilizado adequado ao tema abordado, organização da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão), fio condutor e conceito de narrativa (enumeração, relato, descrição ou descrição-explicativa);
- **Orientação temporal:** modo de conceber o tempo histórico, as relações passado-presente e os usos possíveis do passado.

Assim, atendendo a estes construtos, e levando em conta as semelhanças e diferenças entre as narrativas, emergiram as seguintes categorias:

Tabela 5 – Categorias que emergiram da análise das narrativas históricas dos alunos	
<b>Fragmentos: eu e o uso do passado/ lista de eventos</b>	As narrativas produzidas surgem como um relato pessoal fragmentado ou como uma listagem de factos, eventos e/ou agentes históricos da realidade em estudo. Há poucas ou nenhuma explicações produzidas para os factos apresentados, muitas vezes num relato pouco coerente e com imprecisões. Em termos de significância centram-se apenas no seu gosto/preferência pessoal. Parecem surgir ideias de um passado deficitário.
<b>Tentativa de descrição: passado deficitário/ informativo</b>	As narrativas produzidas já encerram alguma tentativa de descrição substantiva acerca dos temas, embora com um pendor informativo e com algumas imprecisões. Às vezes apresentam uma contextualização espaço-temporal e focam-se num ou dois aspetos que consideram mais relevantes e/ou contribuíram para a sociedade atual. Por vezes produzem uma relação entre as informações, embora monocausal/direcional. Podem surgir semelhanças, mas o foco é colocado na diferença, considerando-se o presente mais evoluído. Parecem surgir ideias de legado, que teve consequências para o presente.

<b>Descrição: evolução positiva/ uma história contada</b>	<p>As narrativas produzidas apresentam uma contextualização, são descritivas, embora, em alguns momentos, haja tentativas de explicação dos factos apresentados. Procuram contar a história, passando por vários temas (política, economia, sociedade, religião, arte...), demonstrando conhecimento substantivo. Apontam várias vezes a origem de certos elementos e estabelecem relações passado-presente. Normalmente, expressam a perspectiva de que tudo é melhor agora, focalizando-se sobretudo nas diferenças. Surgem ideias de que do passado para o presente existe uma evolução positiva contínua, mas que essa evolução só foi possível graças aos contributos e legados do passado.</p>
<b>Descrição explicativa: uma história explicada, com várias relações temporais</b>	<p>As narrativas apresentam uma contextualização espaço-temporal, com cronologias e/ou marcos temporais, sendo descritivas-explicativas, numa lógica de explicação causal, mas com algumas situações multicausais. Mobilizam vários elementos da realidade histórica estudada, narram vários aspetos história, passando por vários temas, aprofundando alguns. Estabelecem várias relações temporais (passado-passado e passado-presente), semelhanças e diferenças. Problematizam, fazem questões, a que tentam responder com os conhecimentos adquiridos. Apresentam a ideia de vários legados para a sociedade atual e da importância do estudo da História.</p>

Apresentam-se, seguidamente, exemplos de narrativas históricas produzidas pelos alunos. Para a narrativa NI – LG, sobre a Grécia Antiga, apresenta-se um exemplo de narrativa construída pelos alunos que fez emergir a categoria designada por “Tentativa de Descrição”, que foi o tipo de narrativa mais frequente entre as produções dos alunos participantes neste estudo na primeira narrativa construída no âmbito do Legado da Grécia Antiga.

Esta categoria designada “Tentativa de descrição engloba as narrativas dos alunos que parecem apresentar ideias de um passado deficitário/informativo” em que se destaca o pendor informativo com alguma contextualização espaço-temporal; a focalização em um ou dois aspetos que consideram mais relevantes e/ou contribuíram para a sociedade atual, centrado na diferença e numa lógica do presente como mais evoluído. Por vezes produzem uma relação entre as informações, embora monocausal/direcional. Parecem surgir ideias de legado, que teve consequências para o presente da NI - LG:

“O que eu mais gostei de aprender foram as culturas helénicas, essencialmente o teatro, pois fiquei a saber que eles usavam máscaras, que só os homens podiam representar e que mesmo que fossem homens quando tinham de representar um homem tinham de usar máscara. Uma das semelhanças é que antigamente se usava bastante a agricultura e agora também se usa bastante e uma das diferenças é que o mundo atual está muito mais evoluído em relação ao mundo helénico. O legado da Grécia Antiga teve uma coisa muito importante que foi nos ter deixado a sua democracia, pois agora por causa desse passado somos mais livres e mais democráticos.”

De seguida, apresenta-se um exemplo de narrativa integrada na categoria “Descrição: evolução positiva/uma história contada”. A maioria das narrativas construídas pelos alunos acerca da História de Roma foram colapsadas nesta categoria. Estas onde existe contextualização, e as narrativas são essencialmente descritivas com algumas tentativas pontuais de explicação dos factos apresentados. Os alunos procuram contar a história, passando por vários temas (política, economia, sociedade, religião, arte...), demonstrando conhecimento substantivo. Normalmente, expressam a perspetiva de que tudo é melhor agora, focalizando-se sobretudo nas diferenças. Surgem ideias de que do passado para o presente existe uma evolução positiva contínua, mas que essa evolução só foi possível graças aos contributos e legados do passado.

“Roma está localizada no centro da Península Itálica, e começou a sua expansão em 753 a.C. conseguindo assim dominar através do processo de romanização (difusão dos seus costumes, língua e leis) territórios em África, Ásia e Europa. Durante a sua história Roma foi Monarquia, República e, mais importante, Império. Na época imperial Roma tinha uma economia fortíssima graças à sua rede de estradas e forte produção pelos escravos, o que os tornou um povo muito enriquecido. Na sociedade romana o povo romano dividia-se em posições sociais: Imperador, tendo o papel mais importante e forte publicamente, concentrando em si todos os poderes governamentais, a Ordem Senatorial, que detinha os cargos públicos, a Ordem Equestre, grandes comerciantes, a Plebe, que eram os camponeses, pequenos comerciantes e artesãos, os Libertos, antigos escravos que compraram a sua liberdade, e os Escravos, trabalhadores sem ganhos monetários. A Arte Romana era muito importante pois era uma forma de

os romanos se expressarem, criando coliseus para culto, arenas para guerras de gladiadores, ou seja, o seu lazer, aquedutos para transporte de água, teatros, circos e termas de lazer, que ainda temos hoje. O seu princípio da arte era “até as coisas belas devem ser úteis. O Cristianismo, que ainda temos, tornou-se no séc. I a religião que iria ser a mais importante e principal de Roma, baseada na vida e nos ensinamentos de Jesus Cristo que mais tarde iria (pelo facto de ensinar a igualdade de todos perante Deus e idealizar a paz e o amor) ajudar a acabar com o Império Romano Ocidental, devido também à diminuição do número de escravos, que levariam ao fim de uma era, iniciandose a Idade Média.”

Por último, partilha-se um exemplo de narrativa histórica integrada na categoria de “Descrição explicativa: uma história explicada, com várias relações temporais” da N2 – HR. Realçam-se as narrativas dos alunos integradas nesta categoria por revelarem um pensamento e compreensão histórica mais sofisticada. As narrativas dos alunos assim categorizadas apresentam uma contextualização espaço-temporal, com cronologias e/ou marcos temporais, sendo descritivas-explicativas, numa lógica de explicação causal, mas com algumas situações multicausais. Mobilizam vários elementos da realidade histórica estudada, narram vários aspetos história, passando por vários temas, aprofundando alguns. Estabelecem várias relações temporais (passado-passado e passado-presente), semelhanças e diferenças. Problematizam, fazem questões, a que tentam responder com os conhecimentos adquiridos. Apresentam a ideia de vários legados para a sociedade atual e da importância do estudo da História.

“Roma foi fundada em 753 a.C. com contribuição dos Latinos, Etruscos e Sabinos. O seu primeiro imperador foi Octávio Augusto e o último foi Rómulo Augusto. Roma teve 3 regimes políticos: a Monarquia, a República e o Império. Sabemos que quando Roma era uma República era governada por Comícios, Magistrados e Senado, mas por conta das lutas pelo poder resolveram centralizar o poder em uma só pessoa e o Imperador passou a controlar tudo. Os grupos sociais eram marcados por homens livres e não livres, existia também uma pirâmide social que era o Imperador, a Ordem Senatorial, a ordem Equestre, a Plebe e os Escravos. Devemos dizer que a mulher em Roma era mais livre que a mulher grega, pois podiam trabalhar, ir às termas e a espetáculos públicos. A Arte Romana tinha o objetivo de ser prática e funcional, por isso construíram pontes

e estradas. A escultura de Roma era diferente da Grécia, pois em Roma queriam retratar a realidade, enquanto que na Grécia queriam retratar a perfeição. A civilização dos romanos deixou-nos a língua, a moeda, as estradas, o Direito, a administração, o urbanismo... Os Romanos eram politeístas e praticavam o culto imperial, que era a veneração do Imperador como um deus, mas claro que quando surgiu o Cristianismo o culto imperial acabou, pois a fé era muito grande e continua, pois até hoje esta religião é a principal no nosso país, que cativa as pessoas com mensagens de paz, amor e igualdade etc. Mas o Cristianismo foi uma das principais causas para a queda do Império, sendo que quem realmente acabou com o Império foram os bárbaros que se infiltraram no território romano, conseguindo direitos políticos e vagas no exército, sem falar na diminuição dos escravos, da indisciplina e ambição dos soldados e por último o descontrolo da administração. Em 476 d.C., os Hérulos conquistaram Roma, pondo fim ao Império Romano, e iniciou-se a Idade Média.”

O seguinte gráfico que sintetiza os resultados da categorização das duas narrativas produzidas pelos alunos, selecionadas para análise:

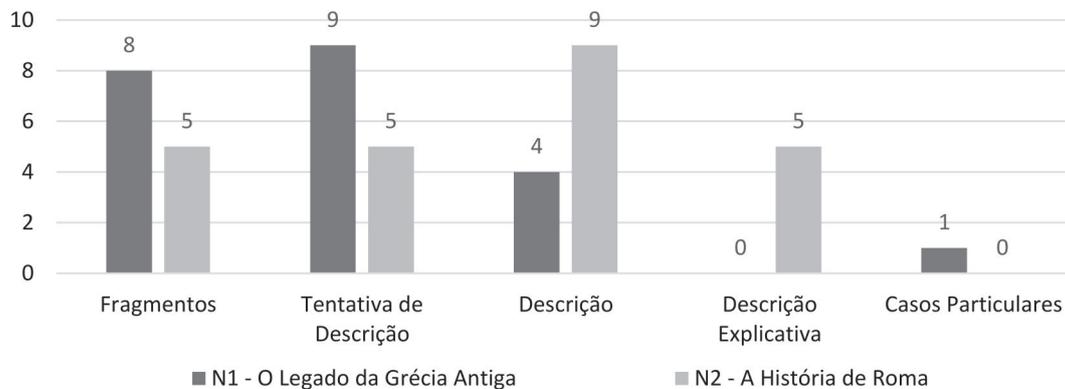


Gráfico 4 - Evolução da categorização das Narrativas Históricas dos alunos

Entre a realização destas duas narrativas houve um período de pouco mais de um mês, com cerca de 20 tempos letivos, de 45 minutos cada um, estruturado em tarefas que tinham como enfoque o desenvolvimento da construção da narrativa histórica, notando-se uma evolução global do desenvolvimento e desempenho dos alunos. Tal se infere pelo decréscimo de distribuição de frequência das categorias designadas por

“Fragmentos” e “Tentativa de Descrição”, e pelo aumento de distribuição de frequência das categorias de “Descrição” e “Descrição-explicativa”.

Por vezes, as nuances entre as categorias são subtis, dependendo de pequenos detalhes/pormenores que se consideram relevantes a ponto de as diferenciar, consoante as ideias que permitem a criação de construtos que foram emergindo da análise, debatida em painel e atendendo aos vários estudos na área de Educação Histórica, nomeadamente acerca da produção de narrativa histórica por alunos<sup>15</sup>. É preciso ressaltar, ainda, o “Caso Particular”, em que uma aluna conta a história sobre o Legado da Grécia Antiga através de uma viagem ao passado, sendo que o conteúdo substantivo e meta-histórico demonstra uma compreensão global da realidade histórica estudada.

Parece evidente que os alunos desenvolveram o seu pensamento histórico, apresentando narrativas históricas mais sofisticadas, e que a construção de narrativas, trabalhada em aulas oficina, deve ter contribuído para o desenvolvimento da competência narrativa dos alunos.

## Conclusões

Em primeiro lugar, propusemo-nos a estudar “que tipos de ideias os alunos se encontravam a operar, no início e no fim desta Intervenção Pedagógica Supervisionada, relativamente a conceitos substantivos a abordar, bem como relativamente à narrativa histórica?”. Como vimos, no início da intervenção, as ideias prévias relativas ao conceito de democracia foram consideradas como 40% Vazias ou Incoerentes, 36% de Senso Comum e apenas 24% Aproximadas. Os alunos revelaram alguma dificuldade em explicar o que era para eles a democracia, mas tentaram responder à

---

15 Por exemplo, Barca, I., Castro, J., & Amaral, C.. “Looking for narrative frameworks - the ideas of 1213 year-old Portuguese pupils”. In *Education 3-13*, Vol. 38 (2010), págs. 275-288.

questão colocada, comprovando que tinham uma noção do que tal significava, embora fosse necessário trabalhar esse conceito. No final da intervenção, as suas ideias sobre a democracia manifestaram uma evolução que pode ser considerada como positiva. Embora 24% apresentem ainda ideias consideradas como Incoerentes e 20% de Senso Comum, a maioria, 56% das ideias dos alunos, foram consideradas como Aproximadas (32%) e Históricas (24%). Esta é uma evolução que pode ser considerada como positiva na globalidade, não só quanto à construção da ideia substantiva de democracia, mas também à própria compreensão dessa ideia, sendo que alguns alunos – 6 de 25 – foram capazes de produzir uma explicação histórica do conceito. Em termos de distribuição de frequência das ideias prévias dos 25 alunos acerca do conceito de romanização, a maioria das ideias, 40%, foram categorizadas como Senso Comum, seguidas de 24% consideradas como ideias Vazias ou Incoerentes, 20% Aproximadas e, por fim, 16% Tautológicas. Já as ideias finais expressas pelos alunos sobre o mesmo conceito revelam uma progressão conceptual: como observámos, não surgiram ideias consideradas Vazias ou Incoerentes e Tautológicas, havendo apenas um caso de Senso Comum, representando 4%. Assim, 96% dos alunos revelaram ideias que foram consideradas como Históricas (60%) e ideias Aproximadas (36%). Considera-se que tal situação se pode dever ao facto destes alunos já terem abordado este conteúdo substantivo em anos de escolaridades anteriores ao que se encontram. Relativamente à narrativa histórica, inicialmente os alunos revelavam uma noção pouco elaborada acerca deste conceito, sendo que 52% das ideias foram consideradas como Vazias, 20% Tautológicas e 28% de Senso Comum. Tal pode ser explicado pelo facto de este conceito, de foro metahistórico, não ser trabalhado de forma sistemática e intencional pelos professores e alunos nas aulas, em contraponto com o que acontece com os dois conceitos substantivos referidos anteriormente. Contudo, também em relação à narrativa histórica houve uma evolução que pode ser considerada como positiva, pois, cerca de 28% dos alunos apresentam ideias que foram consideradas como Históricas, 36% ideias Aproximadas e 32% como Emergentes— ressalva-se que um aluno, representando 4%, não responde à questão. Assim, na análise global feita à evolução destes conceitos percebe-se que as ideias prévias com que os alunos se encontravam a operar inicialmente eram, nos três casos, maioritariamente Vazias, Incoerentes, Tautológicas ou, no máximo, de Senso Comum; e, no final da intervenção, todas demonstraram uma

progressão, assistindo-se a um aumento das ideias consideradas como Aproximadas e surgindo a categoria de ideias consideradas como Históricas. Assim, parece poder-se afirmar, a partir da análise destes três exemplos, que existiu uma progressão do quadro conceptual dos alunos.

Em segundo lugar, era nosso objetivo perceber se “as práticas regulares de sistematização, com a produção de narrativas históricas em aula, contribuíram para o desenvolvimento da construção de conhecimento e pensamento histórico dos alunos e, conseqüentemente, para melhorar o seu rendimento escolar à disciplina?”. Como vimos, através da análise da construção de narrativas históricas pelos alunos em aula, estes demonstraram um desempenho continuamente mais sofisticado conseguindo construir narrativas descritivas-explicativas. As ideias que os alunos foram apresentando nas narrativas que escreveram foram-se tornando cada vez mais complexas, sendo que complexificaram a sua forma de descrever, explicar e relacionar os acontecimentos/eventos históricos, produzindo cada vez mais explicações pluricausais e pluridirecionais, estabelecendo relações passado-passado e passado-presente, percebendo-se também que procuraram construir cada vez melhor as narrativas do ponto de vista formal, de forma coerente, respondendo à questão(ões) histórica(s) colocada(s). Focaram-se em temas relevantes, que também têm relação com o seu mundo, como os Jogos Olímpicos, o Cristianismo, a condição da mulher, a escravatura e a igualdade. O conhecimento e compreensão demonstrados nas narrativas parecem ser fruto do trabalho contínuo, nas aulas oficina, com as diversas fontes, ou seja, de construção de evidência multiperspetivada. Esta evolução, que fica patente na análise dos dados, plasmou-se, também, na melhoria do rendimento escolar dos alunos à disciplina – quer comparativamente aos seus resultados a História no ano letivo anterior, quer quanto aos seus resultados do início do ano letivo. No primeiro exercício de avaliação a História, – escrever uma narrativa criativa, utilizando adequadamente um conjunto de conceitos, sobre o Paleolítico e o Neolítico – datado de fevereiro de 2019, foram os seguintes: 28% dos alunos com nível 1 [0-19%]; 16% com nível 2 [20-49%]; 24% com nível 3 [50-74%]; 20% com nível 4 [75-89%]; 12% com nível 5 [90-100%]. Na última Ficha de Avaliação do ano letivo, sobre Roma e o Império, as classificações obtidas melhoraram globalmente: apenas 16% dos alunos tem nível 3 [50-74%]; 56% obtém nível 4 [75-89%] e 28% chegam ao nível 5 [90-100%]. É de realçar que, no final do ano letivo, os alunos obtiveram classificações

finais consideradas como muito boas na disciplina de História, já que 56% terminaram com o nível de classificação máximo para este ciclo de estudos, nível 5, e 44% obtiveram nível 4. Assim sendo, um dos principais objetivos da intervenção pedagógica foi cumprido, pois as práticas regulares de sistematização, com a produção de narrativa histórica em aula, contribuíram não só para o desenvolvimento da construção de conhecimento, como também para a sofisticação do pensamento histórico dos alunos, e, conseqüentemente, para melhorar o seu rendimento escolar à disciplina.

Por último, procurámos aferir se “a construção, pelos alunos, de narrativas históricas em aula, baseada no trabalho com fontes diversas, os ajuda a desenvolver a sua compreensão histórica?”. Sendo que os alunos melhoraram tanto a sua construção de conhecimento como sofisticaram o seu pensamento histórico, o que ficou patente nas narrativas que foram escrevendo e que aqui analisámos, induz-se que a construção continuada e sistemática, pelos alunos, individualmente e em grupo, de narrativas históricas em aulas oficina, baseadas no trabalho permanente com fontes diversas e multiperspetivadas, os ajudou a desenvolver a sua compreensão histórica. Fazendo um paralelo dos desempenhos dos alunos ao longo da construção das duas narrativas aqui analisadas, percebe-se uma evolução quanto aos usos da História, e ao entendimento do passado, já não só como um passado com função informativa e ideias que podem ser relacionadas com uma consciência histórica tradicional, mas um uso da História enquanto passado prático, às vezes até com laivos de entendimento de um passado histórico, com uma consciência histórica maioritariamente exemplar<sup>16</sup>. Demonstaram, ao longo das narrativas, capacidades críticas, várias relações temporais e referências, implícitas e explícitas, de construção de evidência, através de narrativas descritivas/explicativas, com ideias que se foram tornando gradualmente mais sofisticadas, na procura de responder, de forma plausível e coerente, às questões históricas colocadas. Assim, pode inferir-se que a construção de narrativas históricas em aula, baseadas no trabalho contínuo – analítico, interpretativo e reflexivo – com fontes diversas, ajudou os alunos a desenvolver a sua compreensão histórica. Esta experiência prática de aula oficina, focada no trabalho com narrativas históricas, com alunos do Ensino

---

<sup>16</sup> Inspirado em Rüsen, J. “Entrevista – Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história”. In *Revista História Hoje*, Vol. 5, nº 9 (2016), págs. 159-170.

Básico, parece ter sido bem-sucedida, já que os alunos desenvolveram competências, cognitivas e metacognitivas, que acabaram por se plasmar na melhoria das classificações na disciplina de História.

Em suma, tendo em conta o trabalho realizado e os resultados apresentados, verificou-se que a aula oficina é um modelo que permite, na prática, que os alunos aprendam, evoluam, desenvolvam capacidades e competências a vários níveis, e apresentem uma progressão cognitiva e metacognitiva no trabalho com a História (e não só). Estando conscientes da importância de os alunos saberem analisar, descrever e explicar a realidade em que vivem, as tarefas de produção de narrativas históricas, baseadas na construção de evidência multiperspetivada, desenvolvidas nas aulas de História, são fundamentais neste caminho do pensamento crítico e da reflexão, essenciais para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais sofisticada, constituindo-se como mais valias não só para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina como também, e até sobretudo, para a sua vida prática no mundo. As narrativas históricas diversificadas apresentam-se, então, como excelentes meios de trabalho com os alunos no âmbito da Educação Histórica, por mobilizarem conceitos substantivos e meta-históricos essenciais, bem como por treinarem as suas capacidades de raciocínio e comunicação, ajudando-os a desenvolver o seu conhecimento, pensamento e compreensão histórica, pelo que podem, e devem, ser tarefas amplamente utilizadas nas aulas de História, indo ao encontro dos preceitos da Educação Histórica.

### **Obras citadas/Bibliografia:**

- Barca, I. "Aula Oficina: do Projeto à Avaliação". In I. Barca (Org.) Para uma Educação de Qualidade: Atas da IV Jornada de Educação Histórica (2004): págs. 131 - 144. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2004.
- Barca, I., & Gago, M. Usos da narrativa em História. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEd), 2004.
- Esteves, M. & Gago, M. Aprender e Aprender História no Ensino Básico: a construção de narrativas históricas em aula – Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

Braga: Universidade do Minho, (2020).

Gevaerd, R., Silva, D. d., & Torres, P. "Aprender a Narrativa Histórica". In M. A. Schmidt, & A. C. Urban, O que é Educação Histórica, Vol. I (2018): págs.59-

76. Curitiba: W.A. Editores .

Kniecik, D., & Ferreira, F. "Educação Histórica: uma tradição construída". In M. A. Schmidt, & A. C. Urban, O que é a Educação Histórica, Vol. I (2018): págs. 23-

40. Curitiba: W.A. Editores.

Parente, R. A. A narrativa na aula de história: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (Dissertação de Mestrado). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho: 2004.

Rüsen, J. Razão Histórica - Teoria da História, os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001.

Rüsen, J. "Entrevista – Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da História". In Revista História Hoje, Vol. 5, nº 9 (2016): págs. 159|70. Brasil: ANPUH.

Schmidt, M. A., & Urban, A. C. O que é Educação Histórica - Coleção Educação Histórica, Volume I. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

Silva, M., Cruz, V., & Silva, F. "A Dimensão Afetiva e Sua Relevância No Processo De Ensino-Aprendizagem: Uma Abordagem Sociocognitiva". In Revista Eletrónica em Gestão, Educação e Tecnologia, Vol. 18 (2014): págs.1303-1311. Universidade Federal de Santa Maria: REGET.



# Historia del arte en México y Youtube

## Una propuesta pedagógica-didáctica para millennials

*Hugo Medrano Hernández<sup>1</sup>*

*Brayan Ponce Martínez<sup>2</sup>*

Universidad de Guadalajara, México

Artículo de Reflexión derivado de investigación  
Recibido: 25- 09- 2020 – Aprobado: 30-10-2020

---

*La juventud experimenta un placer increíble cuando ve  
que empiezan a fiarse de ella y a dejarla participar  
en cosas serias.*

FENELÓN

### **Resumen:**

Youtube se ha convertido en una de las herramientas más efectivas para la enseñanza-aprendizaje en el área del conocimiento humano. Y precisamente por eso nos hemos basado en esta herramienta para llevar adelante la aplicación de este medio en las asignaturas relacionadas tanto en Historia del arte prehispánico como en Historia del arte en México, siglos XIX y XX, en el Departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México. Este documento está estructurado en tres partes, las conclusiones y la bibliografía. Cabe destacar el hecho de que a los estudiantes de esta generación se les denomina millennials, caracterizada porque son nativos del mundo digital y del Internet. Es decir, esta generación ya va más allá de los libros impresos y de los cuadernos y hojas de papel en los que entregaban los trabajos y actividades generaciones anteriores. Se

---

<sup>1</sup> Doctor en Letras por la Universidad de Guadalajara, México. Profesor-investigador del Departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Es un docente reconocido con el Perfil Prodep 2018-2021.

<sup>2</sup> Estudiante de la Maestría en Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México.

puede decir, sin temor a equivocarnos, que esta generación es más rápida y más demandante en todos los sentidos. Esta es una propuesta para que los millennials lean y escriban en esta plataforma audiovisual.

**Palabras clave:** Youtube, Millennials, didáctica, historia del arte en México, Freire, creatividad

---

### **Art History in Mexico and Youtube A pedagogical-educational proposal for millennials**

**Abstract:**

Youtube has become one of the most effective tools for teaching-learning in the area of human knowledge. And precisely for this reason we have relied on this tool to carry out the application of this medium in the subjects related to both History of Pre-Hispanic Art and History of Art in Mexico, XIX and XX centuries, in the Department of History of the University Center of Social Sciences and Humanities of the University of Guadalajara, Mexico. This document is structured in three parts, the conclusions and the bibliography. It is worth highlighting the fact that the students of this generation are called millennials, characterized because they are natives of the digital world and the Internet. That is to say, this generation is already going beyond printed books and the notebooks and sheets of paper in which previous generations used to hand in their work and activities. It is safe to say that this generation is faster and more demanding in every way. This is a proposal for millennials to read and write on this audiovisual platform.

**Keywords:** Youtube, Millennials, didactics, art history in Mexico, Freire, creativity

---

### **História da arte no México e Youtube Uma proposta pedagógico-didática para milénios**

**Resumo**

O Youtube tornou-se uma das ferramentas mais eficazes para o ensino-aprendizagem na área do conhecimento humano. E justamente por esta razão nos baseamos nesta ferramenta para realizar a aplicação deste meio nos assuntos relacionados tanto à História da Arte Pré-Hispânica

---

como à História da Arte no México, séculos XIX e XX, no Departamento de História do Centro Universitário de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Guadalajara, México. Este trabalho está estruturado em três partes, as conclusões e a bibliografia. Vale destacar que os estudantes desta geração são chamados de milenares, caracterizados pelo fato de serem nativos do mundo digital e da Internet. Em outras palavras, esta geração foi além dos livros impressos e dos cadernos e folhas de papel que as gerações anteriores costumavam entregar em seus trabalhos e atividades. É seguro dizer que esta geração é mais rápida e mais exigente em todos os sentidos. Esta é uma proposta de milênios para ler e escrever nesta plataforma audiovisual.

**Palavras-chave:** Youtube, Millennials, didática, história da arte no México, Freire, criatividade

---

## Introducción

El presente escrito es una propuesta para la enseñanza-aprendizaje de la historia del arte en México, asignatura que se imparte en el Departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México. Aquí se muestran algunos argumentos y razones por los que consideramos que ésta y muchas otras materias del conocimiento humano en general pueden y deben ser impartidas a través de esta plataforma que relativamente es nueva en el ámbito de la didáctica y la pedagogía en virtud de que sólo tiene catorce años de haber iniciado su vida. Así pues, aquí veremos las características de los protagonistas y sujetos de aprendizaje en estos tiempos y que tienen mucho en común con otros jóvenes de otras partes del mundo debido a la globalización del Internet y del conocimiento compartido (el wiki, en términos actuales), el cual es un concepto que ha llegado para quedarse. En este documento se hallarán las evidencias y las muestras documentales por las que las asignaturas relacionadas con la historia del arte en México deben ser impartidas de manera audiovisual debido a que ya se tienen las herramientas apropiadas para que sea impartida con ese método.

## I. ¿Cómo es la generación *millennials*?

López de Gómara (2017) en su obra nos afirma que la generación de los *millennials* se caracteriza por haber nacido “entre los años de 1977 y 2000 (aunque de acuerdo con las fuentes de la fecha exacta puede variar)” (p. 14). Entonces, se puede decir que es una generación que prácticamente es nativa del mundo digital y del Internet, así como todo lo relacionado con lo que desde el punto de vista de la antropología se le llama en algunas ocasiones la *generación pulgar* (porque las herramientas digitales las utilizan y manipulan más con los dedos pulgares). Así que la primera característica de esta generación es la ubicación temporal. Cabe destacar el hecho de que no hay un consenso preciso acerca del tiempo en que nació esta generación, porque hay otros autores, como lo señala López de Gómara (2017), que van más allá de los tiempos que esta autora destaca. Se podría decir que temporalmente esta generación, al igual que las anteriores, causa polémica en virtud de las perspectivas espaciales y temporales que cada autor y experto en esta área le confiere.

Pero López de Gómara (2017) no sólo nos presenta las características de esa generación sino que también nos presenta las diferencias que hay entre los *millennials* latinoamericanos y de otras latitudes, así como las emociones, el mundo laboral, el marketing en la actualidad, así como la relación hombre máquina computacional, los aspectos emocionales como el amor y el sexo, el deporte, así como diferentes necesidades, diferentes *app* que se necesitan, la responsabilidad social, el reciclaje y la sustentabilidad, el compromiso social con las causas justas, la paridad de género, el machismo y el poder de las redes sociales como el Facebook, Instagram y Twitter. A lo largo de todo su libro no habla nada acerca de Youtube y su influencia en esa generación.

Por otro lado David Tomás (2019) en su obra no aborda el asunto relacionado con las características de los *millennials*, sino que lo único que trata es lo relacionado con su experiencia personal en sus trabajos y empleos. Es decir, con su estilo personal nos habla acerca de los temores, miedos, logros, problemas laborales, éxitos, frustraciones, esfuerzos, los rumores, fortalezas, debilidades, decisiones, dudas acerca de su empleo y su experiencia laboral en una compañía de trabajo digital. De hecho, recurriendo a las herramientas de los emojis elabora toda una serie de capítulos apoyados en esas

imágenes para darle mayor relieve y visibilidad para destacar que pertenece a esa generación en la que las figuras e íconos digitales están presentes en sus escritos.

Esta generación *millennial*, está visto y comprobado que aprende, principalmente, a través de las herramientas digitales. Es decir, esta nueva generación es muy diferente a las generaciones anteriores en el sentido de las máquinas mecánicas y eléctricas que interactuaban de una manera muy limitada. Ahora, con la evolución y revolución que ha tenido el mundo digital, los *millennials* no solo trabajan y se relacionan regionalmente, sino globalmente.

Otras de las características de los *millennials* es el uso constante del celular para estar enterados e informados acerca de lo que sucede en su patria, su patria, su casa y sus amigos. De la misma manera dentro de su cambio de hábitos generacionales están el uso común y constante de tomarse *selfies*. Pero el uso de la cámara no es constante solo para tomar fotos de personas, sino también para hacer registros de documentos valiosos que pueden o deben ser enviados al momento a través de Whatsapp o Instagram. Es decir, esta generación está más acostumbrada al uso de imágenes y sonidos que cualquier otra generación que ha pasado a la historia.

En la actualidad Internet va más allá de la invención de la imprenta y más allá de la mítica biblioteca de Alejandría o de la actual biblioteca del congreso de Washington. Eso lo saben muy bien los *millennials*. Lo saben porque no tienen que viajar y hacer toda una travesía para tener acceso al conocimiento e información que ellos quieren, sino que saben que tienen todo, o casi todo, a un *click* de distancia. Para esta generación el mundo real no es tan grande como el virtual; para ellos el mundo virtual está más a la mano y es más accesible porque tienen las herramientas a la mano para interactuar con y en él.

Sin embargo, no todo es miel sobre hojuelas ya que esta herramienta tecnológica tiene doble filo en el sentido de que, a través de ella, mucha información es falsa y peligrosa, y que en algunos momentos puede mal informar, desinformar y transformar la realidad con el fin de obtener beneficios psicológicos, sociales y económicos a través de la información que circula en las redes sociales. En este sentido hay que estar alerta porque hemos llegado a la era de las *fake news* las cuales están abriendo su espacio, lo queramos o no, en ese mundo digital que tenemos en nuestras manos. Por supuesto, todo sin considerar que ya tenemos en la puerta el *Internet de las cosas*, o la

llamada la 5G, la cual nos acercará a una nueva realidad que va más allá de los límites de la ciencia ficción y que nos hace partícipes de este mundo que será tan real como el que siempre hemos tenido como verdadero.

Uno de los primeros estudiosos de las redes fue Juan Luis Cebrián quien desde la primera edición elaborada en 1998 nos advierte acerca de lo que viene con la red. Y afirma que “tenemos que reinventar y reconstruir nuestro concepto de educación, adaptándolo a un mundo en el que los alumnos no solamente reciben conceptos sino que los crean y los transmiten a los demás.”<sup>3</sup> Indudablemente que esta obra es una de las primeras que ya está hablando acerca de lo bueno, lo malo y lo feo del Internet. Entonces, hay que considerar que sobre advertencia no hay engaño porque se avisó que lo que venía en el mundo de la informática era globalmente, en términos reales, una verdadera revolución para nuestras vidas.

Pero regresando a Ruiz Cartagena, afirma que otras de las características de la generación de los *millennials* es “la exposición a la tecnología y la información, uso intensivo de Redes Sociales, comportamiento multiplataforma y multitarea, necesidad de socialización, empoderamiento, baja permeabilidad a los medios tradicionales, carácter exigente frente a las marcas, rearme ético y personalidad individualista.”<sup>4</sup> Por otra parte, Isaac Jiménez <sup>5</sup>tiene un video en Youtube donde se entrevista a Simon Sinek quien presenta una opinión pesimista acerca de los millennials y los describe y califica prácticamente como flojos, zánganos y atenidos. En otro contexto, también en una ponencia dictada en Ted Talks, de ted.com<sup>4</sup>, Reniqua Allen elabora un contraste entre los *millennials* blancos y *millennials* negros y también no llega a unas felices conclusiones debido al racismo que hay en los Estados Unidos. Ambos conferencistas coinciden en que esta generación que estamos estudiando no es como la pintan. Para cerrar este apartado, sólo podemos asegurar que hay una gran cantidad de material e información para analizar y comentar, sin embargo, por razones de tiempo y espacio la cerramos aquí con la esperanza de haber mostrado los rasgos más destacados y característicos de la actual generación.

---

3 Juan Luis Cebrián, 2000, pág.213.

4 Ruiz Cartagena, 2017, pág. 1.

5 Isaac Jiménez, 2017. <sup>4</sup> Ted Talks, 2018.

## II. Pedagogía, didáctica y creatividad para los *millennials*

En estos tiempos se debe saber que la relación maestro-alumno no ha cambiado debido a que las dos personas involucradas son poseedoras de unos sentimientos y pensamientos propios. Es decir, los dos están relacionados y vinculados por el interés del conocimiento y la información, porque, supuestamente, uno está interesado en aprender y el otro en enseñar. Ambos personajes, protagonistas del proceso de educación, están ahí como entes estupefactos a la espera del primer movimiento o primera palabra que salga de la boca de uno de los participantes.

En este contexto de la globalización, pues, lo que habría que hacer es innovar la relación educativa con sus obras. Es decir, esencialmente debemos entender que educar es preparar a las nuevas generaciones para que tengan ideas propias y originales basadas en las pasadas, que su innovación y renovación esté marcada por una historia vinculada con la formación de capital humano. Mitchel Resnick, citado en Reboloso Gallardo<sup>6</sup>, asevera que “Una educación basada en la tecnología es hoy más importante que nunca en la historia, ya que el mundo interconectado requiere de una fuerza de trabajo que entienda cómo usar la tecnología para incrementar la productividad y la creatividad.” Los *millennials* por su parte son conscientes de que la globalización está presente en su ADN generacional y que eso los obliga a ir más allá de tener una visión regional. O mejor dicho, puede ser una visión global con un impacto regional. Indudablemente que el Internet vino a revolucionar nuestro mundo y nuestra manera de ser, estar y actuar en él. Toda la nueva generación de jóvenes con los que trabajamos e interactuamos los maestros y maestras está empapada cotidianamente de nuevas actualizaciones y *app* que los hacen estar en alerta constante y a la espera de cosas nuevas, sí, pero también ellos quieren hacer sus propias aportaciones y propuestas.

También G. Seldes, citado en Ferrés<sup>7</sup>, menciona que “Se acusa, por ejemplo, a los medios audiovisuales de ser incapaces de sustituir eficazmente a los libros, sin darse cuenta de que hace siglos los hombres de cultura acusaban al libro impreso porque no podía tener la autoridad de los maestros que, en una cultura oral, hablaban directamente a los alumnos. Lo anterior viene al hecho de que en la actualidad mucha gente, incluso colegas, han confesado que al Youtube lo ven más

---

<sup>6</sup> Reboloso Gallardo, 2010, pág. 17.

<sup>7</sup> Ferrés, 1992, pág. 21. <sup>7</sup> *Ibid.*, pág. 49.

como un medio de entretenimiento que como una poderosa herramienta didáctica, que es como la vislumbramos nosotros. No cabe duda que el Internet y todas las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son excelentes medios que deben ser aprovechados al máximo para el trabajo y la producción educativos.

En el contexto de la didáctica clásica tenemos que hay métodos clásicos que funcionan y han funcionado para todas las generaciones de educandos. Y nos estamos refiriendo al método de Juan Amós Comenio, quien señala que “Para educar a la juventud se ha seguido, generalmente, un método tan duro que las escuelas han sido vulgarmente tenidas por terror de los muchachos y destrozo de los ingenios”.<sup>7</sup> Sin embargo, esta es solamente la punta del iceberg de todo lo que hay debajo de la metodología y didáctica de Comenio porque si seguimos indagando acerca de las formas de enseñanza aprendizaje de este genio de la pedagogía, nos vamos a encontrar conceptos vigentes que van a trascender los tiempos y los espacios debido a que el hecho educativo es lo que importa y lo que trasciende.

Y Comenio (2014) al igual que Paulo Freire (1982) coinciden en el ingrediente principal para la enseñanza de cualquier ciencia: el amor. Comenio (2014) señala: “En una palabra: si tratan a los discípulos con amor, fácilmente robarán su corazón de tal modo que prefieran estar en la escuela mejor que en su casa.”<sup>8</sup> Mientras que Freire<sup>9</sup> afirma:

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa.” Sin lugar a dudas, estas afirmaciones son traídas aquí para redundar que los dos grandes educadores de dos épocas y lugares diferentes coinciden en algo que a muchos autores y profesores se les ha escapado. ¿Por qué también a esta didáctica, arte, ciencia y técnica de enseñar se les ha olvidado incluir algo muy importante en su práctica docente cotidiana? La respuesta es que la mayoría de los profesores creen y se preparan más en el ámbito del contenido, pero no de la forma. Es decir, muchos profesores creen que lo más importante para un profesional de la educación es estar actualizado más en el aspecto del fondo que de la forma; esto es que muchos profesores tienen

---

8 Comenio, pág. 96.

9 Freire, 1982, pág. 92.

la creencia de que las teorías didácticas pasan a segundo término, incluso a tercero, porque no les interesa el método (el camino) para desarrollar una mejor enseñanza-aprendizaje.

Y para redundar un poco en el método de Comenio (2014), veamos lo que éste afirma:

Lo que ha de hacerse debe aprenderse haciéndolo. Los artesanos no entretienen con teorías a los que aprenden sus artes, sino que los dedican al trabajo para que fabricando aprendan a fabricar; esculpiendo, a esculpir; pintando, a pintar; y saltando, a saltar; etc. Luego también las escuelas deben aprender a escribir; escribiendo; a hablar; hablando; a cantar, cantando; a razonar, razonando, etc.<sup>10</sup>

Como pudimos ver, estos dos genios de la educación, Comenio y Freire, coinciden en algo tan humano, tan fácil, y a la vez tan difícil para muchos porque ponen o hacen a un lado las emociones y dejan de ser artistas, artesanos, para ser técnicos y científicos de sus áreas, pero no profesionales de la educación. En la sabiduría popular se asegura que “vale más un gramo de ejemplos que un kilo de consejos” y esto es lo que aplica y explica el educador europeo en su obra.

Pero, en términos didácticos ¿qué hacemos y proponemos en las clases de historia del arte en México? Nosotros impartimos las clases de historia del arte prehispánico y colonial, y además historia del arte en México, siglos XIX y XX. En ambas materias los chicos elaboran ejercicios de dibujo, escritura, fotografía y elaboración de video o mini documentales relacionados con temas y asuntos que los chicos y chicas quieran desarrollar a lo largo del semestre. Estas actividades las realizan con el sentido de que elaboren una actividad de la época prehistórica (antes de la escritura) que es el dibujo; otra es la elaboración de ensayos para que practiquen la escritura y la redacción de ideas y argumentos lingüísticos; ejercicios de fotografía en las que capturen personas, animales y cosas con el considerado arte del click; y finalmente la elaboración y desarrollo de un video en el cual documenten un tema, personaje o asunto de su interés. Ahora bien, uno de los aspectos que desarrollamos en nuestras sesiones escolares es enfatizar el aspecto de la creatividad de cada uno

---

<sup>10</sup> Comenio, 2014, pág. 150.

de ellos a la hora de elaborar sus proyectos y para eso hay que estimular el espíritu de la innovación. Flores Velasco (2008) asevera que para llevar adelante el proceso de transformación educativa y la creatividad de los estudiantes hay que considerar que éstas “dependen del rompimiento de los esquemas establecidos”<sup>11</sup> En otras palabras, lo que tenemos que hacer en nuestras aulas es crear una atmósfera de seguridad y confianza, pero a la vez debemos desafiar a los alumnos y sacarlos de su zona de confort ya que siempre han hecho lo mínimo con el mínimo de esfuerzo. Nosotros como docentes debemos poner ejemplos de originalidad y creatividad y llevar a los estudiantes a que perciban nuestras clases como una aventura en la que hay que saber arriesgar (en el sentido de creatividad y originalidad) para ganar puntos en la clase y en la vida. Bevan y Wright (2005) afirman que “el hecho de asumir riesgos puede cambiar tu vida radicalmente.” Y por supuesto aquí viene también el abonar a esta misma idea sobre la sabiduría popular con su refrán que reza: *el que no arriesga, no gana*.

Durante las sesiones académicas o escolares, constantemente invitamos a nuestros estudiantes a que formen parte de la *escuela de la creatividad*. Esta invitación consiste en una invención para que los alumnos creen que hay un más allá de la rutina académica y áulica. Esto por supuesto por el hecho de que Bevan y Wright (2005) motivan para que nosotros los docentes aseguremos que los docentes formamos parte del *club de los creativos*, de los profesores 2.0 que hacen falta en el mundo y que necesitamos que ellos también ingresen a este *club* porque los necesitamos.<sup>12</sup> Es decir, hay menester de gente creativa e innovadora para llevar adelante los cambios educativos que se requieren en las escuelas y universidades. Que se sepa que la educación es algo tan importante para sólo dejársela a los profesores y a los funcionarios o burócratas que quieren cambiar al mundo desde el escritorio.

En este contexto, también aplicamos la pedagogía freireana con el ánimo de la curiosidad de la que habla el educador brasileño y a los alumnos les mostramos ejemplos de que el movimiento se demuestra andando y les afirmamos lo que dice Freire: que somos epistemológicamente curiosos y

---

11 Flores Velasco, 2008, pág. 160.

12 Bevan y Wright, 2005, pág. 51.

que “producimos el conocimiento y no solamente lo *almacenamos mecánicamente* en la memoria.”<sup>13</sup> Consideramos que para llevar adelante una renovación didáctica y pedagógica debemos aplicar muchos de los aspectos de la teoría de este gran educador, porque sin las bases de él nuestra obra pedagógica se viene abajo por falta del apuntalamiento sólido de un método de enseñanza que pueda renovar la educación, al menos en nuestra aula, al menos en nuestra escuela, al menos en nuestra universidad, al menos en nuestro país.

Pensamos que la metodología de Freire es fundamental para llevar adelante el proceso de creatividad y renovación educativa en nuestros centros educativos porque como lo afirma y reitera: “la tarea de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica”.<sup>14</sup> En estas circunstancias y sin el faro teórico de la obra del brasileño estaríamos perdidos y la deriva como profesores innovadores si no tuviéramos el respaldo de él y su pensamiento. Por supuesto, desde nuestra perspectiva, él nos mostró y demostró que los estudiantes y los profesores tenemos cabeza, corazón, alma y cuerpo que nos hace dar coherencia a nuestra obra, porque como escribe Freire (1999) la “práctica educativa en la que no existe una relación coherente entre lo que la maestra dice y lo que la maestra hace es un desastre como práctica educativa.”<sup>15</sup> Por eso pensamos y creemos que la práctica docente que aplicamos es progresista en el sentido de que abandera los principios de renovación y mejora constante tanto en lo material como lo humano. Freire afirma que “No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad”.<sup>16</sup> Indudablemente que sin la obra y principios de Paulo Freire la educación moderna no sería moderna ni sería educación en el sentido de que debemos pensar a la educación como un microcosmos en el que estamos insertos los que trabajamos profesionalmente en y para la educación. De la misma manera Gutiérrez nos reafirma que estamos haciendo lo correcto en nuestro trabajo como educadores, porque a nuestros estudiantes los estamos alentando y motivando “a inventar, a descubrir nuevas posibilidades con la alegría y el deleite que produce la transgresión, la fiesta y el ir más allá de lo

---

13 Freire, 1996, pág. 132.

14 Ibid., pág. 9.

15 Ibid., pág. 82.

16 Ibid., pág. 184.

establecido. Educar en la creatividad es, en síntesis, ofrecer a los educandos las posibilidades de ser, renovada y permanentemente."<sup>17</sup> Como reiteración amable, se puede afirmar que una práctica docente moderna es creativa, renovadora y desafiante.

En esta actividad de la producción y desarrollo de una obra audiovisual, los estudiantes se tienen que convertir en un *hombre orquesta* porque tienen que investigar, escribir, editar, producir todo lo relacionado con un video. Medrano (2017) plantea que los chicos y chicas que desarrollan sus propios audiovisuales son los protagonistas, camarógrafos, microfonistas, maquillistas, peinadores, guionistas, locutores y locutoras, presentadores, entrevistadores, investigadores, seleccionan vestuario, utilería, maquillistas, músicos, tramoyistas, *aguadores*, asistentes de producción, de edición y dirección; son los que suben, bajan, van, vienen, tornan y retornan con esto, con lo otro y con aquello; son ingenieros de luces, cámara y acción.

### III. Historia del arte en México y Youtube

Los nuevos escenarios que hay en el mundo de la educación y las TIC nos han empujado a intentar cosas y métodos nuevos en el contexto universitario, sobre todo los relacionados con la enseñanza de la historia del arte en México, la cual impartimos en el Departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara, México.

En nuestra circunstancia para la enseñanza de asignaturas como historia del arte en México, consideramos que debe ser una buena muestra del método enseñanzaaprendizaje. Por eso Hawkins, Spielvogel, Panush; Light, Manso, Rizzi, y otros, citados en Manso y otros (2011), señalan que “para que una iniciativa de integración de tecnología sea exitosa en escuelas y en otros ámbitos educativos debe estar claramente conectada a objetivos educativos que trasciendan el uso de las TIC y que tengan un significado profundo para la educación”.<sup>18</sup> El hecho y la significación del hecho de que los y las estudiantes que ingresan a nuestras clases es para que ellos mismos entren de manera académica al mundo de la producción de material audiovisual con sentido global y que su

---

<sup>17</sup> Gutiérrez, 2008, pág. 144.

<sup>18</sup> Manso et al., pág. 60.

obra vaya más allá del trabajo escrito y entregado en un escritorio en el cual las observaciones y detalles del profesor no vayan más allá de uno o dos comentarios de fondo y uno de forma.

Por supuesto, toda esta didáctica que aplicamos la hacemos con el espíritu y ánimo de que nuestro alumnado participe, ingrese y proponga obras y actividades que son elaboradas desde su arrojo personal y académico como proyectos, incipientes y con muchas fallas y errores, pero valientes porque están siendo lanzadas al mundo como retos exitosos que fueron entregados de manera ejemplar para ir más allá del temor y pavor a la crítica. Porque como les enseñamos en clase: la propuesta es más valiosa y elevada que la crítica misma, porque aquella parte de la nada, es única y original, mientras que ésta, parte, se desarrolla y origina de la propuesta misma.

Rangel Sostmann (2014) propone una serie de acciones vinculadas con la educación universitaria moderna y actual. Él propone la *Misión de la Universidad 2.0* en la cual señala que para lograr esa *misión* se deben comprometer los profesores, la administración y los estudiantes para elevar la educación a un escalón más arriba del actual porque el mundo está cambiando aceleradamente y debemos acoplarnos lo más pronto posible a esos cambios. Sin embargo, así como están las cosas de la tecnología tan rápida ahora habría que hablar de una Universidad 3.0 y una Universidad 4.0 en cuestiones teóricas y de deseo, sin embargo, la realidad es otra. Es decir, hay muchos profesores que ya se han instalado en sus zonas de confort y ya de ahí nadie los mueve. Tienen el pretexto de mejorar y actualizarse en cuestiones relacionadas con las TIC aplicadas en sus asignaturas. Creemos esto porque en los cursos de capacitación que hemos tomado con mis colegas, ya en confianza, dicen que se inscriben para poder obtener la constancia (llamado el *papelito*) de que se actualizaron y capacitaron en cierta área o disciplina didáctica para mostrarla al mundo.

Como hijos de nuestro tiempo, tenemos que criticar todo lo que hay a nuestro alrededor, sí, pero sobre todo proponer en el contexto de nuestra profesión que es impactar en el área educativa. Es decir, tratamos de acercarnos a una pedagogía optimista en el sentido de la aplicación y puesta en práctica de teorías como las de Paulo

Freire como cuando señala que “la educación es una serie de teorías llevadas a la práctica”<sup>19</sup>. En términos generales se podría decir que lo que tratamos de hacer en nuestras clases, en nuestras

---

19 Paulo Freire, pág. 185.

sesiones académicas, es poner en práctica lo que hemos aprendido en la vida misma, no sólo lo aprendido en los libros. De hecho se puede decir que lo que tratamos de hacer es que apliquen el lema de nuestra Universidad: "Piensa y Trabaja". Aquí habría que aseverar que muchos colegas consideran que estamos en un centro universitario donde nada más se produce y fabrican teorías de todo tipo, pero hechos de ningún tipo. Es decir, nos falta aplicar más las teorías que leemos y conocemos de memoria.

Por otro lado, en nuestra clase de historia del arte en México tratamos de aplicar la *Pedagogía de la acción* de la que habla y trata María Montessori, citada en Caló (2005), porque hay que considerar que lo que cambia al mundo son las acciones, no las teorías. Y eso lo dijo Marx hace mucho tiempo en una de sus famosas tesis a Feuerbach, en la que por cierto tiene mucha razón. En otras palabras, lo que tenemos que hacer los profesores es preparar y capacitar a nuestros estudiantes para el cambio, y ese cambio sólo viene y se hace con esfuerzo y con trabajo.

Por otro lado, también en las sesiones académicas tratamos de que los y las estudiantes apliquen la creatividad. Es decir, uno de los objetivos cotidianos de la educación es que los asistentes a nuestros cursos cambien su forma de ser en el arte y en la vida. Es más, como lo señala Rodríguez Estrada en su obra: "La creatividad, más que una agudeza intelectual o que una habilidad, es una actitud ante la vida, ante cualquier situación y aspecto de la vida."<sup>20</sup> Así que en sus trabajos académicos les pedimos que pongan alma, corazón y vida. Que se empeñen y entreguen todos sus sentidos y energía en esa actividad como un acto de amor. O mejor dicho: que demuestren toda la pasión que pueden entregar como si fuera un increíble acto amoroso. De la misma manera les hablamos acerca del miedo para que lo hagan a un lado y sean originales, creativos y únicos en el momento de estar desarrollando sus proyectos.

En ese momento y como un paréntesis les hablamos acerca de las sencillas características de la creatividad o para que sean creativos. Les presentamos algunas características documentadas por Rodríguez Estrada, tales como una actitud crítica y propositiva, además de los aspectos cognitivos, afectivos y volitivos. Cierro ese paréntesis con las siguientes palabras de él: "Para ser creador hay que ser capaz de entusiasmarse, comprometerse y luchar; hay que gozar de bastante energía vital

---

<sup>20</sup> Rodríguez Estrada, 2009, pág. 27.

y espíritu juvenil"<sup>21</sup>, y esa energía y espíritu juvenil lo tienen, lo que falta es motivarlos, encarrilarlos, para que la saquen de sí mismos y la pongan en acción. Un ejemplo de eso lo podemos ver Youtube en el mini documental elaborado por Esmeralda Macías (2015). Ese trabajo es un botón de muestra de lo que entregan los y las estudiantes en nuestras sesiones de historia del arte en México, siglos XIX y XX.

Sin embargo, no todo lo que brilla es oro, así que los chicos y chicas deben esforzarse para alcanzar buenos frutos y para eso deben trabajar duro. Pero para eso hay que crear las condiciones y atmósfera favorables para la creatividad y una de ellas es que los y las estudiantes vean y sientan un ambiente de honestidad y generosidad en la clase para que ellos se sientan seguros de lo que van a proponer e innovar en sus respectivos proyectos. Se trata de que en las sesiones escolares pongan a prueba su espíritu aventurero y busquen, sin miedo, desarrollar un trabajo innovador. Una muestra más de estos mini documentales es el de Patricia Silva (2015) en el cual aborda la obra de Remedios Varo. Este tipo de trabajos audiovisuales, con todos sus defectos, errores y fallas, son sólo muestras de que no tienen miedo al manejo y uso de las TIC. Que para ellos no es un problema elaborar un mini documental o audiovisual y subirlo a Youtube.

Otro de los trabajos de esta categoría que están cargados en el sitio de Youtube es el realizado por El Weller (2018) quien elabora un trabajo dedicado a Frida Kahlo. En él, la autora nos presenta sus opiniones, valores y conclusiones acerca de la obra de esta pintora mexicana que ha trascendido fronteras. La materia o asignatura de historia del arte en México también ha servido para que los estudiantes de esta generación se vayan preparando a los cambios más rápidos que se va a dar a nivel global. En otras palabras, lo que ellos están haciendo con este tipo de trabajos escolares es ensayarse y prepararse para desarrollar proyectos que vayan más allá e impacten no solo en su área regional sino en la global.

Carla Fernanda Azpeitia (2014) elabora todo un trabajo audiovisual en el cual plantea su propia visión y opinión de la obra de Luis Barragán, un gran arquitecto mexicano y ganador del premio Pritzker con el cual fue reconocido como uno de los más grandes diseñadores de arquitectura en

---

21 Ibid., pág. 62.

el siglo XX. La autora armada de habilidades, herramientas y carácter aventurero desarrolló este proyecto con ánimo de dar a conocer a uno de los más grandes autores que ha dado México.

De la misma manera la estudiante Karina Cruz (2019) también logra un buen trabajo audiovisual sobre el artista y pintor vallartense Manuel Lepe. En este trabajo la autora nos habla sobre vida, obra y significado de la obra de este gran pintor mexicano. Sobre todo hay que destacar el estilo *naif* mexicano que hay en la obra de este gran artista.

Otra de las autoras es Alma Tiznado (2016) quien elabora un mini documental sobre Sofía Bassi, una de las más grandes pintoras que ha dado nuestro país y que, por azares del destino, fue encarcelada durante algunos años, pero eso no la dobló para que dejara de desarrollar su obra y que en la actualidad sea reconocida como una de las más destacadas a nivel nacional e internacional. Otra estudiante, Mónica Patricia Zamarripa Godínez (2016) produce otra obra audiovisual y que está también en Youtube es el de uno de los tres grandes muralistas mexicanos: José Clemente Orozco.

## Conclusiones

Una de las cosas que encontramos respecto a los *millennials* es que hay dos tipos de personas con opinión opuesta acerca de lo que hay que esperar de esta generación: unos son optimistas y otros pesimistas. Los dos grupos dan sus argumentos y razones para respaldar su postura respecto a lo que dicen. Cada grupo manifiesta tener la razón y la verdad acerca de lo afirman. Se respeta su opinión a cada uno de los bandos.

Pero, ¿cuál de las dos posturas encontradas es nuestra postura personal respecto a esta generación? Somos optimistas. Y somos optimistas porque esta nueva generación es, independientemente de lo que suceda, la que va a salvar la vida de este mundo. Esta generación, independientemente de lo que pensemos de ella, se va a enfrentar a los problemas y molinos de viento de su tiempo y los va a resolver favorablemente. De hecho, ya lo está haciendo en muchos sentidos, aunque hay algunos que no quieren ver ni reconocer ese trabajo realizado.

La *pedagogía de la propuesta*, ¿qué es? Ésta es el nuevo *trivium* y el nuevo *cuadrivium* juntos, aplicados en la modernidad, en la era de la inteligencia artificial, en la era del Internet de las cosas. En las sesiones escolares, en las clases, siempre les comentamos a los y las estudiantes que siempre debemos hacer análisis, síntesis, crítica y, lo mejor de todo lo anterior, es hacer propuestas. Lo que falta en el mundo son propuestas. Hay que trabajar en ellas y en nuestras clases siempre motivamos para que, en todas las circunstancias y situaciones, se hagan propuestas.

El epígrafe inicial de este documento está con el sentido de que tenemos fe y confianza en los jóvenes; en el sentido en que estarán a la altura del papel histórico y generacional que les corresponde hacer y lo harán. No tenemos dudas de ello. Sólo falta que llegue su tiempo de asumir responsabilidades serias. Muy serias.

Aquí dejamos, pues, nuestra propuesta en el sentido didáctico para que los chicos y chicas de esta generación de los *millennials* le den continuidad y seguimiento a esto que hemos iniciado. En este punto recomendamos que hagamos lo más que podamos hacer por nuestros sucesores ya que ellos seguirán la tradición de la renovación constante del cambio natural de las cosas que se dan en el mundo. En nuestras manos está que ellos, la joven generación actual, sigan trabajando para la generación que les suceda.

Finalmente, en cuanto al método de enseñanza-aprendizaje que aplicamos en las asignaturas de historia del arte en México y Youtube, consideramos que no es un método nuevo ni novedoso sino que éste ya se ha venido aplicando desde hace mucho tiempo en otras partes del mundo. Lo único que aportamos aquí fue el hecho de darle brillo y lustre al lema de “Piensa y Trabaja” de nuestra Universidad de Guadalajara, porque en estos tiempos que corren a nivel global nos obligan a ser cada vez más trabajadores, competitivos y propositivos en el contexto de la educación. Lo presentado fue solo una pequeña muestra de lo mucho que se puede hacer si se tiene voluntad, pasión y entusiasmo de querer ser buenos profesores. Así pues, en esta obra se vincularon a Youtube y a la historia del arte en México sólo para mostrar una cosa: el amor al trabajo educativo.

## Referencias

- Azpeitia, K. F. (2014). Arte siglos XIX y XX. Luis Barragán. (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=oUgyMj53-3c> (consultado: 28/09/20)
- Caló, G. (2005). "María Montessori (1870-1952)". En *Grandes pedagogos*, de J. Château (coord). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cebrián, J. L. (2000). *La red*. Mexico: Santillana Ediciones.
- Comenio, J. A. (2014). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Cruz, K. (2019). Manuel Lepe. (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DhIRCvLPU0E> (consultado: 10/10/20).
- Ferrés, J. (1992). *Video y educación*. Barcelona: Paidós.
- Flores Velasco, M. H. (2008). *Creatividad y educación. Técnicas para el desarrollo de capacidades creativas*. México: Alfaomega.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- . (1990). *La naturaleza política de la educación. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- . (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI Editores.
- . (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- . (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, F. (2008). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI Editores.
- Jiménez, I. (2017). La verdad sobre los millennials. (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=yKK5BwwTIs8> (consultado: 02/10/20).
- López de Gómara, D. (2017). *Generación millennial. Quiénes son y a dónde van*. México: Alfaomega.
- Macías, E. (2015). Historia del arte en México siglos XIX y XX. (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=LQTngrKzC3s&t=3s> (consultado: 05/10/20).
- Manso, M. (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.

- Medrano, H. (2017). "La educación multimedia y Youtube: Riqueza, impacto y poder del octavo arte en la educación del presente y del futuro". En *Los medios del futuro: entre la libertad condicional y la búsqueda de la verdad*, de H. Ortega Villaseñor y R. Králik (coords), 351-372 págs. México: Universidad de Guadalajara.
- Rangel Sostmann, R. (2014). *Universidad 2.0*. México: Taurus.
- Reboloso Gallardo, R. (2010). *La globalización y las nuevas tecnologías de información*. México: Trillas.
- Rodríguez Estrada, M. (2009). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos y psicológicos*. México: Trillas.
- Ruiz Cartagena, J. J. (2017). "Millennials y redes sociales: estrategias para la comunicación de marca efectiva". (Texto). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6120205.pdf> (consultado: 12/09/20).
- Silva, P. (2015). Remedios Varo. Historia del arte en México siglos XIX y XX. (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=UhaklrHTNfs&t=7s> (consultado: 04/10/20).
- Ted.com (2018). Lo que contamos (o no) sobre los milenistas. (Video). Recuperado de: [https://www.ted.com/talks/reniqua\\_allen\\_the\\_story\\_we\\_tell\\_about\\_millennials\\_and\\_who\\_we\\_leave\\_out/footnotes?language=es](https://www.ted.com/talks/reniqua_allen_the_story_we_tell_about_millennials_and_who_we_leave_out/footnotes?language=es) (consultado: 01/10/20).
- Tiznado, A. (2016). Mini documental. Sofia Bassi. (Video). Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=cGqGQ\\_835VY](https://www.youtube.com/watch?v=cGqGQ_835VY) (consultado: 30/09/19).
- Tomás, D. (2019). *Diario de un millennial. Una historia para que todas las generaciones sean felices en el trabajo*. Madrid: Ediciones Urano.
- Weller, E. (2018). La vida y obra de Frida Kahlo. (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=GpE5HD4fXVo> (consultado: 03/10/19).
- Zamarripa Godínez, M. P. (2016). Documental. José Clemente Orozco. (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BV-TgCLZEPA> (consultado: 29/09/19).



# La cultura, un punto de encuentro para las comunidades indígenas que buscan reivindicación étnica y reconocimiento patrimonial<sup>1</sup>

*Cindy Alejandra Martínez Duque<sup>2</sup>*

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC Tunja

ORCID: 0000-0002-1092-1976

Artículo de Reflexión derivado de investigación

Recibido: 24-09-2020 – Aprobado: 30-10-2020

---

## **Resumen:**

El presente artículo es una reflexión derivada del proyecto de investigación “El patrimonio cultural y la reetnización Muisca; similitudes, disidencias en la representación de las prácticas culturales”, el cual propone un análisis comparativo entre los procesos de reetnización para comunidades indígenas y el proceso de patrimonialización de las manifestaciones culturales, para demostrar los puntos convergentes y divergentes, al igual que los fundamentos culturales que son transversales en estos procesos en el contexto colombiano. Con el fin de establecer los procesos culturales como un elemento transversal a los procesos, que más allá de dispositivos

---

<sup>1</sup> Este artículo es una reflexión derivada del proyecto de investigación “El patrimonio cultural y la reetnización Muisca; similitudes, disidencias en la representación de las prácticas culturales” realizado por Cindy Alejandra Martínez Duque, su ejecución inició el 01 de Agosto de 2018 y finalizó el 25 de junio de 2019. Este proyecto se realizó en el programa de maestría en Patrimonio Cultural de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC, Sede Tunja; fue patrocinado por Expedición Abya Yala.

<sup>2</sup> Directora del proyecto Expedición Abya Yala sobre trabajo con comunidades marginadas en nuestra América; que reivindica, revalora y resignifica las distintas culturas del continente, procesos históricos, memorias e identidades. Correo electrónico: [maestriaalejandram@gmail.com](mailto:maestriaalejandram@gmail.com) [cindyalejandramartinezd@gmail.com](mailto:cindyalejandramartinezd@gmail.com)

políticos construyen procesos sociales en la larga duración, en los cuales, la agencia de los sujetos y comunidades es fundamental.

**Palabras clave:** Reetnización, patrimonio cultural, salvaguardia, prácticas culturales y cultura

---

### **Culture, a meeting point for indigenous communities seeking ethnic vindication and heritage recognition**

**Abstract:**

This article is a reflection derived from the research project “Cultural heritage and Muisca reethnization; similarities, dissidences in the representation of cultural practices”, which proposes a comparative analysis between the processes of reethnization for indigenous communities and the process of patrimonialization of cultural manifestations, to demonstrate the convergent and divergent points, as well as the cultural foundations that are transversal in these processes in the Colombian context. In order to establish the cultural processes as a transversal element to the processes, which beyond political devices build social processes in the long term, in which the agency of the subjects and communities is fundamental.

**Keywords:** Reethnization, cultural heritage, safeguarding, cultural practices and culture

---

### **Cultura, um ponto de encontro para as comunidades indígenas que buscam a reivindicação étnica e o reconhecimento do patrimônio**

**Resumo:**

Este artigo é uma reflexão derivada do projeto de pesquisa “Patrimônio cultural e reetnização muisca; semelhanças, divergências na representação das práticas culturais”, que propõe uma análise comparativa entre os processos de reetnização das comunidades indígenas e o processo de patrimonialização das manifestações culturais, para demonstrar os pontos convergentes e divergentes, assim como os fundamentos culturais que são transversais nestes processos

---

no contexto colombiano. A fim de estabelecer os processos culturais como um elemento transversal aos processos, que além dos dispositivos políticos constroem processos sociais a longo prazo, nos quais a agência dos sujeitos e das comunidades é fundamental.

**Palavras-chave:** reetnicização, patrimônio cultural, salvaguarda, práticas culturais e cultura

## Introducción

La reetnización como fenómeno social, cultural y político surge en el debate internacional de los procesos de descolonización y movimientos sociales; en pro de la resistencia y reivindicación por el reconocimiento y legitimación de las nuevas identidades étnicas, a raíz de la desindianización de las comunidades originarias de los territorios americanos. Este proceso justificó e impulsó la transformación de los Estados nacionales como sociedades multiculturales y pluriétnica del siglo XX, lo cual llevó a eliminar el ideal de sociedades mestizas, y replantear los procesos sociales, políticos, económicos y culturales que devinieron de ello.

El análisis de los procesos de reetnización requiere una reflexión crítica que tome en cuenta todas sus aristas, lo cual cuestiona la idea de su fusión como instrumento ideológico y dispositivo político. En otras palabras, un análisis cultural del proceso permite replantear y re-significar su valor como expresión y vía de resistencia y reivindicación sociocultural de las poblaciones indígenas marginadas, sometidas y vulneradas en la historia de América Latina.

El desarrollo de este proceso sociopolítico en los países latinoamericanos ha variado y se ha definido según los intereses de las elites políticas y económicas que asumen la administración de los Estados. Por lo cual, para el caso colombiano se debe observar cómo la reetnización de las comunidades indígenas se estructura y define en la política nacional, con el fin, de establecer los diferentes aspectos que la constituyen, haciendo énfasis en los elementos culturales, y cómo estos a su vez, se articulan con el reconocimiento de identidades, prácticas y tradiciones culturales que construyen el patrimonio nacional.

Por otra parte, el patrimonio como representación es un proceso sociocultural en el cual se disputan, crean y recrean acuerdos, valores, memorias, identidades, sentidos y significados culturales. Es así que, se debe comprender como un proceso político que se asume como dispositivo, a partir, de discursos autorizados y prácticas, es realmente un campo de fuerzas de poder; y acciones de exclusión e inclusión de agencias sociales, donde la transformación y cambio constituye su carácter.

Al igual que la reetnización, el patrimonio ha sido implementado como discurso y dispositivo político del Estado; por lo cual, a lo largo del siglo XX se generó un proceso de legislación del patrimonio cultural, con el propósito de regular y controlar la legitimidad otorgada a expresiones patrimoniales tanto autorizadas, como, no autorizadas. Por esta razón, se deben comprender las lógicas y funciones del patrimonio cultural en la construcción de identidades, además de los procesos de índole sociocultural y político, como es el caso de la reetnización en comunidades indígenas de Colombia.

Siendo así, este artículo pretende analizar ¿si las prácticas y manifestaciones culturales que construyen las identidades étnicas, de las comunidades reetnizadas o en proceso, pueden ser declaradas y reconocidas como patrimonio cultural inmaterial?, a partir, de la interpretación de los puntos de convergencia y divergencia entre la política de reetnización, patrimonio cultural y salvaguardia. Para identificar cómo estos procesos más allá de una función política y económica plantean una relación dialéctica, en la cual, los elementos culturales permiten resignificar y reconstruir las identidades étnicas de los estados multiculturales, se debe asumir y comprender que la reetnización y la patrimonialización son procesos socioculturales imbricados, en los que las prácticas culturales, el papel de los sistemas de representación y las tradiciones son el cimiento del desarrollo identitario de las comunidades étnicas, y que no se pueden comprender de forma desarticulada.

Este artículo se desarrolla, a través, de cinco apartados: 1) De forma general trata el concepto de reetnización como herramienta analítica de los procesos sociales de las comunidades indígenas desde la academia, las diferentes posturas que se han dado sobre el concepto en el escenario político e intelectual, y los elementos que la conforman. 2) Se aborda la política de reetnización en Colombia, el concepto, el proceso, los casos más representativos, la manifestación, función

y el papel de lo cultural. 3) De forma general se trabaja el patrimonio como proceso social, las posturas tradicional y alternativa, las agencias sociales como autogestoras. 4) Se estudia la política de patrimonio cultural en Colombia, la caracterización del proceso de declaratoria sobre patrimonio inmaterial, y el tratamiento especial a los pueblos indígenas. 5) Las conclusiones retoman la discusión entre los procesos de reetnización y patrimonialización, para ello, se da una reflexión que identifica los puntos divergentes y convergentes, el papel y función de lo cultural en ambos procesos que aluden a la identidad, memoria y reivindicación étnica.

La metodología para esta investigación se basó en el análisis e interpretación crítica de fuentes documentales del marco legislativo y normativo de los procesos contrastados con las experiencias sociales del caso de estudio de la comunidad indígena de Sesquilé, lo cual permitió evidenciar el elemento cultural como la pieza clave que define estos procesos. Así mismo, se realizó un estudio crítico de las diferentes posturas y tesis sobre el concepto de reetnización y patrimonio cultural, con el propósito, de establecer las disputas y debates que fueron definiendo y delimitando el campo de acción de estos conceptos en el escenario político y académico. Por último, la implementación de una escala micro de análisis permite comprender y exponer nuevos elementos al debate, al igual, la posibilidad de proponer campos y temas de análisis en el patrimonio cultural ligados a procesos históricos y políticos relevantes para nuestras sociedades.

## **I. La reetnización un fenómeno internacional**

A lo largo del siglo XX ocurre un fenómeno mundial, un movimiento en pro de la descolonización y contracultura, a raíz de las causas, crisis y cuestionamientos a los modelos neoliberales en las sociedades en vía de desarrollo. Uno de los efectos fueron los procesos de reetnización, en Latinoamérica se convirtieron en símbolo anti hegemónico donde participaron diversas comunidades indígenas, instituciones gubernamentales y la academia. Aun así, se evidencia la dificultad y contradicción para lograr una definición del concepto, caracterización y función entre estos actores.

Comprender el concepto de reetnización requiere ir más allá de lo constitucional y legislativo, que aludió a los modelos de sociedades pluriculturales, donde el resurgimiento de lo indígena fundamentó el discurso de Estado nación incluyente, que reconoció y legitimó la heterogeneidad de sus sociedades. Lo cual condujo a transformaciones y cambios en el panorama de los significados y representaciones de lo que se consideraba la nacionalidad.

Este concepto surgió en el campo de la antropología para el análisis de los procesos endógenos y exógenos de reemergencia y construcción de identidades en poblaciones de ascendencia indígena, que buscaron la restitución de derechos. Debido al fenómeno de los movimientos sociales de reivindicación y resistencias de las comunidades indígenas, el concepto pasó a formar parte de la política internacional, que tuvo como consecuencia la reestructuración del orden basado en la demanda del reconocimiento, acceso a los derechos sociales y ciudadanía de los grupos étnicos subalternos.

La reetnización como resistencia social frente a la desigualdad económica, segregación y exclusión social por parte del Estado hacia las poblaciones indígenas a lo largo del territorio. Más que un proceso político es un derecho y decisión que cuestionó la esencialidad e invitó al reconocimiento de aquellos que quisieron ser nuevamente indígenas, tras un proceso de desindianización, impuesto a lo largo del tiempo. Por lo cual, este concepto como proceso sociocultural quebranta un orden simbólico e ideológico impuesto a la reproducción de las poblaciones indígenas. Así mismo, replantea el ideal de purismo o esencialismo del lenguaje, vestimenta, usos, costumbres, historias confusas y cultura mezclada que configuran las identidades de estas comunidades.

Leonardo Morales<sup>3</sup> afirma que es un proceso social y cultural que busca recuperar la memoria, a través de performance y mimesis de los patrones culturales indígenas; lo cual ha llevado a cuestionar y reformular la idea de homogeneización cultural y rasgos esenciales como base identitaria; ya que, la cultura es un campo de confrontación entre los grupos étnicos dominantes y dominados que disputa el control, a partir, de las prácticas, sistemas de representación y tradiciones.

---

<sup>3</sup> MORALES HERNANDEZ, Luis. Salud, salud mental y musicoterapia comunitaria en población revitalizada indígena colombiana: El caso de la comunidad Muisca de Cota. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2015, pág. 46.

Para que una comunidad viva un proceso de reetnización, se debe tener en cuenta sus procesos históricos y antecedentes de aculturación, exterminio y aniquilación. Según Christian Gros<sup>4</sup>, este proceso alude a una politización de las identidades indígenas que han pasado por el proceso de mestizaje e hibridación cultural, donde las identidades indígenas se reconstruyen y resignifican como identidades nuevas; en este caso, la cultura indígena se ha configurado a través del tiempo como producto del mestizaje, que reconoce los diferentes elementos y orígenes que la conforman.

En la reetnización, la cultura se manifiesta como una reanudación de los hilos que fueron desdibujados con el tiempo, debido al proceso de dominación que culminó en la aculturación; así mismo, se habla de una transferencia en retorno que busca la recuperación, reconocimiento y legitimidad de memoria e identidades. No obstante, se ha cuestionado el ideal del rescate de una cultura perdida que permite o da contenido a las caracterizaciones de estas comunidades, donde estas han sido determinadas como sujetos sin cultura, con identidad borrosa y controvertida.

Al ser una forma de consolidar y construir un discurso legitimador cimentado en la especificidad cultural, valores tradicionales, derecho a la diversidad e identidad étnica, la reetnización se ha adjudicado como una acción de reivindicación, basada muchas veces, en una tradición inventada, que emerge de un modo difícil de comprender durante un periodo breve y se establecen con gran rapidez. Se conforma por un grupo de prácticas gobernadas por reglas aceptadas de naturaleza simbólica, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento, argumentadas desde su continuidad con la memoria de los antepasados o la búsqueda de esta.

Estas tradiciones inventadas como elementos de los sistemas culturales de las comunidades indígenas, articulan las nuevas representaciones, idiosincrasias y manifestaciones culturales con los imaginarios que marcan un pasado que los reivindica con su cosmovisión. En palabras de Eric Hobsbawm<sup>5</sup>, las tradiciones inventadas son ejemplo del claro e inevitable contraste entre el cambio constante y la innovación del mundo moderno; el intento de estructurar como mínimo algunas partes de la vida social de éste como invariable e inalterable. Así, las tradiciones inventadas son un

---

4 GROS, Christian. Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad. Bogotá: ICANH, 2000, pág. 90.

5 HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. La Invención de la Tradición. Gran Bretaña: Crítica, 1983, pág. 58.

proceso de formalización y ritualización, caracterizado por la referencia al pasado, la creación de rituales y símbolos complejos, a partir, de los cambios amplios y rápidos de los sujetos.

El proceso de reetnización ha llevado a plantear la pregunta de ¿cómo saber si una comunidad, que después de siglos de no dar muestra de identidad, puede ser y sentirse parte de ella?, al igual que requiere una flexibilización y apertura en los criterios y valoraciones de los expertos, donde resalta la capacidad de cambio y transformación de las estructuras y ejes de las comunidades étnicas. Dicha apertura da la posibilidad del resurgimiento de identidades, sistemas de representación y sistemas culturales nuevos que se articulan a los procesos y pasados históricos de las sociedades indígenas.

En este sentido el patrimonio cultural de las comunidades hace parte del proceso de reetnización, en la medida en que, se da una resignificación de la cultura, a partir, de la apropiación de prácticas, tradiciones y sentidos de un reservorio simbólico, que se identifican y reactivan en el proceso de lo emergente como comunidad, con una identidad y memoria colectiva. Es así, que la cultura se manifiesta y se expresa como un escenario de reencuentro y recuperación de la memoria de pueblos originarios extintos con nuevos significados, representaciones, reinenciones, usos y funciones sociales.

Por otro lado, Margarita Chaves<sup>6</sup> define la reetnización como la vía y mecanismo para acceder a los derechos específicos de la población indígena, que reclama una identidad colectiva e individual al Estado y sociedad. Al ser un proceso en el cual las comunidades realizan una recomposición de sus elementos indígenas fenotípicos o culturales, como respuesta al fenómeno de inclusión y exclusión étnica, desde la reconfiguración de la parte indígena. Empero, no se desconoce el componente mestizo.

Este proceso contrarresta la desindianización que causó el despojo de identidades, cultura y memoria indígena por presiones externas. Es este sentido, no hay un rechazo a la cultura por parte de las comunidades, sino, que crean y consolidan elementos culturales mediante la apropiación

---

6 CHAVES CHAMORRO, Margarita. Desdibujamiento y ratificación de las fronteras étnico-raciales" Los Retos De La Diferencia: los actores de la multiculturalidad entre México y Colombia. Bogotá: Editorial Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH, 2007, pág. 341.

de expresiones indígenas y campesinas provenientes del mestizaje, en diversas áreas de su vida cotidiana. No es una cuestión únicamente de politización e ideología, en la cual, las clases pobres lo implementan para acceder, mejorar la calidad de vida y subsanar la desigualdad social; sino que, desdibuja una frontera étnica, desestabilizando el momento esencialista de la construcción de identidades y provoca una reacción del Estado.

Este proceso se inscribe en el debate por la ratificación y desdibujamiento de fronteras étnicas, el cual está marcado y definido por una estructura política que limita la movilidad identitaria, pero que contiene un discurso de nación pluriétnica y multicultural vs nación mestiza, el cual devino en nuevas subjetividades, políticas, étnicas y raciales. En dicho proceso predominó la necesidad de autenticar la diferencia de acuerdo con el ideal de comunidad indígena basada en la singularidad cultural, continuidad en el tiempo y anclaje territorial; esto avala la naturalización de las huellas racializadas de la subordinación histórica indígena en apariencia física y color sin cultura.

Por último, la reetnización como concepto y proceso político se fundamenta en los elementos culturales y características que constituyen los sistemas de representación de un grupo étnico. Es un proceso de reconstrucción de la memoria cultural y la información ancestral, un fenómeno de emergencia inconsciente de nuevos elementos humanos e identitarios. A partir, de estas acciones se construye un nuevo saber, que se da en la retroalimentación de lo que se trajo y lo que emerge, a través, de la interacción con los individuos, las familias y los grupos.

En palabras de Leonardo Morales “con la reetnización aparecen nuevos códigos, significados semánticos y prácticas comunitarias que transforman, modifican la interpretación de los procesos históricos, y determinan una manera de comprender, vivir su cultura, su música y su salud en el contexto en que antes y ahora se desenvuelven”<sup>7</sup> En el caso de Colombia, este proceso impulsó el ideal de una sociedad multicultural con la constituyente de 1991; la cual otorgó un conjunto de derechos a poblaciones reconocidas como étnicas con derechos políticos, territoriales, económicos y culturales; un modelo multicultural regional, basado en una política centralizada en la cultura e identidades étnicas.

---

7 MORALES HERNANDEZ, Op. Cit., pág. 704.

Desde el ámbito académico, para la antropología y sociología entre otros, la reetnización ha sido una herramienta que ha puesto en debate el reconocimiento de comunidades indígenas que no han perdido del todo sus características culturales, o, aquellas que han reinventado sus tradiciones retomando características o prácticas culturales de diversas comunidades no extintas y haciendo un performance de su cosmogonía y cosmovisión. Este es el caso de las comunidades indígenas Muisca o “Neo Muisca” que se encuentran en proceso de reetnización, en la búsqueda de resignificar su tejido social, su capital simbólico y cultural, como refiere Hobsbawm, en la invención de una tradición.

Estas comunidades se caracterizan por sus procesos de marginación étnica y social, que deciden romper el silencio, privilegiar su componente indígena y elevan su estatus socioeconómico y cultural en el sentido amplio del concepto. Es así que, esta investigación define la reetnización como la decisión política de un grupo étnico despojado de su patrimonio cultural o memoria ancestral, por recuperar su patrimonio y sus valores. Lo cual, no solo es una decisión política, sino una forma de resistencia, que permite reconstruir todo un entramado cultural.

## **2. La reetnización en la política colombiana**

El modelo de sociedad multicultural que se construyó en la constitución política de 1991, reconoce la representación y restitución de derechos colectivos a minorías étnicas. Esto implicó el acceso a formas de gobierno autónomas dentro de sus territorios, el acceso gratuito a servicios de salud y educación, además, del ejercicio libre de sus prácticas culturales, como la medicina tradicional. Frente a ese panorama, los grupos étnicos vieron la oportunidad de reclamar sus derechos indígenas, reivindicar su condición de sujetos, lo que les permitía cuestionar su condición de subordinados y estigmatizados por los procesos colonialistas, que los forzaron a ocultar los legados de sus prácticas y formas de vida a lo largo del tiempo.

Este enfoque de Estado nacional de derechos trajo a escena conceptos como reindigenización, reindización y reetnización, los cuales abrieron espacio a procesos socioculturales y políticos en pro del reconocimiento de estas nuevas comunidades indígenas; estas categorías se direccionaron a: i)

La acción política de ser reconocidos, con el propósito de acceder a los derechos como grupos étnicos y de contar con nuevas herramientas que les permitan tener injerencia dentro de sus territorios. ii) La acción de manifestar su cultura libremente o retomar elementos culturales, que a causa de efectos históricos se encuentran en un limbo identitario.

Desde la norma y marco legislativo, el término reetnización se utiliza para aquellas comunidades en proceso de restitución de su identidad étnica, a partir de una serie de elementos que se convierten en objeto de intereses específicos como parte de un sistema de derechos. En ese sentido, Roddy Brett define la reetnización como un proceso de reconstrucción étnica, el cual integra aspectos históricos en la recuperación de prácticas culturales, incluyendo fines políticos como estrategia de legitimación de un grupo social que manifiesta su identidad, para que se reconozcan sus derechos. Este proceso se propone “resignificar las prácticas culturales que se buscan expresar, en otros escenarios distintos a los de origen, con un propósito que varía de acuerdo con la intencionalidad de quienes las llevan a cabo”<sup>8</sup>

En términos constitucionales, la reetnización alude a los grupos que tienen procesos más o menos recientes de recuperación de su identidad étnica y aquellos cuya identidad étnica se encuentra más consolidada. En relación con eso, se debe tener en cuenta que la identidad étnica no solo es un recurso político, social y económico que utilizan las comunidades indígenas como una estrategia de comunicación con el Estado, que aporta al proyecto Estado multicultural; sino que también, se convierte en un aspecto indispensable para la interacción social, con estrategias previamente sustentadas a través de la historia y a la significación simbólica que se le atribuye a sus tradiciones y manifestaciones.

Las identidades étnicas, según Gilberto Giménez<sup>9</sup> se caracterizarían por ser tradicionales, de memoria y construcciones en el tiempo, por lo que, su contenido puede variar según la jerarquización y la relevancia de sus componentes; perduran si logran adaptarse, recomponerse y redefinirse permanentemente a sus condiciones de posibilidad. Por lo mismo, los grupos indígenas cuentan

---

8 ARIAS BARRERO, Luis; CARRERA, Patricia. Etnicidad y reetnización en las organizaciones de grupos étnicos desplazados en Bogotá. *Revista Trabajo Social*, 2014, No. 16, pág. 50.

9 GIMENEZ MONTIEL, Guillermo. (2002). Paradigmas de identidad. En: *Sociología de la Identidad*. México D, F: Universidad Autónoma Metropolitana, 2002, pág. 54.

con la capacidad de restituir su tradición y herencia en la constitución de nuevos elementos; un ejemplo es la noción de territorio como parte de su identidad colectiva, al ser un espacio de inscripción de la memoria común, de confluencias y de encuentro.

En la mayoría de casos, la identidad étnica posee un conjunto de representaciones religiosas que se atribuyen a una dimensión sagrada y ceremonial, político- administrativa que están determinadas por un gobierno autónomo, una importancia dialéctica y una conexión de familia o parentesco. Las consideraciones sobre la identidad étnica son relevantes para el análisis, dado que, la valoración de las definiciones normativas y los procedimientos instituciones del Estado para los procesos de reetnización, están enmarcados en un discurso incluyente y académico; que tienen como pilar los factores culturales y territoriales de las comunidades, empero, estos procesos también clasifican y estigmatizan el reconocimiento de las comunidades.

En el caso de Colombia, el Ministerio del Interior maneja la dirección de asuntos indígenas, room y minorías a nivel nacional; como ente regulador y de control, es quien emite las resoluciones a las comunidades indígenas de las parcialidades indígenas, comunidades indígenas o resguardos indígena, estos reconocimientos se les otorgan al validar el proceso. Se da frente a tres situaciones: 1) auto reconocimiento y solicitud de las comunidades indígenas ante el Ministerio del Interior; 2) las comunidades indígenas que se encuentren en territorios con proyectos de orden judicial; y 3) las comunidades que hayan tenido un proceso de consulta previa.

Con conocimiento de que los procesos y comunidades son diferentes, la reetnización consta de un protocolo que inicia con la entrega de la siguiente documentación por parte de los grupos o comunidades.

1. Carta de solicitud donde se auto-reconozcan como una comunidad indígena y emitan su interés común en ser registrados como grupo étnico.
2. Actas de elección y posesión de las autoridades o gobernantes correspondientes a su organización interna. Se recomienda que el alcalde municipal o quien haga sus veces firme esta acta en calidad de testigo.

3. Auto-censo poblacional en donde se demuestre la descendencia de apellidos de origen al grupo indígena que se está ratificando.
4. Si hay predios correspondientes a la comunidad se solicita las copias de donación de la posición de los predios.
5. Reseña histórica al pueblo indígena al que pertenecen.
6. Descripción de sus características culturales, usos y costumbres, procesos organizativos y ubicación de las familias dentro del territorio.

En referencia al punto número 6, es preciso aclarar que el grupo de investigación y registro de la dirección de asuntos indígenas, room y minorías, según la resolución 2434 de 2001, solicitan a las comunidades, que se encuentran en proceso de reivindicación étnica, adelantar un auto estudio sociocultural con el objetivo de garantizar el debido proceso de las colectividades y por otro lado contrastar la información arrojada por las comunidades con otras fuentes.

Luego de revisar los documentos solicitados y validarlos, el Ministerio realiza el estudio etnológico con un grupo interdisciplinario. Este estudio analiza a fondo las características etnográficas y culturales de la comunidad, y la organización interna que están desarrollando dentro de su proceso de reivindicación étnica; con el fin de valorar si la comunidad es acreedora del acto administrativo. Un proceso complejo y demorado, ya que, la comunidad debe tener establecida una estructura y una caracterización clara de su identidad étnica; así mismo, los estudios etnológicos se realizan según la disponibilidad de agenda, estos factores, han llevado a que las comunidades gestionen apoyos con organizaciones para elaborar estas pesquisas y agilizar el trámite.

En la segunda mitad del siglo XX, las oleadas de asentamientos de campesinos colonos y el debilitamiento de la dominación misional en áreas como Puerto Asís, Mocoa y Puerto Leguízamo incidieron en el surgimiento de los procesos de reetnización, que para las décadas de 1970 y 1980 se denominaron reindianización. Las comunidades con ascendencia indígena conformadas por mestizos colonos e indígenas desindianizados iniciaron la reconstrucción de sus identidades culturales basadas en sustratos indígenas, afiliación y proclamación de la heterogeneidad étnica de sus asentamientos.

En la década de 1970, el movimiento indígena de las comunidades Natagaima y Coyaima en el centro de Andecana y en el Zenú asumieron los procesos históricos de sus antepasados indígenas como parte de su tradición y memoria, y reclamaron frente a la negación de su identidad y legado indígena, al ser reconocidos como campesinos mestizos. Así mismo, en 1980 a los Yanaconas en el suroeste andino, los Kankuano y Wiwa en la Sierra Nevada de Santa Marta se les denominaron como comunidades carentes de cultura y signos diacríticos indígenas; lo cual llevó a un movimiento indígena en pro del antirracismo y prácticas discriminatorias de los nuevos estilos de vida indígena<sup>10</sup>.

A raíz de estos fenómenos socioculturales y políticos de las comunidades indígenas por el reconocimiento y legitimación como nuevas comunidades indígenas, se dieron nuevas medidas legislativas materializadas en la constitución de 1991, las cuales revalorizaron lo indígena integrándose como elemento del proyecto de un Estado nacional multicultural y pluriétnico. Por lo cual, se impulsó una política de reetnización para el reconocimiento de la diversidad de agregados sociales heterogéneos al interior de las comunidades.

### 3. El patrimonio un proceso cultural

Pensar el patrimonio cultural requiere un ejercicio de análisis crítico y reflexivo que comprenda las diversas posturas, fases de construcción y el reconocimiento de los diversos elementos que integran estos procesos. Las preguntas ¿en qué consiste el patrimonio cultural de un pueblo?, ¿cuáles bienes tangibles o intangibles constituyen ese patrimonio? y ¿en qué radica su importancia? revisan la forma en que se ha definido la cultura como conjunto limitado de conocimientos, habilidades y formas de sensibilidad que les permite a ciertos individuos apreciar, entender y producir bienes materiales e inmateriales.

Desde la antropología, la cultura es el conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, significados, formas de comunicación y de organizaciones sociales; de igual forma, son bienes materiales que hacen posible la vida, que permiten y expresan la transformación y la

---

10 CHAVES CHAMORRO, Margarita; ZAMBRANO, Marta. From blanqueamiento to reindigenización; paradoxes of mestizaje and multiculturalism in contemporary Colombia. En: *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 2006, v.80, pág. 17.

reproducción generacional; por lo cual, las sociedades tienen una cultura, y esta es indispensable para participar de la vida social, pues otorga un sistema de valores y símbolos.

Los pueblos contienen una cultura conformada por un acervo de símbolos y significados que se comparten, estos tienen un papel y un uso específico<sup>11</sup>. En este sentido, el patrimonio incluye lo inmaterial, cuyo grado de valor lo otorga la sociedad misma, es algo subjetivo propio a las experiencias de los sujetos. Jesús Martín Barbero<sup>12</sup> indica la necesidad de replantear y resignificar el papel de la cultura en la configuración de una sociedad marcada por la violencia, marginalidad y desigualdad social como es Colombia.

Desarmar las redes conceptuales del patrimonio implica resignificar las nociones de identidad, memoria, tradición, historia, monumento, prácticas, delimitar un perfil y un territorio. Puesto que, el patrimonio es una forma de reproducir las diferencias entre los grupos sociales y la hegemonía de quienes logran acceder, definir los objetos y manifestaciones, además de su conservación en el tiempo. Aun así, los productos generados por las clases populares suelen ser más representativos de la historia local y más adecuada a las necesidades presentes del grupo que los fabrica, o construye su patrimonio propio.

Las posturas clásicas abordan el patrimonio como un acto de conservación y horizonte profesional para antropólogos, restauradores, arqueólogos e historiadores. En este sentido, el patrimonio como reproducción cultural alude a los bienes reunidos en la historia por cada sociedad que no representa ni pertenece a todos, lo cual explica su carácter de jerarquización, acceso y consulta restringida a sectores sociales, y por un discurso nacional en pro del capital cultural. El capital cultural como un conjunto de productos y de bienes neutros, con valores y sentidos fijos, elimina la caracterización fundamental del patrimonio como procesos sociales que acumulan, renuevan y apropian de forma heterogénea las experiencias socioculturales de los sujetos.

Las nuevas corrientes han insertado el patrimonio en áreas como el turismo, desarrollo urbano, mercantilización y comunicación masiva; además, han planteado la necesidad y pertinencia de

---

11 BONFIL BATALLA, Guillermo. Patrimonio cultural inmaterial: Pensar nuestra cultura. En: Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural, 2004, No. 36, pág. 179.

12 MARTÍN BARBERO, Jesús. La reinención patrimonial de América Latina. En: Sphera Pública, 2010, No. 15, pág. 300.

abordar la relación entre patrimonio y desigualdad social, los usos, propósitos de preservación, el patrimonio en la industria cultural, criterios estéticos y filosóficos. El patrimonio cultural expresa la solidaridad entre quienes comparten un conjunto de bienes y prácticas que los identifican, son lugares de complicidad social que expresan la realidad social. Si bien el patrimonio unifica a una nación también se conforma por desigualdades en su formación y apropiación, por lo cual se ha denominado como escenario de lucha y disputa de poderes simbólicos entre clases, etnias y grupos.

Uno de los trabajos sobre patrimonio cultural de Néstor García Canclini<sup>13</sup> indica la deficiencia teórica y de la política cultural, a causa, de la ubicación inadecuada del patrimonio en el marco de las relaciones sociales que lo condicionan y definen. Esto ha llevado a que las legislaciones y declaratorias nacionales e internacionales en los últimos años replanteen y afirmen que: 1) el patrimonio es la herencia de cada pueblo, expresiones de su cultura, bienes actuales, visibles e invisibles, nuevas manifestaciones, prácticas, objetos, conocimientos y tradiciones inventadas. 2) La política patrimonial además de trabajar la conservación y administración de lo producido en el pasado, asumió los usos sociales de los bienes con las necesidades de las sociedades contemporáneas. 3) El patrimonio de una nación está compuesto por los productos de la cultura popular como indígenas, campesinos, negritudes, obreros y grupos subalternos.

Por otra parte, la defensa y el uso del patrimonio se convirtieron en interés de los movimientos sociales, preocupados por preservar y rescatar; tales movimientos asumieron críticamente el valor histórico de sus procesos culturales. Los grupos subalternos expresaron que la cuestión del patrimonio ambiental y cultural no es solo responsabilidad del gobierno, si no también, de las comunidades que habitan los territorios. Es así que, la movilización social por el patrimonio permite vincular las necesidades actuales y cotidianas de la población; el rescate del patrimonio incluye su apropiación colectiva y democrática, a través, de las condiciones materiales y simbólicas.

En el siglo XX el escenario geopolítico de América Latina se redefinió por procesos como: la participación de Argentina, Brasil y México en el Grupo de los 20 al ser espacios caracterizados por su extenso territorio, gran población y abundantes recursos naturales. La riqueza en recursos minerales, energéticos, forestales de biodiversidad, pesqueros, hidráulicos y acuíferos que se

---

13 GARCÍA CANCLINI, Néstor. Los usos sociales del Patrimonio Cultural. En: Cuadernos, 1999, No. 25, pág. 27.

concentra en América Latina generó una demanda por parte de las grandes potencias. Todo esto llevó a la conformación de organismos regionales de integración como la Alianza del Pacífico, Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR).

Estos sucesos incidieron en la creación e integración de nuevas políticas culturales y sociales, que buscaron desarrollar el patrimonio cultural de los países, con apoyo de la estructura normativa de la Unesco, con el fin de desarrollar estrategias de preservación y consolidación de identidades nacionales. Los procesos legislativos y su ejecución se trataron de definir según las condiciones y características de cada sociedad, no obstante, predominan los intereses y acciones de las élites nacionales.

La no democratización del patrimonio, sobre las prácticas y manifestaciones culturales para ser declaradas y reconocidas como patrimonio cultural inmaterial consiste en el cumplimiento de criterios selectivos; criterios que se basan en la subjetividad de los funcionarios y procesos burocráticos de las entidades gubernamentales, más no en los procesos, significados y sentidos de las comunidades que los originan. Esto ha desencadenado que las comunidades étnicas sean vistas y tomadas como objetos culturales, que hacen parte de un entramado de la industria turística, de entretenimiento y recreación; a partir, de la noción de lo exótico, las tradiciones y herencias locales, propias a sus territorios y procesos históricos.

En este sentido, el patrimonio cultural se concibe en las políticas públicas que determinan su dinámica y el papel que empieza a desempeñar en la sociedad; y por otro lado, como construcción social, donde la comunidad revaloriza los factores sociales, a través, de la representación en objetos, obras, y representaciones vivas. Según Llorenç Prats<sup>14</sup>, el cambio y transformación son características innatas al patrimonio, por ser un proceso social permeable al tiempo, las continuidades y discontinuidades del tejido social; al ser un concepto polisémico que alude a aquello que socialmente se considera digno de conservación independientemente de su interés utilitario, constituye una invención al generar discursos sobre la realidad con visos de naturaleza, y una construcción social al ser procesos de legitimación y asimilación social de estos discursos más o menos inalterados.

---

14 PRATS, Llorenç, (1998). El Concepto del Patrimonio Cultural. En: Política y Sociedad, 1998, No. 28, pág. 69.

En relación con lo anterior, la política cultural sobre el patrimonio tiene la tarea de rescatar los objetos auténticos de una sociedad, al igual que, los objetos culturales representativos, en los que son relevantes los procesos más que los objetos, cuya relevancia está en el grado de representación que logra de los modos de concebir, vivir el mundo y la vida de los grupos sociales; en otras palabras, el patrimonio cultural es una reconstrucción de la verosimilitud histórica. Es por eso que el patrimonio debe definirse y construirse, a partir de: sus usos sociales, la valoración real del capital simbólico y cultural de las comunidades y no desde un ideal de rescate o conservación, sino desde una visión más compleja donde la sociedad se apropia de su historia, permeada por conflictos y disputas de poder.

Por último, el patrimonio cultural se construye en una dialéctica entre lo antiguo-moderno, uso-desuso, material-inmaterial, original-copia y fragmentación-globalización. Estos referentes simbólicos aluden a una determinada identidad, ideas, valores y elementos culturales que la representan y otorgan un carácter sacralizado, esencial e inmutable. En la actualidad este se define por posturas y versiones ideológicas de la identidad de las sociedades y los sujetos que la integran.

Según Laurajanes Smith<sup>15</sup>, estos discursos propenden por la protección de una cultura material caracterizada por su valor innato y heredable; que busca mantener la esencia para ser una transmisión generacional, en el sentido, en que contiene significados comunes y compartidos sobre una identidad humana, pero que debe ser impermeable a los cambios y transformaciones sociales. Esta idea tradicional del patrimonio se ha cuestionado y debatido en las últimas décadas, debido a la negación y desconocimiento de los autoprocesos de apropiación y resignificación cultural por parte de las comunidades y los sujetos.

En esta misma línea, Beatriz Santamarina<sup>16</sup> desarrolla el término de patrimonio inmaterial como categoría política que se ha catalogado como confusa y contradictoria, un discurso que se basa o promulga la democratización y universalización del patrimonio cultural; esto ha llevado a la profusión y revalorización de la cultura y los procesos sociales. Esta categoría se construye bajo las

---

15 SMITH, Laurajane. "El 'espejo patrimonial'. ¿Ilusión narcisista o miradas múltiples". En: *Antípoda*, 2011, No. 12, pág. 50.

16 SANTAMARINA, Beatriz. Los mapas geopolíticos de la Unesco: entre la distinción y la diferencia están las asimetrías. El éxito (exótico) del patrimonio inmaterial. Madrid: *Revista de Antropología Social*, No. 22, 2013, págs. 263-286.

tradicionales demarcaciones y sobre un ejercicio globalizado de simetría, que se ha denominado como el “re-bautizo” de viejas políticas discursivas de las prácticas hegemónicas transformadas por los fenómenos sociales e históricos. Para la autora esta denominación del patrimonio inmaterial es una ilusión óptica que enmascara una realidad fragmentada, donde cambia el lenguaje más no el significado y sistemas de representación de lo que se ha catalogado como patrimonio.

#### **4. La política de patrimonio cultural y salvaguardia: un proceso reciente en Colombia**

El patrimonio como política pública, en el contexto de Colombia, se ha planteado como un programa de acción gubernamental dirigido a un sector cultural de la sociedad que busca potenciar y legitimar procesos de reconocimientos identitarios, sistemas de representación e imaginarios en torno a procesos y experiencias. La ley General de Cultura 1185 de 2008 define el patrimonio cultural como aquellos bienes materiales, manifestaciones inmateriales, productos y representaciones de la cultura que son expresión de la identidad nacional; como por ejemplo la lengua castellana, lenguas y dialectos de las comunidades étnicas, conocimientos ancestrales, costumbres, paisajes naturales y culturales, valores estéticos y simbólicos, artísticos, arqueológicos y antropológicos.

Como política pública busca la salvaguardia, protección, recuperación, conservación, sostenibilidad y divulgación de los bienes materiales e inmateriales como fundamento de la identidad nacional. Esta normativa se halla articulada con las políticas internacionales que han generado los lineamientos, normas y acuerdos bases para el desarrollo de los parámetros nacionales en patrimonio cultural, como una acción política democrática que busca la inclusión y reconocimiento de las minorías étnicas.

Durante el siglo XX el gobierno desarrolló herramientas políticas y legislativas sobre el patrimonio cultural, con el fin de conservar y proteger un legado nacional mediante la declaración de bienes y recursos culturales. Estas normas han sido retomadas y articuladas a los tratados internacionales construidos en torno a la preocupación general de la Unesco por la conservación, preservación y salvaguardia de las manifestaciones y bienes culturales que fueran importantes en

una óptica internacional y nacional. La ley 397 de 1997 fue la primera ley general de cultura, la cual se ha ido modificando de acuerdo a las condiciones y necesidades sobre el patrimonio cultural, hasta llegar a la ley General de Cultura 1185 de 2008.

Uno de los elementos centrales de la política de patrimonio en Colombia son las listas representativas de patrimonio cultural inmaterial LRPCI, establecidas en el artículo 6 del decreto 2941/2009, allí se define su función como instrumento de registro de información para la consulta de las diferentes instancias públicas, al igual que, su uso para la aplicación y construcción de Plan Especial de Salvaguardia de las prácticas y manifestaciones culturales.

Según la resolución, el proceso de inclusión a las LRPCI es un acto administrativo, mediante el cual, desde un análisis de los criterios de valoración y procedimiento reglamentados por el decreto 2941 de 2009: la instancia competente determina que dicha manifestación, dada su especial significación para la comunidad o un determinado grupo social, o en virtud de su nivel de riesgo, requiere la elaboración y aplicación de un Plan Especial de Salvaguardia.

Las LRPCI son herramientas culturales y políticas en la medida en que se han utilizado para establecer e identificar lo que es considerado y debe salvaguardarse como patrimonio cultural desde el Estado. En la práctica prevalecen los procedimientos, intereses y valoraciones institucionales en la postulación y aprobación de un práctica o manifestación cultural como patrimonio cultural inmaterial PCI, más no priman los procesos sociales y culturales de las comunidades; que más allá de intereses por beneficios económicos y políticos, son procesos que expresan identidades, resistencias y disputas de poder sobre la memoria, la marginalización y dominación en una larga duración. Lo cual hace de este proceso, algunas veces, una visión un poco sesgada, politizada y burocratizada.

Para comprender en qué forma el proceso de las LRPCI no es únicamente cultural, y que su eje no son los procesos socioculturales de las comunidades en sí, es necesario analizar el proceso de postulación de prácticas o manifestaciones culturales, que consiste en

Solicitud dirigida a la instancia competente, allí se define la identidad del solicitante, su actuación e interés general de la comunidad, la descripción de la manifestación o práctica, sus características, situación actual, ubicación, proyección geográfica y nombre de las comunidades que las realizan. Así



mismo, la justificación sobre la coincidencia de la manifestación con cualquiera de los campos y con los criterios de valoración señalados en los artículos 8° y 9° del decreto 2941 de 2009.

Las manifestaciones culturales que se postulan para hacer parte de la LRPCI deben incluirse en alguno o varios de los campos que se consignan en el artículo 8 del decreto 2941 de 2009; en los cuales definen y delimitan las categorías que se consideran como patrimonio inmaterial.

Las manifestaciones culturales postuladas para ingresar a las LRPCI deben cumplir criterios de valoración específicos no modificados, los cuales se encuentran en el artículo 9 del decreto 2149 de 2009. Estos deben especificarse en la argumentación del manifiesto y deben ser verificados.

A partir del proceso de postulación para las LRPCI desde los tres puntos referidos anteriormente, se evidencia que los campos presentados por la norma en Colombia, contemplan más de los cinco ejes propuestos por la Unesco y sus definiciones son amplias. Este es un aspecto positivo en cuanto reconoce la diversidad del patrimonio inmaterial y sus expresiones, que han contribuido a los procesos identitarios de una sociedad multicultural.

Sin embargo, se observa que la definición de contexto y significación cultural de los campos es demasiado amplio y general, lo cual, permite que toda práctica y manifestación cultural se pueda justificar como PCI, sin que estas, muchas veces, sean colectivas, reconocidas por los portadores, o refieran a un valor simbólico significativo; si no que, se vean seleccionadas e integradas a las LRPCI por intereses sesgados o atribuidos a otras causas asociadas a las mismas políticas locales.

En el caso de la medicina tradicional la norma la define como un campo del patrimonio cultural inmaterial, de esta forma: Medicina tradicional. Conocimientos y prácticas tradicionales de diagnóstico, prevención y tratamiento de enfermedades incluyendo aspectos psicológicos y espirituales propios de estos sistemas y los conocimientos botánicos asociados. A partir, de la definición de la medicina tradicional como campo del patrimonio inmaterial, se puede identificar que esta descripción es amplia y no permite ni reconoce los matices de este tipo de manifestaciones; además el tipo de terminología no permite un lenguaje inclusivo, en el cual las comunidades se sientan representadas.

De igual forma, los criterios de valoración (pertinencia, representatividad, relevancia, naturaleza e identidad colectiva, vigencia, equidad y responsabilidad) se han definido de una manera generalizada y subjetiva; donde no buscan representar una cultura, sino, describir los aspectos básicos y superficiales

de las manifestaciones. Es así que, deja de lado la significación cultural y resta importancia al capital simbólico y cultural, puesto que, no desarrolla un análisis antropológico y sociocultural de otros elementos y criterios que enriquecen, y, fortalecen el uso social del patrimonio cultural.

La valoración cultural como recurso sustancial de las LRPC, debe promover análisis críticos y reflexivos sobre los procesos culturales de las poblaciones, y no solamente utilizar estos saberes o costumbres en actos festivos con fines lucrativos, si no, en propuestas en pro del desarrollo de las comunidades y calidad de vida.

Uno de los criterios de valoración que ha limitado el reconocimiento y declaratoria patrimonial de los procesos culturales de las comunidades y grupos sociales, es el de Naturaleza e identidad colectiva, que se define como: la manifestación sea de naturaleza colectiva, que se transmita de generación en generación como un legado, valor o tradición histórica cultural y que sea reconocida por la respectiva colectividad como parte fundamental de su identidad, memoria, historia y patrimonio cultural.

En el caso de las comunidades en procesos de reetnización que buscan el reconocimiento y declaratoria de sus manifestaciones culturales como patrimonio, la mayoría de veces, no pueden demostrar una naturalidad étnica, debido a su proceso de mestizaje, el cual llevó a que se creara una cultura híbrida, sustentada en prácticas, manifestaciones y tradiciones no esencialistas. Es por eso, que se debe tener presente que las características de ese legado histórico hacen parte de una resignificación cambiante, que como manifestaciones vivas, son recreadas constantemente y que se reconstruyen en torno a sincretismos simbólicos que validan los procesos identitarios y culturales.

## **5. Prácticas y manifestaciones culturales: la dialéctica entre reetnización y patrimonio cultural**

En Colombia, los procesos de reetnización se rigen por una normatividad que exige a los grupos indígenas tener procesos comunitarios con ciertas características y requerimientos. Se debe tener presente que como parte fundamental del proceso y dentro de la normatividad, más que los requisitos documentales, se debe evidenciar como principio general la identidad cultural, la

interpretación cultural, los criterios territoriales, culturales y personales, los usos y costumbres, los cuales son reiterados mediante los estudios etnológicos y socio-culturales.

Por otra parte, la política sobre patrimonio cultural en Colombia aunque tiene unos lineamientos claros, presenta en la norma inconsistencias como: la falta de una armonización normativa, los recursos de las políticas públicas y PES en torno al PCI, la fragmentación del patrimonio cultural e inmaterial, la exclusión indirecta por omisión de los valores y alcances de los procesos culturales de las comunidades en proceso de reivindicación étnica, el desconocimiento de la aplicación y procedimientos de la norma por los actores o gestores culturales encargados de materializar la norma entre otros.

Se identifica y reconoce el interés de las comunidades porque sus procesos culturales sean reconocidos e integrados al proceso patrimonial del Estado y la sociedad colombiana, al cual pertenecen y construyen desde sus procesos y dinámicas sociales. La necesidad de hacer parte de estos procesos culturales de la nación van más allá de un interés por beneficios de los planes de salvaguardia.

La reetnización se asume como hecho político que se plantea desde el acto institucional que avala a una comunidad y le otorga su derecho como grupo indígena; o también, como catalizador para visualizar prácticas culturales que expresan un patrimonio cultural. A partir de esto, se identifica una relación dialéctica, donde la reetnización y el patrimonio cultural se construyen mutuamente, aunque, por estrategias gubernamentales se pretenda mostrar como procesos independientes que no se articulan entre sí.

Tal como se muestra, los procesos de reetnización como la postulación a las LRPCI están direccionados por entidades diferentes, las normas y lineamientos que pretenden una ilusión de independencia y no afinidad entre sí. No obstante, desde el análisis se evidencia que los dos procesos son políticos y culturales, presentan disputas de poder por la realización de un modelo de estado multicultural y pluriétnico.

La institucionalización del patrimonio inmaterial es un espacio de producción de poder y saber; por tanto, de dominación; por lo cual, la patrimonialización de las manifestaciones y prácticas culturales

se basa en prácticas cotidianas y de incidencia social de los espacios locales; su institucionalización es una forma de controlar los aspectos más incidentes dentro de unos intereses que han trascendido sin duda en el tiempo.

De igual forma, las comunidades reetnizadas están sujetas a determinaciones estatales con caracteres sociales y culturales, que trascienden en intereses políticos y económicos. Lo interesante de analizar es demostrar cómo el carácter principal de estos procesos, son los elementos culturales que se presentan dentro de unos grupos sociales, espacios, temporalidades y transformación que se quieren anular:

Los procesos de reetnización y patrimonialización en sí mismos son divergentes, ya que, los trámites, estrategias institucionales, recursos económicos, y la forma de presentar la justificación de sus identidades culturales que se realizan, varían de acuerdo con dos reconocimientos “diferentes”. Uno garantiza los derechos como comunidades minoritarias, y el otro legitima una parte de los procesos de la configuración de su identidad cultural, con base en un modelo de salvaguardia y revalorización, digno de mostrar:

Estos procedimientos han causado que las poblaciones conciban la cultura de manera contrapuesta. El solo hecho de tener que demostrar mediante estudios académicos y discursos institucionales, aspectos relevantes dentro de los procesos constructivos y tejidos sociales de una comunidad, ya hacen, que la esencia de cualquier producción cultural en un escenario cotidiano se modifique para conseguir un fin.

La comunidad indígena Muisca de Sesquilé dentro de su proceso de reetnización ha dedicado tiempo y esfuerzos para desarrollar un proceso de aprendizaje reflexivo sobre las manifestaciones de sus antepasados, como eje de la reconstrucción y resignificación de sus identidades, que por cuestiones históricas dejaron de practicarse. Empero, estos procesos culturales no articulan en su totalidad a toda la comunidad, sino a quienes realmente se han identificado con estas prácticas; este es el caso de la medicina tradicional, cuyo proceso de recuperación y significación no solo ha articulado los saberes indígenas, sino también, los saberes campesinos.

Esta reconstrucción del significado, función, práctica y papel de la medicina tradicional evidencia un proceso cultural complejo, el cual no sólo rememora y rescata sistemas de representación y mentalidades, sino, que brinda un ejemplo de cómo los procesos culturales de la reetnización, articulan las diversas identidades de los sujetos en el tiempo; lo que lleva a que estas “nuevas prácticas” cuestionen el mito de la esencialidad de las prácticas culturales. Esto debate la anulación y desconocimiento del cambio y transformación como centro de los procesos sociales y culturales, pues la adaptación es una característica de las sociedades.

Este artículo invita a cuestionar la relación entre procesos de reetnización y patrimonio cultural, en el sentido de la construcción, significados y sentidos de las prácticas y manifestaciones culturales, abriendo la posibilidad de exigir a quienes crean y definen las normas de estos procesos, que no se tomen como casos aislados, si no, que vean la relevancia de la articulación y relación dialéctica entre estos. Para lograr un proceso social crítico y reflexivo que construya en realidad una sociedad multicultural. Una sociedad que brinde la oportunidad a las comunidades reetnizadas de ser parte de los procesos patrimoniales de la nación, a partir, del reconocimiento y valoración de sus procesos culturales.

La mayoría de estos procesos no tienen un trabajo con las comunidades, que dé cuenta, de los procesos culturales, sus riquezas y tejidos sociales que expresan identidades, arraigos, disputas de poder, resistencias y reivindicaciones. En este sentido, Martín Andrade sugiere la necesidad de cuestionar el trasfondo de los procesos patrimoniales, al ser procesos de disputa de poder por el reconocimiento y validación de identidades y memorias, a través, de prácticas y manifestaciones.

Por último, al contrastar los procesos para la reetnización y para la patrimonialización de una manifestación o inclusión en las LRPCI, se evidencia que los estudios etnológicos, realizados por el Ministerio del Interior en la dirección de asuntos indígenas, son más profundos y rigurosos en comparación a las fichas de inventario, que contienen los campos y criterios de valoración para el PCI en los procesos de patrimonialización. Lo que permite evidenciar que los aspectos tenidos en cuenta en los estudios etnológicos son transversales a los procesos de valoración cultural, los cuales se realizan en el momento de evaluar una manifestación o práctica cultural. Se identifica que la

reentnización no es solo un proceso o instrumento político, sino que se fundamenta en los procesos, elementos y dinámicas socioculturales, que coinciden con los procesos de patrimonialización. Es así que se sugiere la relevancia y alcance de una metodología interinstitucional que permita el cruce de información y análisis, con el fin de obtener procesos socioculturales y políticos más democráticos e inclusivos.

## Bibliografía

### Fuentes Primarias

1. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Decreto 1088 (10, junio, 1993). Por el cual se regula la creación de las asociaciones de Cabildos y/o Autoridades Tradicionales Indígenas. Diario Oficial. Bogotá, 1993, No.40.914.
2. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Decreto 1953 (7, octubre, 2014). Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de qué trata el artículo 329 de la Constitución Política. Diario Oficial. Bogotá, 2014, No. 49297.
3. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Decreto 2340 (3, diciembre, 2015). Por el cual se modifica el Decreto-ley 2893 de 2011. Diario Oficial. Bogotá, 2015, No. 49715.
4. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Decreto 2941 (6, agosto, 2009). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 397 de 1997 modificada por la Ley 1185 de 2008, en lo correspondiente al Patrimonio Cultural de la Nación de naturaleza inmaterial. Diario Oficial. Bogotá, 2009, No. 47433.
5. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 397 (7, agosto, 1997). Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. Diario Oficial. Bogotá, 1997, No. 43102.

6. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley General de Cultura 1125 (12, marzo, 2008). Por la cual se modifica y adiciona la Ley 397 de 1997 -Ley General de Cultura- y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial. Bogotá, 2008, No. 46.929.

## Fuentes Secundarias

1. ARIAS BARRERO, Luis; CARRERA, Patricia. Etnicidad y reetnización en las organizaciones de grupos étnicos desplazados en Bogotá. Revista Trabajo Social, 2014, no. 16, págs. 47-63.
2. BONFIL BATALLA, Guillermo. Patrimonio cultural inmaterial: Pensar nuestra cultura. En: Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural, 2004, no. 36 págs. 170-190
3. CHAVES CHAMORRO, Margarita. Desdibujamiento y ratificación de las fronteras étnico-raciales” Los Retos De La Diferencia: los actores de la multiculturalidad entre México y Colombia. Bogotá: Editorial Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH, 2007.
4. CHAVES CHAMORRO, Margarita; ZAMBRANO, Marta. From blanqueamiento to reindigenización; paradoxes of mestizaje and multiculturalism in contemporary Colombia. En: European Review of Latin American and Caribbean Studies, 2006, v. 80, págs. 5 – 23.
5. GARCÍA CANCLINI, Néstor. Los usos sociales del Patrimonio Cultural. En: Cuadernos, 1999, no. 25, págs. 16-33.
6. GIMENEZ MONTIEL, Guillermo. (2002).Paradigmas de identidad. En: Sociología de la Identidad. México D,F: Universidad Autónoma Metropolitana, 2002, págs. 48-57.
7. GROS, Christian. Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad. Bogotá: ICANH, 2000.
8. HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. La Invención de la Tradición. Gran Bretaña: Critica, 1983.
9. MARTÍN BARBERO, Jesús. La reinvencción patrimonial de América Latina. En: Sphera Pública, 2010, no. 15, págs. 291-309.
10. MORALES HERNANDEZ, Luis. Salud, salud mental y musicoterapia comunitaria en población revitalizada indígena colombiana: El caso de la comunidad Muisca de Cota. Bogotá:

Universidad Nacional de Colombia, 2015.

11. PRATS, Llorenç. (1998). El Concepto del Patrimonio Cultural. En: Política y Sociedad, 1998, no. 28, págs. 63-76.
12. SANTAMARINA, Beatriz. Los mapas geopolíticos de la Unesco: entre la distinción y la diferencia están las asimetrías. El éxito (exótico) del patrimonio inmaterial. Madrid: Revista de Antropología Social, no. 22, 2013, págs. 263-286.
13. SMITH, Laurajane. "El 'espejo patrimonial'. ¿Ilusión narcisista o miradas múltiples". En: Antípoda, 2011, no. 12, págs. 39-63.

# La importancia de un enfoque científico hacia la historia y su enseñanza<sup>1</sup>

Aldo Fernando García Parra<sup>2</sup>  
Secretaría de Educación de Bogotá

Artículo de Reflexión derivado de investigación  
Recibido: 24-09-2020 – Aprobado: 30-10-2020

---

## Resumen:

El artículo analiza el actual proceso de derechización y fascistización en el mundo. Advierte sobre el peligro del posmodernismo, legitimado, entre otras, en el concepto de “posverdad” como el más reciente intento de legitimar la mentira. Cuestiona al posmodernismo por abrirle la puerta al actual ambiente de derechización. Como parte de contrarrestar tal tendencia, plantea la necesidad de un enfoque y método científico para conocer y cambiar la realidad. Materializa tal propuesta, en un proyecto de investigación y en un colegio distrital de la ciudad de Bogotá, que integra el pensamiento crítico, científico e histórico. Finalmente, se muestran los resultados preliminares del proyecto de investigación y formación, así mismo, se elaboran algunas reflexiones sobre el quehacer docente y la necesidad de implementar el pensamiento crítico y científico en la escuela.

**Palabras clave:** verdad, mentira, método y enfoque científico, pensamiento crítico, pensamiento histórico.

- 
- 1 Este es un artículo de reflexión sobre una experiencia educativa de formación e investigación en pensamiento científico, crítico e histórico, cuyo proyecto pedagógico se intitula: “*Una historia de mentiras y mentiras en la historia*”. Se lleva a cabo en un colegio distrital de Bogotá (en la localidad 5 de Usme), cuyo énfasis en Investigación se concreta en una cátedra orientada a tal fin impartida en todos los ciclos de educación escolar. Esta clase es orientada por el campo de pensamiento histórico, además, el proyecto es continuo y se desarrolla desde 2017.
  - 2 Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia. Magíster en historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Docente de la Secretaria de Educación de Bogotá.
-

## The importance of a scientific approach to history and its teaching

### **Abstract:**

The article analyzes the current process of right-wing and fascistization in the world. It warns about the danger of postmodernism, legitimized, among others, in the concept of “post-truth” as the most recent attempt to legitimize lies. He questions postmodernism for opening the door to the current right-wing environment. As part of counteracting this trend, he proposes the need for a scientific approach and method to know and change reality. He materializes such proposal, in a research project and in a district school in the city of Bogota, which integrates critical, scientific and historical thinking. Finally, the preliminary results of the research and training project are shown, as well as some reflections on teaching and the need to implement critical and scientific thinking at school.

**Key words:** truth, lie, scientific method and approach, critical thinking, historical thinking.

---

## A importância de uma abordagem científica da história e de seu ensino

### **Resumo:**

O artigo analisa o atual processo de direita e fascínio no mundo. Adverte sobre o perigo do pós-modernismo, legitimado, entre outros, no conceito de “pós-verdade” como a mais recente tentativa de legitimação de mentiras. Ele questiona o pós-modernismo para abrir a porta para o atual ambiente de direita. Como parte de contrariar esta tendência, ele propõe a necessidade de uma abordagem e um método científico para entender e mudar a realidade. Ele materializa esta proposta em um projeto de pesquisa e em uma escola distrital na cidade de Bogotá, que integra o pensamento crítico, científico e histórico. Finalmente, são mostrados os resultados preliminares do projeto de pesquisa e treinamento, assim como algumas reflexões sobre o trabalho dos professores e a necessidade de implementar o pensamento crítico e científico nas escolas.

**Palavras-chave:** verdade, mentira, método e abordagem científica, pensamento crítico, pensamento histórico.

---

## Introducción

Frente a la actual derechización y fascistización de la sociedad, el trabajo en la escuela en pensamiento histórico, crítico y científico es importante para ayudar a contrarrestar tal ofensiva ideológica. Consciente de la importancia de esta labor, este trabajo plantea una reflexión sobre la actual situación política e ideológica del mundo; caracterizada por una derechización de la sociedad, la cual, ha sido facilitada por la promoción del pensamiento posmoderno. Advierte sobre el peligro del posmodernismo, legitimado, entre otras, en el concepto de “posverdad” como el más reciente intento de legitimar la mentira. Este fenómeno de conservadurización de la sociedad y de legitimación de la mentira, ha permeado hasta la forma de pensar de los estudiantes. Por ende, en contraposición a la ofensiva ideológica de la derecha y al enfoque posmoderno, se plantea la necesidad de un enfoque y método científico para conocer y cambiar la realidad. Como médula central del enfoque científico y el pensamiento crítico, se defiende la noción de verdad y realidad, la posibilidad de conocer el mundo y, de razonar objetiva y rigurosamente para acercarse al trasfondo de las cosas.

Este artículo plantea la necesidad de cambiar la mente del pueblo: de estudiantes, padres de familia y maestros en general, desde ahora mismo, como parte de un proceso más amplio por transformar la sociedad en su conjunto. Estos planteamientos se materializan en la muestra de un proyecto de investigación y experiencia educativa con jóvenes estudiantes de nivel de educación media de un colegio distrital de Bogotá, a partir de una triada formativa que vincula: el pensamiento científico, crítico e histórico. La experiencia que se comparte a continuación se desarrolla con ejercicios analíticos de ciencia e historia, dotando a los estudiantes de una formación conceptual y cognoscitiva crítica sobre el pasado, presente y futuro de la sociedad. Se examinan algunos hechos históricos de manipulación política en Colombia, dotando a los estudiantes de elementos conceptuales, método y enfoque científico para contrastar analítica y críticamente dichas manipulaciones con la realidad. Finalmente, se comparten algunas reflexiones de los ejercicios, partiendo de las asimilaciones metodológicas y analíticas del estudiantado.

## El avance del pensamiento de derecha

Vivimos tiempos de una ofensiva reaccionaria. Es evidente que hay una tendencia a la derechización en el mundo que se ha venido consolidando rápidamente. La derechización está caracterizada por un ataque al pensamiento crítico y científico, el ascenso del fundamentalismo cristiano y la entronización de regímenes neofascistas en diferentes partes del globo. El ascenso, promoción y normalización de programas derechistas en el mundo ya es evidente en países como Estados Unidos, Brasil, Italia, Francia, Hungría, Alemania, Holanda, Filipinas, y Colombia<sup>3</sup>, entre otros.

En Colombia, a la reciente derechización se le abrió paso con la ofensiva posmoderna. En el contexto de la última década del siglo XX cogió más fuerza el ataque a la ciencia, la negación de la realidad y la verdad objetiva, así mismo, se promovió el relativismo y se proclamó el “fin de la historia” con el dizque “fracaso del comunismo”. En verdad, no hubo mucha oposición a la creciente influencia del posmodernismo en las universidades que ya en estos tiempos se hacía sentir<sup>4</sup>.

La universidad pública fue un centro en la que el postmodernismo empezó a ganar terreno sin ser cuestionado por muchos. Empezaron a tomar vuelo las ideas relativistas que enfatizaban (y enfatizan) que la realidad no existe y que lo único posible son múltiples interpretaciones de un texto. Se insertó en la mente de muchos ese planteamiento de que sobre una misma cuestión hay diferentes interpretaciones “verdaderas”, todas igualmente válidas (“tu verdad” es diferente a “mi verdad”)<sup>5</sup>. Todo ese relativismo reforzó la idea de que la verdad, y la realidad pasaban a un segundo plano, estas ya no eran importantes porque finalmente cada persona aplica sus interpretaciones

---

3 En Colombia, la dictadura fascista se expresa en un régimen que facilita y crea el terreno para una posible intervención imperialista en el vecindario, gobierna en beneficio de los gremios económicos, busca eliminar las libertades individuales, controla las principales instituciones del Estado, pretende aplastar la resistencia, el derecho al disenso y establecer un Estado confesional.

4 A excepción de la labor pionera contra el posmodernismo desarrollada en las universidades públicas en los años noventa por la organización estudiantil maoísta -guardias rojos-, no hubo mayor rechazo intelectual a la ofensiva posmoderna. Los guardias rojos fueron la organización juvenil del Grupo Comunista Revolucionario de Colombia.

5 En oposición a esta idea errónea el profesor español Julio César Herrero, acertadamente plantea: “¿Todas las opiniones valen lo mismo? Definitivamente, no. A menudo se cree, quizá por desconocimiento, que es lo mismo una opinión basada en hechos que una fundamentada en pareceres. La primera está justificada, se sostiene y aporta pruebas; la segunda es, digámoslo así, un hablar por no callar”. Julio César Herrero, *Elementos del pensamiento crítico*. Madrid, Marcial Pons, 2016, pág. 12.

subjetivas y distorsiona su objeto de investigación<sup>6</sup>. De igual manera algunos asumieron que la verdad es un asunto de poder; que toda verdad es relativa a las “relaciones de poder” y que estas definen lo que se considera como cierto o real en un momento concreto<sup>7</sup>.

Hay una conexión entre el rechazo a la realidad y la verdad con el creciente ascenso de la “posverdad” como el más reciente intento de legitimar la mentira. La utilización del término “posverdad” es empleado por políticos que niegan contra la evidencia científica, el cambio climático, la efectividad de las vacunas o que promueven abiertamente la ignorancia con ideas como que “la tierra es plana”, entre muchas otras. La mentira –disfrazada como posverdad– está siendo usada en política de una manera más intensa y con mayor capacidad de penetración que nunca. Ahora bien, no es solo que figuras del poder político usen la posverdad como un instrumento de engaño,

6 Todos los que son relativistas lo son hasta que se dan de bruces con la realidad. He aquí un buen ejemplo aportado por el profesor español, Gregorio Luri: “Una vez quise poner a prueba las convicciones relativistas de una alumna excelente. Me presentó un muy buen trabajo sobre los sofistas griegos en el que defendía de manera vehemente la relatividad de todo saber. No hay nada estable y fijo, decía, todo se mueve y está sujeto a cambio y, por lo tanto, todo es relativo a la situación del momento y a la posición del espectador. Como el punto de perspectiva de cada uno es único, cada uno dispone de una visión específica sobre el mundo. Nadie puede decir cómo son las cosas, sino qué le parece que son, qué aspecto tienen desde su perspectiva. Después de leer el trabajo con mucha atención, decidí poner a prueba las convicciones relativistas de la alumna con una nota tan poco relativa como un cero. Como la conocía bien, sabía que me vendría a protestar cargada de razones y con la dignidad herida. Picó inmediatamente el anzuelo. Al presentarse ante mí, echaba fuego por ojos. «Si tu trabajo es sincero –le contesté sin inmutarme–, y todo es relativo, tendrás que aceptar que es muy probable que tú y yo tengamos perspectivas completamente diferentes sobre su contenido y que las dos estén igual de justificadas o injustificadas. A mí no me cuesta nada aceptar que para ti este trabajo es excelente, lo que me sorprende es que tú, que con tanta convicción defiendes el relativismo, seas incapaz de aceptar mi posición contraria. El hecho de que sea yo el encargado de poner la nota no deja de ser una anécdota intrascendente que no debería afectar para nada a tus convicciones». Gregorio Luri, *La escuela contra el mundo, el optimismo es posible*, Bogotá, Ariel, 2015, págs. 124, 125.

7 Otra tendencia nociva que ha aportado a desarmar a la gente limitando su capacidad de conocer la realidad, y de buscar la verdad al negar incluso su existencia, ha sido la política de identidad. Por una parte, tal tendencia niega la posibilidad de un conocimiento objetivo de la realidad. De otro lado, tiene el problema de desconocer intereses globales como humanidad, cada grupo se ve a sí mismo como el ombligo del mundo, cada colectivo define sus propios intereses, muchas veces desconociendo la fuente común de sus problemas: el sistema capitalista-imperialista. Roberto Blatt acierta sobre lo erróneo de esta tendencia al plantear que: “...cada grupo esgrime una aproximación particular a la verdad que le permite exhibir numerosos agravios sufridos a manos de otros. Llama la atención que estas verdades perfectamente sectarias se consideran absolutas aunque solo el propio grupo les otorgue validez. El choque tiene lugar incluso entre grupos considerados igualmente marginales, en su momento aliados para avanzar los derechos civiles de todos los ciudadanos. En un debate reciente sobre el impacto que tuvo la creación de Estados Unidos sobre los pueblos “indios” nativos americanos que fueron recluidos en “reservas” y acabaron en alto porcentaje sumidos en el alcoholismo, la obesidad y dedicados a la poco formativa gestión de casinos, un asistente afroamericano, escéptico de su sufrimiento o capacidad de resistencia, reprochó a sus representantes el no haber producido un líder reivindicativo como Malcolm X o Louis Farrakhan, un Che Guevara o un Yasser Arafat”. Roberto Blatt, *Historia reciente de la verdad*, Madrid, Turner Minor, 2018, pág. 121.

sino que cada vez más sectores del pueblo legitiman la mentira y la falsedad como un recurso válido a la hora de argumentar, pensar o debatir. Nuestro tiempo evoca hechos del pasado —en las que como en la Alemania Nazi— se justificaba que era más fácil que la gente se tragara una mentira enorme que una pequeña. Allá se apeló a que una mentira repetida mil veces termina por parecerse a una verdad. Pero, en realidad, una mentira repetida muchas veces sigue siendo mentira o dogma.

Vale la pena preguntarnos: ¿Importa saber si hay calentamiento global? ¿Importa saber las causas del calentamiento global? ¿Es posible establecer criterios objetivos para conocer un problema y sus causas? ¿Es posible saber la causa de una enfermedad y su cura? ¿Es importante saber si nos están diciendo la verdad o la mentira? ¿Podemos decir qué es mentira y qué es verdad? ¿En la escuela debemos enseñar la verdad o la educación es un supermercado de ideas donde la gente escoge según sus pareceres? Las respuestas a esas preguntas son decisorias en cómo abordamos la vida y el mundo.

Miremos el perjuicio de la mentira como arma política.

Detengámonos a analizar el impacto de la mentira en el contexto político colombiano. El 2 de octubre de 2016 se llevó a cabo en Colombia la votación del plebiscito sobre el acuerdo de paz. Los resultados asombraron a los observadores. Ganó el “No”. Sin embargo, tras el asombro, los propios promotores del “No” aceptaron que habían utilizado la mentira para lograr los resultados. Juan Carlos Vélez, gerente de la campaña del “No” del Centro Democrático aceptó que su estrategia consistió en mentir para sacar de la gente sus prejuicios, su envidia y el egoísmo bien enseñado en la actual sociedad: “Estábamos buscando que la gente saliera a votar verraca”<sup>8</sup>.

Asesores de Panamá y Brasil aconsejaron segmentar la población según su condición económica y fabricar una mentira para cada uno: desde la aprobación de la adopción por parejas del mismo sexo hasta la reducción de las pensiones para pagarle sueldo a los guerrilleros reinsertados. En este caso, al igual que en otros, se ha dicho a los cuatro vientos mentiras “que se sienten verdad”.

---

8 Ver: “Estábamos buscando que la gente saliera a votar verraca”: Juan C. Vélez <https://www.elcolombiano.com/colombia/acuerdos-de-gobierno-y-farc/entrevista-a-juan-carlos-velez-sobre-la-estrategia-de-la-campana-del-no-en-el-plebiscito-CE5116400>. Acceso el 6 de octubre de 2016.

Sí, están mintiendo, pero el mensaje más importante es que la verdad ha perdido importancia en la opinión pública. Según esta práctica no importa si a la gente se le miente, incluso sobre asuntos cruciales, como la existencia de una crisis ambiental y sus causas, lo importante es el efecto que persigue la mentira: generar miedo, prevención, prejuicio y hacer que la gente tome decisiones sobre esa base.

En otro caso, es preciso recordar que, J.J. Rendón, considerado como el «Rey de la propaganda negra», en Colombia, sustentó con cinismo cómo logró, mediante el uso de rumores planeados, el efecto dual de hacer predicciones catastróficas y «comprobarlas» con un rumor complementario, durante la campaña presidencial que dirigió en contra de Antanas Mockus<sup>9</sup>. Tal estrategia consiguió cambiar el rumbo de la campaña «concentrándose en las contradicciones de Mockus». A este respecto planteó: «Allí fue cuando yo inicié una campaña negativa, las campañas negativas son legales. Es como hacer judo político, es agarrar la fuerza de la declaración del otro y volverla en su contra. Se trata de ganar votos tú y que pierda votos el otro; muy simple», concluyó<sup>10</sup>. Analicemos también el prominente caso del régimen de Trump / Pence que representa un peligro para toda la humanidad. Además de la exaltación del racismo y del nacionalismo, la xenofobia, la misoginia y la tradición, Trump ha manifestado públicamente “no creer”<sup>11</sup> en el cambio climático, ha expresado que es un “engaño” inventado por China. Así mismo, representantes de su gobierno<sup>12</sup> constantemente y contra toda la evidencia científica han negado la existencia del cambio climático.

---

9 Parte de este pasaje lo retomo del libro de Moisés Wasserman, *Cómo tener siempre la razón y otras columnas sobre ciencia y sociedad*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 2018, 80. Cuestionar el uso de propaganda negra en contra de la campaña de Mockus a presidente, no significa la aceptación de las ideas y concepción fascistoide de Antanas Mockus, cuestión que escapa al objetivo de este escrito.

10 J.J. Rendón admite campaña negativa contra Antanas Mockus en 2010  
<https://es.panampost.com/sabrina-martin/2016/04/07/j-j-rendon-yo-soy-fan-de-antanas-mockus/?cnreloaded=1>. Acceso el 7 de abril de 2016.

11 Ver Yolanda Monge: *Trump sobre el informe del cambio climático* (Washington, 27 NOV 2018): “No me lo creo”.  
[https://elpais.com/internacional/2018/11/27/estados\\_unidos/1543283242\\_634443.html](https://elpais.com/internacional/2018/11/27/estados_unidos/1543283242_634443.html), Acceso el 13 de diciembre de 2019.

12 En septiembre de 2020, Trump designó a Ryan Maue para alto cargo en la Administración Nacional Oceánica y Atmosférica. Maue es un negacionista que no admite la conexión entre las condiciones climáticas extremas y el cambio climático. Otros reconocidos negacionistas que han pasado por su gobierno fueron Rick Perry, ex Secretario de Energía, y Scott Pruitt, ex director de la Agencia de Protección Ambiental.

El que estos fascistas ataquen contra toda evidencia científica el cambio climático y, que afirmen desvergonzadamente que la “teoría del big bang es un invento de Satanás”<sup>13</sup> y, que combatan hechos probados como la evolución y que en su reemplazo estén obstinados en enseñar en las escuelas que la Tierra se creó en seis días, deja ver la naturaleza fundamentalista y oscurantista de su régimen. Esto refleja su abierto desprecio por la verdad y la ciencia<sup>14</sup>.

A la andanada de mentiras se suma el fracaso de los proyectos socialdemócratas en nuestra región, que ha dado fuerza al envalentonamiento de la extrema derecha para modelar sociedades cada vez más conservadoras y desiguales opuestas a todo intento de cambio social por mínimo que sea. En lo ideológico avanza un retroceso en los derechos y libertades alcanzadas con luchas sociales en décadas anteriores. La homogenización e imposición de un marco de pensamiento conservador se hace cada día más evidente: la oposición conservadora a la diversidad sexual, el ataque al derecho al aborto, la persecución al disenso, la estigmatización a los maestros como “adoctrinadores”, el asesinato de activistas y líderes sociales, la negación de las causas del conflicto armado en el país, la justificación de la represión y la brutalidad policial y, el uso aturdidor de los medios de comunicación como el cuarto poder del Estado, ponen de manifiesto una grave situación de la realidad presente.

Es tan crítica la situación ideológica que se acepta como válida la mentira, se nos dice que estamos en la “era de la posverdad”, es decir, un momento en la historia en que ya no es importante saber qué es verdad, que la verdad no importa para nada. Una época en que la mentira debe dirigir los destinos de la humanidad y que la “verdad” es lo que es útil para quienes mantienen y concentran el poder o para quienes simplemente quieren acceder a él<sup>15</sup>. Realmente la ofensiva contra la verdad encarnada en la “posverdad” representa el más reciente intento de legitimar la mentira.

---

13 [El impacto de las elecciones sobre las ciencias](https://razoncienciaspr.org/2016/11/).<https://razoncienciaspr.org/2016/11/>.(Noviembre 11, 2016 / PROSARIO2000). Acceso el 26 de abril de 2018.

14 [Mike Pence: Un fascista cristiano que se encuentra a un latido de corazón de distancia de la presidencia de Estados Unidos](https://revcom.us/quick/466es.php#a2).  
<https://revcom.us/quick/466es.php#a2>. Acceso el 20 de diciembre de 2019.

15 Cualquier proyecto serio de transformación radical de la sociedad debe analizar la historia del movimiento comunista internacional. Examinando su pasado ha sido nefasto el concepto de “verdad de clase”, es decir, una especie de reificación que considera que la verdad es más accesible por simplemente nacer pobre, ser de una minoría oprimida, haber nacido en un país del tercer mundo, o por pertenecer al proletariado. Es como si un médico alemán solicitara una radiografía, pero exigiera que el equipo con el que la tomen sea de su mismo país, no coreano, porque fue Wilhelm Röntgen quien descubrió los rayos X.

Por eso en la escuela debemos preguntarnos: ¿Por qué la gente es presa fácil de mentiras? ¿Qué papel debería cumplir la escuela ante el avance de la derechización? ¿Qué papel cumple la disciplina histórica ante el bombardeo de mentiras y tergiversaciones de la realidad?

Son varias las razones por las cuales la gente del pueblo es presa fácil de la mentira. La derechización en la sociedad está relacionada con otros fenómenos. Una corriente de pensamiento, que ha pululado en la academia y en el movimiento popular, basa sus análisis en un pensamiento abiertamente anticientífico e irracional, promueve el pensamiento acrítico, la ignorancia y la tolerancia al pensamiento mágico y a la pseudociencia. Según esto la ciencia es un relato más y, en cuanto a conocer la realidad, no tendría mayor estatus que un mito o una cosmología. Así las cosas, la situación de total desinterés por la verdad tiene todo que ver con la arremetida anticientífica generalizada en la sociedad contemporánea<sup>16</sup>. De hecho, ha sido completamente dañino para una transformación cabal de la sociedad, las formas de pensar contrarias a la ciencia defendidas por sectores de la izquierda. Sobre esto, Mauricio-José Schwarz da en el clavo cuando critica la deriva anticientificista de la izquierda:

Al asumir posiciones esotéricas, idealistas, posmodernas, anticientíficas y enemigas de la razón, condicionadas por la ideología y no por los hechos, como en esos casos, ¿no está esa parte de la izquierda traicionándose a sí misma, a una visión del mundo que parte de que el universo es material, real, cognoscible y sujeto de transformaciones

---

En la URSS, la tendencia a la verdad de clase fue defendida, entre otros, por el filósofo Alexander Bogdanov que, rechazaba el concepto de verdad objetiva y la noción correspondiente de un mundo objetivo independiente del sujeto cognoscente; por ejemplo, concentraba sus postulados en el lema: "La ciencia burguesa es una ciencia que crea burgueses". Esencialmente, el problema con esta noción de "verdad de clase" radica en que, niega que la verdad es aquello que corresponde a la realidad objetiva y que cualquier persona, independientemente de su origen, de su lugar de nacimiento o de su posición social, puede trabajar para descubrir la verdad. Ciro Cardoso, en ruptura con el concepto de verdad de clase, correctamente plantea: "Otro equívoco corriente consiste en discutir las vinculaciones entre ciencia y sociedad sin tomar en consideración que la ciencia tiene un contenido que no puede ser deducido de las estructuras y procesos de lo social sin caer en un mecanicismo burdo y vulgar. De esto resulta una consecuencia de peso. Cuando la verdad objetiva está en cuestión, ella es el único criterio efectivo: una verdad científica no es «burguesa» ni «proletaria», y no tiene patria. Resulta de hecho inadecuado hablar de «ciencia rusa», «física francesa» o «química estadounidense», si lo que se discute es el contenido mismo de la ciencia — teorías, leyes, hipótesis, etc.— y no la ciencia vista como marco institucional, recursos puestos a su disposición en diferentes países, etc.". Ciro F. S. Cardoso, Introducción al trabajo de la investigación histórica, Conocimiento, método e historia. Barcelona, Crítica, 1981.

16 Mauricio-José Schwarz, *La izquierda feng-shui. Cuando la ciencia y la razón dejaron de ser progres*, Ariel, 2017, pag. 306.

inteligentes a través del conocimiento? ¿No está esa izquierda —que no es toda, hay que repetir— convirtiéndose en parte del problema antes que de la solución? ¿No está entregándose a otros dogmas no por novedosos o atractivos menos falsos y potencialmente dañinos que los de la religión, las monarquías, los brujos, las teocracias, los libros sagrados y las cacerías de brujas?<sup>17</sup>.

## Formando en pensamiento científico: una reflexión en la práctica educativa

Reconociendo este contexto de derechización y de ataque al pensamiento científico y crítico, surge la necesidad de dotar al estudiantado de herramientas analíticas que le permitan reconocer y refutar mentiras, calumnias y tergiversaciones en la historia y la sociedad. Este cuerpo cognoscitivo y conceptual requiere de la unidad de tres componentes; el pensamiento científico, el pensamiento crítico y el pensamiento histórico.

A este respecto fue primordial introducir a los estudiantes en qué es la ciencia. Sin ciencia somos fácilmente manipulables, nuestra forma de pensar puede ser controlada y sin ciencia no somos capaces de distinguir entre lo correcto y lo incorrecto, entre lo cierto y lo falso. A este respecto se discutió en clase un fragmento de Ardea Skybreak<sup>18</sup> que plantea:

La ciencia tiene que ver con la realidad material, y se podría decir que toda la naturaleza y toda la sociedad humana son el campo de la ciencia; la ciencia puede tratar con todo esto. La ciencia es una herramienta muy poderosa. Es un método y un enfoque que nos permite poder decir qué es la verdad, qué corresponde a la realidad tal como en realidad es. En este sentido, la ciencia es muy distinta a la religión o al misticismo, o cosas por el estilo, que explican la realidad invocando fuerzas imaginarias y que no dan evidencia concreta para ninguno de sus análisis. En contraste, la ciencia exige pruebas. Re-

---

17 Mauricio-José Schwarz, *La izquierda feng-shui. Cuando la ciencia y la razón dejaron de ser progres*, Ariel, 2017, pág. 306.

18 Ardea Skybreak se educó formalmente como bióloga, y se especializó en biología evolutiva y ecología de comunidades. Como escritora con una perspectiva comunista revolucionaria, ha explorado una amplia gama de tópicos sociales, políticos, científicos y filosóficos. Entre sus escritos están: *De pasos primitivos y saltos futuros: Un ensayo sobre el surgimiento de los seres humanos, la fuente de la opresión de la mujer y el camino a la emancipación* (Bogotá, Tadrui, 2003), y *La ciencia de la evolución y el mito del creacionismo: Saber qué es real y por qué importa* (Bogotá, Tadrui, 2006).

quiere evidencia. Es un proceso basado en la evidencia. Esto es muy importante. La ciencia es un proceso basado en la evidencia. Así que sea que queramos entender algo en el mundo, o queramos determinar cómo cambiar la realidad —por ejemplo, quizá trabajemos para encontrar una cura para una enfermedad, la dinámica de una selva tropical o un ecosistema de arrecifes de coral, o para hacer una revolución para emancipar a la humanidad, la gama completa de la experiencia material—, la ciencia nos permite descifrar lo que ocurre en concreto y cómo esto puede cambiar... La ciencia nos permite confrontar e identificar los problemas, reconocerlos y encontrar la manera de solucionarlos, en lugar de huir de ellos... La ciencia es lo que nos permite tratar en concreto con la realidad material de la manera en que ésta es en los hechos... Algo acerca de la ciencia es que hace muchas preguntas acerca de cómo las cosas se convirtieron en lo que son, y como han cambiado con el tiempo<sup>19</sup>.

En la etapa de inmersión en el pensamiento científico e histórico se realizaron diferentes ejercicios para que los estudiantes pudieran contrastar explicaciones sobre distintos fenómenos naturales y sociales. Por ejemplo, se realizó un ejercicio de contrastación sobre la forma de la tierra. Comparamos la forma de pensar de los integrantes del movimiento terraplanista con un experimento de la national geographic “refutando la tierra plana con pruebas del experimento láser y el telescopio (curvatura detectada)”<sup>20</sup>. Buscamos contrastar la manera en la que piensan los asistentes a la convención de la tierra plana<sup>21</sup> con la forma de pensar y argumentar de los participantes en el experimento de la serie Genios de la National Geographic. Este ejercicio pretendía comprender la necesidad de la evidencia en la explicación fenomenal. También buscaba reconocer que pensar críticamente implica una predisposición y una actitud científica para cambiar la manera de pensar cuando las evidencias así lo aconsejan. Es decir, la fuerza probatoria posee carácter vinculante y debe lograr como efecto la adhesión a la posición justificada y el abandono

---

19 CIENCIA Y REVOLUCIÓN Sobre la importancia de la ciencia y la aplicación de la ciencia a la sociedad, la nueva síntesis del comunismo y la dirección de Bob Avakian Una entrevista a Ardea Skybreak. <https://revcom.us/a/416/ardea-skybreak-ciencia-y-revolucion-es.html>.

20 <https://www.youtube.com/watch?v=51UluBLlqpl>.

21 En 2017, en Raleigh, Carolina del Norte, aquellos estadounidenses que aún creen que la Tierra es plana se reunieron en la primera conferencia anual de la ‘Tierra Plana’. <https://www.youtube.com/watch?v=DiXArGKUdPo>

de aquellas indebidamente sostenidas<sup>22</sup>. Así mismo, intentamos fomentar en los estudiantes una actitud abierta y receptiva hacia la polémica y el diálogo, en la que se alienta la discusión y la defensa de opiniones contrarias, buscando y estructurando argumentos con el objetivo de aproximarse a la verdad. Vale resaltar que no se pretende enseñar ardides con el ánimo de ofender, engañar o adquirir estrategias de mala fe para ganar una discusión o salir airoso de un debate<sup>23</sup>. Más bien, nos guiamos por la honestidad intelectual y el espíritu crítico-científico. Un buen referente –citado en clase en diferentes momentos– lo encontramos en las discusiones del científico Niels Bohr con sus colegas: “De vez en cuando había un seminario por la tarde. Acaso un físico de otra ciudad había acudido para visitar a Bohr, para discutir una nueva idea, y se le pedía que la expusiera a los estudiantes también. Empezaba a hablar y alguien lo interrumpía pidiendo aclaraciones. **La vergüenza no abundaba.** Un ex estudiante dice: ‘Nos conocíamos bien todos y decíamos con toda libertad **‘no entiendo’** o **‘estás equivocado’**...’<sup>24</sup>.

Posteriormente se dedicaron algunas sesiones para introducir a los estudiantes en el reconocimiento de argumentos engañosos o falacias, especialmente, centramos nuestra atención en detectar mentiras y engaños. Uno de los objetivos de este trabajo, fue analizar el cómo se piensa, y no decirles a los estudiantes qué se debe pensar. En esto insistimos, porque como lo plantea el astrofísico, Neil de Grasse Tyson “saber cómo pensar te faculta más que solo saber qué pensar”<sup>25</sup>. Igualmente, partimos de reconocer que una de las cualidades del pensamiento crítico e histórico estriba, parafraseando a Marc Bloch, en la persecución de la mentira y el error y en la identificación de la impostura como el virus más violento<sup>26</sup>.

22 Herrero..., pág.19.

23 Queremos evitar que la crítica pierda su valor intelectual, como nos advierte acertadamente la filósofa española Marina Garcés: “El combate de ideas se transforma en una guerra de opiniones y de posiciones en las que el único objetivo válido es atacar al adversario y hundirlo. En lugar del combate para encontrar criterios, la guerra por imponer condiciones. La crítica, entonces, queda reducida a un juicio de salvación o de condena. Como el dedo arriba o debajo de las redes sociales, que en tiempos de los romanos era el gesto para enviar a los gladiadores a los leones o salvarles la vida. Ahora, con un «Me gusta» o «No me gusta» hacemos lo mismo: nos salvamos y nos condenamos sin tener que dar explicaciones”. Marina Garcés, *Fuera de clase, Textos de filosofía de guerrilla*. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2016, pág. 57.

24 Barbara Lovett Cline, *Los creadores de la nueva física*. Ciudad de México, Fondo de cultura económica, 1973, 177. La negrilla es nuestra.

25 Ver: Frases de Neil Degrasse Tyson, el divulgador más célebre de nuestro tiempo, <https://portalfrases.com/frases-de-neil-degrasse-tyson/>. Publicado 07/12/2018 · Actualizado 13/04/2020. <sup>26</sup> Marc Bloch, *Introducción a la historia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1952, pág. 73.

26 Marc Bloch, *Introducción a la historia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1952, pág. 73.

En este sentido, es de vital importancia la enseñanza de la historia y la formación en el pensamiento histórico, porque es una necesidad apremiante dotar al estudiantado con una serie de instrumentos analíticos, de comprensión y de interpretación, que le permitan entender el mundo que le rodea, así mismo, que le posibiliten abordar el estudio de la sociedad en el tiempo con una perspectiva científica, que le den autonomía y capacidad para contextualizar, juzgar los hechos históricos, e identificar la verdad y el engaño, a lo largo del devenir histórico.

Sobre esa base, nos dimos a la tarea de analizar algunos casos de manipulación política en la historia de Colombia. Entre ellos, un caso emblemático fue el del cura Nel Beltrán, cuyo asunto representa uno de los hechos más claros de tergiversación reconocido por el binomio prensa-policía política. En los noventa, el obispo Nel Heyde Beltrán Santamaría desde su labor en la pastoral social, denunció la situación de desigualdad, pobreza y miseria de las masas en diferentes zonas del país. En marzo de 1994, la policía política aprovechó una salida del país de Nel Beltrán e inventó un “informe de inteligencia” que afirmaba que el motivo de la salida del cura era “participar en una cumbre guerrillera en Cuba” y anexaba informes de “testigos” de tal participación. El “informante”, pagado por los servicios de inteligencia, llevó el tal informe al entonces Fiscal Gustavo de Greiff y a El Tiempo que publicó la noticia como titular de prensa el 10 de marzo de 1994, luego de “confirmar” la “solidez de la confidencia entregada por las fuentes de alta fidelidad”: el Fiscal y el jefe de los servicios de inteligencia, quienes obviamente tenían la misma información. Cuando se descubrió la falsedad del tal “informe de inteligencia”, se evidenció que el mecanismo cumplió su objetivo, mucha gente oyó el escándalo de la acusación, pero muy pocos supieron de la rectificación. La rectificación del diario, se produjo días después indicando que: “...el Jefe de Redacción, Francisco Santos, autorizó la publicación de varias informaciones sin someterlas a los filtros necesarios para comprobar su veracidad. Por ende, es el responsable de esta grave equivocación periodística por la que ofrecemos excusas a nuestros lectores”<sup>27</sup>.

No obstante, el desenlace del caso no fue revelado a los estudiantes sino hasta después del ejercicio de análisis. Para este ejercicio fue necesario aclarar y reconocer qué es una fuente.

---

27 El Tiempo, 10 de marzo de 1994. Este pasaje hace parte de mi tesis de grado de maestría en historia en la que profundizo el análisis de este asunto. *Historia de la ideas y experiencias maoístas en Colombia, 1970-2000*. Universidad Nacional de Colombia, 2019.

Señalando que una “Fuente histórica sería, en principio, todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo”<sup>28</sup>.

Junto a los estudiantes, empezamos por analizar los artículos de prensa de El Tiempo y le hicimos seguimiento analítico a la noticia. Para esto nos dimos a la tarea más apasionante del trabajo en historia que consiste en hacer que hablen las cosas muertas. Discutimos que tipo de preguntas hacerle al texto y basándonos en algunas inquietudes y complementándolo con un taller sobre método crítico en historia, orientamos el análisis de la fuente planteando estas preguntas:

### **1. Sobre comprensión general:**

- ¿De qué trata el artículo y quiénes son los protagonistas de la noticia?
- ¿Cuándo y dónde se desarrollan los hechos?
- ¿Cuáles son las ideas principales del artículo?

### **2. Análisis del título**

- ¿Están las ideas principales resumidas en el artículo?
- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Cuál es la intención del artículo?

### **3. Análisis de medio de comunicación y contexto espacio-temporal**

- ¿En qué periódico fue publicado?
- ¿Cuándo fue escrito y cuál era el contexto (político, social y económico) de la época?

### **4. Fuentes y punto de vista (Análisis histórico)**

- ¿Cuáles son las fuentes de información utilizadas por el periodista?
- ¿Usa varias fuentes o una sola?
- ¿Ha sido contrastada la información?

---

<sup>28</sup> Julio Arostegui, *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Crítica, 1995, pág. 338.

- ¿Ha faltado revisar fuentes? ¿Cuáles?
- ¿Cuál es el punto de vista del periodista?
- ¿Qué pregunta sobre el hecho formularía usted?<sup>29</sup>

El desarrollo de estas cuatro partes requirió de diferentes sesiones de trabajo para socializar y precisar algunos aspectos, y en varias preguntas hubo indagación y estudio previo para discutir y responder acertadamente. Con este ejercicio vinculamos los componentes de pensamiento crítico, científico e histórico; precisamente, con este ejercicio intentamos capacitar a los estudiantes en una de las habilidades del pensamiento histórico consistente en la interpretación de las fuentes históricas primarias y secundarias, y la solución de preguntas-problemas históricos<sup>30</sup>.

Para el análisis histórico este trabajo se apoyó en el método de crítica de fuentes, haciendo énfasis en que investigar significa: indagar, averiguar, relacionar, contrastar, verificar y comprobar. Para el caso bajo análisis, nos dimos a la tarea de averiguar por las evidencias empíricas presentadas en la noticia. Fue necesario aclarar que uno de los errores más frecuentes de aquellos que desechan la noción de verdad (por pereza o por limitación epistemológica) es la confusión entre versión y verdad. Vale la pena aclarar que, la versión es un modo particular de narrar un suceso, de hecho, pueden existir múltiples versiones sobre un mismo suceso. Pero, distinta es la noción de verdad, es decir, algo que corresponde o no a la realidad. De igual manera, se insistió que muchas veces las versiones oficiales esconden las verdades de un acontecimiento histórico, por ende, es necesario aprender a identificar lo contradictorio de una versión y contrastar cualquier narración con la realidad.

También fue necesario indicar que, si bien, en historia la verdad es dinámica y abierta, y no existe algo parecido al conocimiento absoluto, es decir, no se puede poseer un conocimiento integral y perfecto sobre lo que existe en el mundo, y lo que ha existido en el pasado, eso no significa que no

---

29 Para el trabajo de análisis de fuentes tomamos como referencia el capítulo anexo 1: ¿Cómo leer distintos tipos de fuentes? Los caminos de la memoria histórica. Bogotá, Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, 93. Vale la pena señalar que fue necesario aclarar el significado y procedimiento de: contrastación.

30 Antoni Santisteban Fernández y Carles Anguera Cerarols, Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. Clío & Asociados. 2014 (18-19), pág. 251.

se pueda conocer nada. El hecho de que el conocimiento histórico y, en general, el conocimiento científico sea incompleto, no quiere decir que el conocimiento seguro que tenemos sobre algún asunto y fenómeno, no sea real. Como ilustra acertadamente Bob Avakian<sup>31</sup>:

Retomemos el ejemplo de Darwin y la evolución. Se ha aprendido muchas cosas desde los tiempos en que Darwin sistematizó por primera vez la teoría de la evolución, unas cosas que arrojaron más luz sobre ciertos elementos del proceso y las dinámicas de la evolución, en general y además entre los seres humanos. Pero los aspectos esenciales –los elementos fundamentales de la evolución que sistematizó Darwin– siguen siendo ciertos y son objeto constante de mayor corroboración. Por lo tanto, los conocimientos de la evolución son relativos, en el sentido de que son incompletos, y que es posible y se tiene que aprender constantemente más cosas; pero no obstante siguen siendo cierto en lo esencial, aun cuando exista cierto elemento de relatividad en la misma<sup>32</sup>.

Una cuestión clave derivada de este ejercicio es que permitió que los estudiantes identificaran los vacíos de las supuestas fuentes suministradas tanto al ejército, la fiscalía como al periódico. A este respecto, la estudiante Angie afirmó: “Las fuentes que usa *El Tiempo* son escasas, no se tomaron la delicadeza de buscar otras”<sup>33</sup>.

Finalmente cotejamos la información de diferentes periódicos y medios, lo que permitió en la medida que el caso se iba esclareciendo, develar el engaño producido por el binomio prensa policía-política. Una cuestión que pudimos examinar es que la derecha conscientemente usa la mentira como una estrategia de engaño<sup>34</sup>. Esta es una estrategia que consiste en soltar una mentira

31 Bob Avakian es un veterano del Movimiento de Libertad de Palabra y de los levantamientos revolucionarios de los años 60 y comienzos de los 70. Es el presidente del Partido Comunista Revolucionario, Estados Unidos.

Y, es el arquitecto de un marco completamente nuevo para la emancipación humana, la nueva síntesis del comunismo, a la cual se refiere popularmente como el “nuevo comunismo”.

32 Bob Avakian, *Una entrevista a Bob Avakian. Lo que la humanidad necesita: Revolución, y la nueva síntesis del comunismo*. Periódico Revolución. Revcom.us, 18 de octubre de 2012, pág. 216.

33 Apuntes elaborados en la clase.

34 Vale la pena preguntarnos, ¿qué golpes es capaz de dar esta especie de mentira? Fundamentalmente un golpe político contra un adversario. Como lo afirmara correctamente el escritor satírico irlandés del siglo XVIII, Jonathan Swift: “La mentira de maledicencia, de detracción, de calumnia, o la mentira difamatoria, es aquella con la que se despoja a algún hombre [o grupo social] de la reputación que ha adquirido por méritos propios, por miedo a que se sirva de ella en detrimento del público”. Jonathan Swift (atribuido), *El arte de la mentira política*. Palma (España), El Barquero, 2009, pág. 29.

a la opinión pública, reforzarla de diferentes formas, hacerla creíble, luego de que se descubra o se denuncie su falsedad, el tergiversador se retracta (algunas veces ni siquiera de lo principal sino de aspectos secundarios), pero ya el efecto sobre la opinión pública no es el mismo, mucha gente oye el escándalo de la acusación, pero muy pocos se enteran de la rectificación, con lo cual, se ha logrado el objetivo de hacerle creer falsedades al pueblo<sup>35</sup>. No obstante, el artificio de la manipulación de la derecha no puede explicarse solamente como un simple instrumento de engaño, también debe entenderse como parte de una estructura de pensamiento, en la cual, se despliegan múltiples dispositivos retóricos que buscan activar ciertas emociones, miedos, y valores. Por ejemplo; el concepto de “enemigo interno”, como parte del arsenal ideológico de la Doctrina de Seguridad Nacional y de guerra contrainsurgente promovido por el imperialismo estadounidense, ha sido un artefacto esencial de la derecha para hacer que el conjunto de la sociedad piense que existe un “enemigo común”: el socialismo-comunismo.

Retomando el trabajo analítico con los estudiantes, este ejercicio facilitó que los alumnos pudieran pensar históricamente, tuvieron que situarse histórica y geográficamente y ubicar qué estaba ocurriendo sociopolíticamente en el país y en el mundo en ese tiempo. Esto sienta las bases para la construcción de una conciencia histórica en el que la triada; pasado, presente, futuro, se concatena y, en el que el hilo conductor de la mentira en la historia, se reconoce como un instrumento de engaño de los poderosos. Fue clave reconocer la conciencia temporal y cómo problemas de antaño pueden tomar una mayor fuerza en el presente, incluso pueden ser mucho peores en el futuro sino se los contrarresta<sup>36</sup>. Como sintetiza correctamente, Antoni Santisteban Fernández y Carles Anguera Cerarols, „la conciencia histórica-temporal se convierte en el marco

35 Para la muestra un botón: Lafaurie publicó foto editada que señala a jóvenes de Samaniego de ser de Farc. <https://www.rcnradio.com/politica/lafaurie-publico-foto-editada-que-senala-jovenes-de-samaniegode-ser-de-farc>. Acceso el 24 de agosto de 2020.

36 Hay lecciones históricas que aprender de la forma como rápidamente, antes y después de la toma del poder, la derecha avanza en la creación de un terreno ideológico y cultural favorable a sus objetivos e intereses. Para su afianzamiento en el poder los nazis trabajaron de diferentes formas y desde distintos lados, a sectores claves de la opinión pública, como intelectuales, periodistas, maestros y estudiantes. A este respecto es especialmente importante el libro de Claudia Koonz: *La conciencia nazi: la formación del fundamentalismo étnico del Tercer Reich*, Paidós, 2003.

donde el pensamiento crítico se desarrolla como pensamiento de orden superior, como reflexión crítica sobre el pasado y como preocupación y esperanza en las posibilidades del futuro”<sup>37</sup>.

Otra cuestión importante surgida de este trabajo es que la aplicación de estas estrategias permitió evidenciar el cambio de actitud de los estudiantes frente al conocimiento histórico, así mismo, permitió que los estudiantes empezaran a asumir una postura crítica frente a la realidad. De ahí que, esta experiencia puede dar cuenta de lo que los estudiantes realmente aprendieron, de cómo lo aprendieron y sobre todo para qué lo aprendieron. He aquí algunos resultados derivados de la pregunta, ¿qué aprendió con este ejercicio?:

**“Aprendí a contrastar toda la información** que dicen todos los medios de comunicación y las fuentes que se utilizan. **Que no hay que creer en cualquier cosa sino cuestionarla y compararla con otras informaciones de otros medios o fuentes”**. (Paula)

**“Aprendí a profundizar** más lo que leo. **A tener mejor pensamiento crítico, conseguir más pruebas aparte de lo que me brinda el texto,** sacar más conclusiones, si una noticia se contradice o no”. (Laura)

“Que no podemos confiar en todos los periódicos [como] El Tiempo... **tenemos primero [que] confirmar si lo que nos dicen es verdad o no”**. (Gisela)

“Que no hay que confiar en lo que nos dicen los medios de comunicación, **que hay que investigar más a fondo** y no discriminar a las personas antes de averiguar bien lo sucedido y buscar bien las fuentes de las que se hablan en cualquier medio...”.

(Cristian)

**“Aprendí a contrastar fuentes** y no comer entero de todo lo que dicen los medios de comunicación, **que hay que preguntarse por todo (...) ver si es verdad lo que dicen los medios porque muchas veces tergiversan la información a su conveniencia”**. (Yanis)

“Aprendí a que hay que leer bien, o sea **fijarse bien en los pequeños detalles de un texto ya que siempre esos pequeños detalles pueden cambiarlo todo (...)**. Además, a cuestionarme por todo lo que leo; si esto es verdad o **cuál es la fuente en la que se basa...**”. (Jonathan)

---

37 Antoni Santisteban Fernández y Carles Anguera Cerarols..., pág. 252.

“Aprendí cómo analizar fuentes, **aprendí a sacar interrogantes sobre el tema.** Aprendí a contrastar las fuentes y cómo cuestionar las fuentes”. (Erika)

“Aprendí a que en la vida uno no tiene que quedarse con una sola fuente (...), nosotros los estudiantes como los ciudadanos, **debemos aprender a cuestionarnos** ya sea en un problema familiar o de todo nuestro país. También aprendí a cuestionarme a mí misma sobre lo que pienso, veo y leo en mi vida cotidiana y eso **me ayudará a tener un mejor pensamiento crítico**”. (Tatiana)

“**Aprendí a como pensar críticamente** y no quedarme con lo primero que me dicen los medios, si no a saber cómo indagar bien el tema para así **comprobar** si lo que dicen es real o no”. (Yojan)

“**Cuestionarnos y hacernos preguntas** sobre lo que nos dijeron es la base **para llegar a la verdad.** [Así mismo] a **exigir las pruebas y evidencias...**”. (Yesica)

Resulta importante señalar que, con este tipo de ejercicios se busca nutrir la mente de los estudiantes, no solo con aspectos del contenido histórico, sino con un sentido crítico y un método de análisis que les permita razonar, valorar y actuar para comprender y transformar el mundo que les rodea. Como lo manifiesta acertadamente Josep Fontana: Nuestros alumnos deben aprender a asimilar las noticias que les llegan cada día por los medios de comunicación con un espíritu crítico, en lugar de aceptarlas sin discusión, porque con mucha frecuencia lo que parece un relato objetivo de acontecimientos viene envuelto en todo un ensamblaje de tópicos y prejuicios interesados. Una enseñanza adecuada de la historia debe servir, ante todo, para que aprendan a mirar con otros ojos su entorno social; para que aprendan (...) a «pensar históricamente», puesto que todos los datos sociales que puedan ser objeto de reflexión, incluyendo los que contiene el periódico de hoy, son ya pasado y, por ello mismo, objeto potencial de análisis histórico<sup>38</sup>.

---

38 Josep Fontana. 2011. ¿Para qué enseñar historia?, en ¿Para qué enseñar historia? (Ensayos para) Educar aprendiendo de la Historia de las Ciencias Sociales, comps. Javier Guerrero Barón y Luis Weisner Gracia, 28. Medellín: La Carreta Editores E.U.

## Algunas conclusiones

Una de las cualidades que adquieren los estudiantes con el trabajo del componente crítico e histórico es el pensamiento radical, es decir, aprenden a hurgar en el trasfondo de los procesos, y no quedarse prisionero del mundo de las apariencias. Como dicen los muchachos aprender a “investigar más a fondo”.

¿Por qué enseñar este tipo de cosas? En un contexto de avance del pensamiento de derecha, de negación de la realidad y la verdad, urge reconocer la importancia de que es posible conocer y cambiar la realidad a través de un proceso sistemático basado en evidencias.

La verdad sí importa. Conocerla o no significa que podemos o no resolver determinados problemas de la humanidad. Tiene impacto en lo que hacemos, en lo que estamos dispuestos a aceptar o rechazar, tiene que ver con nuestras vidas. Pero es importante advertir que, a pesar de que la humanidad ha alcanzado niveles de conocimiento sobre la naturaleza en general, a la mayor parte de la humanidad se le niega el acceso a ese conocimiento y en cambio son promovidas de manera masificada mentiras, tergiversaciones y formas de pensar que no le permiten diferenciar entre lo que es cierto de lo que no lo es, y tampoco pueden valorar la importancia de hacerlo. No obstante, este trabajo plantea que la triada: pensamiento crítico, científico e histórico, es un componente esencial, conceptual, cognoscitiva y metodológicamente para entender la realidad. Así mismo, resaltamos que la disciplina histórica nos brinda elementos para estructurar la mente con pensamiento crítico.

En la situación actual es necesario formar nuevas generaciones que tengan método y enfoque científico para conocer la realidad y que puedan develar la falsedad de los dispositivos retóricos de los poderosos y hacerle frente. No está de más advertir que, en el fascismo mentir es un mecanismo recurrente, no es solo una estrategia de manipulación, es una creencia. Lo realmente grave es que la mentira reemplace la verdad. No debe aceptarse como un axioma aquel dicho propagandístico tantas veces afirmado de que “una mentira repetida mil veces se convierte en una verdad”. No. Una mentira es una cosa que no es cierta, que no es verdad. Como tal tiene que ser repudiada. Mucho más en el contexto actual de ascenso del fascismo a escala global, y por el enorme peligro que esto tiene para la humanidad.

Con los ejercicios planteados es importante resaltar que se forman mentes activas y cuestionadoras. Es correcto ser críticos y cuestionarlo todo, esto es parte de un espíritu científico. Pero también es necesario reconocer cuando al menos la verdad elemental de algo se ha instituido claramente. Como dice atinadamente Ardea Skybreak:

Si los seres humanos pensáramos siempre que “no hay nada seguro”, ¿cómo podríamos vivir o hacer algo? ¿Nos paramos frente a un carro porque “nunca se sabe con seguridad” si nos va a atropellar? ¿No ponemos el despertador porque “nunca se sabe con seguridad” si sonará, o si en realidad existe, o si nosotros existimos y vale la pena que nos levantemos? Estos ejemplos parecen tontos, pero demuestran que hasta para funcionar de día en día necesitamos un método y un enfoque que nos ayude a establecer si una cosa es verdadera o falsa<sup>39</sup>.

En estos momentos es cuando la disciplina histórica no puede sencillamente cerrar los ojos y dejar como si nada estuviera pasando. Considero que los investigadores, historiadores y científicos sociales tenemos una responsabilidad social, un deber moral, y este se asume cuando se entrecruzan el aspecto epistemológico con el moral, es decir, qué hacer con lo que se conoce. En esta situación debemos advertir del nefasto daño que le está causando a la sociedad la manipulación con la mentira disfrazada como posverdad. Nos debemos a la gente, porque la gente debería leer y estudiar nuestros trabajos y la historia debe ayudarle a comprender su pasado como parte de entender su presente y forjar caminos emancipadores para el futuro. Un elemento central de esa preparación es transformar la concepción del mundo desde ya; requerimos estimular a la gente a trabajar con las ideas, incluso al nivel de teoría. No se pretende enfatizar en el argumento en sí mismo, sino en la forma en que se entiende el mundo, cómo se conoce la realidad, deslindando con la influencia nefasta del postmodernismo en la academia y en el pensamiento del pueblo en general.

---

<sup>39</sup> Ardea Skybreak. *La ciencia de la evolución y el mito del creacionismo. Saber qué real y por qué importa*. Bogotá, Tadrui, 2006, pág. 203.

## Bibliografía

- Arostegui, Julio. La investigación histórica: teoría y método. Barcelona, Crítica, 1995.
- Avakian, Bob. Una entrevista a Bob Avakian. Lo que la humanidad necesita: Revolución, y la nueva síntesis del comunismo. Periódico Revolución. Revcom.us, 18 de octubre de 2012, 216.
- Blatt, Roberto. Historia reciente de la verdad, Madrid, Turner Minor, 2018.
- Bloch, Marc. Introducción a la historia. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1952.
- Cardoso, Ciro F. S. Introducción al trabajo de la investigación histórica, Conocimiento, método e historia. Barcelona, Crítica, 1981.
- CNMH, Centro Nacional de Memoria Histórica, Los caminos de la memoria histórica. Bogotá, 2018.
- Fontana, Josep. 2011. ¿Para qué enseñar historia?, en ¿Para qué enseñar historia? (Ensayos para) Educar aprendiendo de la Historia de las Ciencias Sociales, comps. Javier Guerrero Barón y Luis Weisner Gracia, 28. Medellín: La Carreta Editores E.U.
- Garcés, Marina. Fuera de clase, Textos de filosofía de guerrilla. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2016.
- García, Aldo. Tesis de maestría en historia: Historia de la ideas y experiencias maoístas en Colombia, 1970-2000. Universidad Nacional de Colombia, 2019.
- Herrero, Julio César. Elementos del pensamiento crítico. Madrid, Marcial Pons, 2016.
- Lovett Cline, Barbara. Los creadores de la nueva física. Ciudad de México, Fondo de cultura económica, 1973.
- Luri, Gregorio. La escuela contra el mundo, el optimismo es posible, Bogotá, Ariel, 2015.
- Santisteban Fernández, Antoni y Anguera Cerarols, Carles, Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. Clío & Asociados. 2014 (18-19).
- Swift, Jonathan (atribuido). El arte de la mentira política. Palma (España), El Barquero, 2009.
- Schwarz, Mauricio-José. La izquierda feng-shui. Cuando la ciencia y la razón dejaron de ser progres. Ariel, 2017.

Skybreak, Ardea. La ciencia de la evolución y el mito del creacionismo. Saber qué real y por qué importa. Bogotá, Tadrui, 2006.

Skybreak, Ardea. Ciencia y Revolución. Sobre la importancia de la ciencia y la aplicación de la ciencia a la sociedad, la nueva síntesis del comunismo y la dirección de Bob Avakian. Una entrevista a Ardea Skybreak. En revcom.us. <https://revcom.us/a/416/ardea-skybreak-ciencia-y-revolucion-es.html>.

Wasserman, Moisés. Cómo tener siempre la razón y otras columnas sobre ciencia y sociedad, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 2018.



# Los mapas mentales para la comprensión de la historia en secundaria

*Rosalía Pérez Valencia*<sup>1</sup>

Universidad Pedagógica Nacional  
Toluca- México

Artículo de Reflexión derivado de investigación

Recibido: 25-09-2020 – Aprobado: 30-10-2020

---

## **Resumen:**

El presente trabajo inició con los estudios de maestría en humanidades: historia, lengua y literatura en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151 Toluca México. Este programa está orientado a profesores en servicio. La reflexión es desde mi propia experiencia como docente, para ello identifiqué los problemas que propicia la falta de comprensión lectora en el área de historia, sobre las actividades de lectura que se practican constantemente en las aulas, y cómo asociamos los cuestionarios a una estrategia para acercarnos a los textos de lectura, propuse actividades de lectura y búsqueda de conceptos que permitieran la construcción de mapas mentales como una actividad que propicie la comprensión lectora; finalmente este texto busca una forma para evaluar la comprensión a través de los escritos de los estudiantes.

**Palabras clave:** leer, lectura, comprensión lectora, mapas mentales, comprensión

---

## **Mind maps for the comprehension of history in secondary school**

### **Abstract:**

The present work began with studies for a master's degree in humanities: history, language and literature at the Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151 Toluca México. This program is

---

<sup>1</sup> ainelav@hotmail.com

oriented to inservice teachers. The reflection is from my own experience as a teacher, for this I identified the problems that propitiate the lack of reading comprehension in the area of history, about the reading activities that are constantly practiced in the classroom, and how we associate the questionnaires to a strategy to approach the reading texts, I proposed reading activities and search for concepts that would allow the construction of mind maps as an activity that favors reading comprehension; finally this text seeks a way to evaluate comprehension through the writings of students.

**Key words:** reading, reading, reading comprehension, mind maps, comprehension

---

### Mapas mentais para a compreensão da história na escola secundária

**Resumo:**

O presente trabalho começou com estudos de mestrado em humanidades: história, língua e literatura na Universidade Pedagógica Nacional Unidad 151 Toluca México. Este programa é destinado aos professores em serviço. A reflexão é a partir de minha própria experiência como professor, para isso identifiquei os problemas que promovem a falta de compreensão de leitura na área da história, sobre as atividades de leitura que são constantemente praticadas em sala de aula, e como associamos os questionários a uma estratégia para abordar os textos de leitura, propus atividades de leitura e busca de conceitos que permitam a construção de mapas mentais como uma atividade que promove a compreensão de leitura; finalmente, este texto busca uma forma de avaliar a compreensão através dos escritos dos alunos.

**Palavras-chave:** leitura, leitura, compreensão de leitura, mapas mentais, compreensão

---

## I. Introducción

Durante mis primeros años de servicio, siempre pensé que los adolescentes sabían leer y por lo tanto el proceso de comprensión se producía de manera inmediata. Sin embargo, con el paso del tiempo me he dado cuenta de que los estudiantes presentan dificultades para comprender el conocimiento histórico, pues al enfrentarse a los textos de historia, los jóvenes sólo reproducen las ideas de los autores y en múltiples ocasiones los alumnos no recuerdan lo que han leído, ejemplo de lo dicho anteriormente, los muchachos deben leer palabra por palabra lo que dice el texto para poder explicar frente a sus compañeros.

Es así que en las últimas décadas, las autoridades educativas han propuesto algunas alternativas de solución ante el problema que representa la falta de comprensión lectora, una de esas estrategias fue aplicar el programa llamado Sistema de Alerta Temprana (SISAT), que consiste en la toma de lectura de forma individual, y se le da un minuto y medio al estudiante para llevar a cabo la actividad, al final se aplica un instrumento (cuestionario) que mida la comprensión lectora de cada uno de los estudiantes. Asimismo, el estudiante deja marca de su lectura a través del subrayado, característica que arrastran desde la primaria hasta niveles superiores. A pesar de estas estrategias adoptadas el problema continúa, pues no ha sido atacado desde sus raíces más profundas.

Cuáles es la causa por la que los estudiantes de secundaria no han desarrollado la comprensión lectora de textos históricos.

“Leer es un verbo transitivo, lo que quiere decir, que existen diversos géneros, varias disciplinas del saber y varias sociedades humanas, por tanto, cada una presenta distintas formas, por ello no es suficiente desarrollar las habilidades cognitivas para comprender, el lector debe adquirir los conocimientos socioculturales de cada discurso, hacer hipótesis e inferencias, decodificar las palabras y conocer la estructura del texto.”<sup>2</sup>

---

2 Cassany Daniel, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama Barcelona, 2015. [Consultada 4 de octubre 2020] <https://atalivarfiles.wordpress.com/2015/09/cassani-daniel-tras-laslineas.pdf>

Si leer es tan complejo, entonces qué se enseña en la escuela y cómo se enseña a leer. Al respecto, la enseñanza de la lectura se reduce exclusivamente a lo básico, es decir reconocer cada grafía, pues el joven lector identifica cada símbolo, pero no ha logrado comprender el significado de lo escrito, por lo tanto, los estudiantes requieren una estrategia que los lleve a desarrollar las destrezas mentales que se obtienen a través de una lectura de comprensión y al mismo tiempo adquirir cómo se desenvuelve cada sociedad, cuáles son las prácticas.

La problemática expuesta anteriormente, me indujo a buscar actividades que propicien la comprensión lectora en historia, por lo que en este trabajo planteo, el desarrollo de mapas mentales con imágenes para sustituir conceptos difíciles de comprender por el alumno, y a través del dibujo construya su propio conocimiento. Asimismo, en el artículo se registra qué problemas y las desventajas que se encontraron durante la aplicación de las actividades.

## 2. La comprensión lectora en historia

Recientemente los problemas en la comprensión de la historia, ha venido en aumento, podemos atribuir esto a varias causas, la primera de ellas, son las formas tradicionales en las que se enseña la historia, la falta de estrategias para enseñar la comprensión lectora en historia y una tercera los estudiantes no practican la lectura en casa,<sup>3</sup> nos encontramos dentro de una disyuntiva, ya que para aprender historia es necesario leer.

Beatriz Aisenberg menciona que “los jóvenes estudiantes muestran grandes dificultades cuando se trata de leer textos relacionados con las ciencias sociales.”<sup>4</sup> ¿Qué concepto tenemos los docentes de comprensión lectora? ¿Qué fuentes de información se están utilizando para la lectura en historia dentro del aula?

Los profesores hemos entendido mal el concepto de *comprensión lectora*, pues lo asociamos al uso de la memoria y consideramos que la lectura de las fuentes escritas solo proporciona información

---

3 González, Ma. José, Ma. José Barba y Alicia González. La comprensión lectora en educación secundaria. Revista Iberoamericana de educación. n.º 53/6 2010. [Consultada 12 de octubre 2020] <https://rieoei.org/historico/expe/3225Gonzalez.pdf>

4 Aisenberg, Beatriz. Ayudar a leer “en sociales”, 2020. [Consultada 26 de septiembre 2020] <https://es.scribd.com/document/360070282/Beatriz-Aisenberg-Ayudar-a-leer-en-Sociales-2pdf>

sobre las temáticas; al respecto Aisenberg asegura que los libros han sido considerados como *recipientes de información*, por esa razón la tarea del lector es pasiva y sencilla, pues el estudiante no tendría que pensar sólo en extraer lo que dicen otros, ante esto, el profesor considera que no hay gran dificultad para leer.<sup>5</sup>

En cada clase de historia los jóvenes estudiantes localizan, identifican y copian la información solicitada por el maestro, pero esto no garantiza que el alumno comprenda lo que lee, pues en múltiples ocasiones, cuando busca la información pregunta al maestro “*qué subrayo*” “*qué busco*” “*Subrayo lo más importante*”, esto da como resultado que el estudiante marque toda la lectura, y en más de una ocasión tenga que volver a releer el texto completo. Aisenberg asegura que esto ocurre porque leer es mucho más que identificar información:

[...] leer es un proceso de construcción de significado, proceso que requiere de un trabajo intelectual complejo de elaboración de hipótesis, establecimiento de inferencias y de relaciones.

Leer un texto de historia, como dice François Audigier, es “*entrar en el mundo del texto*”, es decir, reconstruir las experiencias, motivaciones, causas y consecuencias de las cuales habla el texto. Este trabajo de reconstrucción es el que nos permite aprender historia por medio de la lectura.<sup>6</sup>

¿Entonces nuestros jóvenes estudiantes están preparados para leer? ¿A qué dificultades se enfrentan los alumnos de secundaria cuando leen un texto de historia?

El primer problema que enfrentan los estudiantes de secundaria cuando leen un texto de historia es el poco conocimiento que tienen sobre el tema, por tanto, se les dificultará hacer inferencias y comparaciones. Aisenberg asegura que los jóvenes lectores no darán sentido a lo

---

5 Aisenberg, Beatriz. Ayudar a leer “en sociales”, 2020. [Consultada 26 de septiembre 2020]

<https://es.scribd.com/document/360070282/Beatriz-Aisenberg-Ayudar-a-leer-en-Sociales-2pdf>

6 Aisenberg, Beatriz. Ayudar a leer “en sociales”, 2020. [Consultada 26 de septiembre 2020]

<https://es.scribd.com/document/360070282/Beatriz-Aisenberg-Ayudar-a-leer-en-Sociales-2-pdf>

leído, ante la carencia de conocimientos previos. “Si bien leemos para saber; también es necesario saber para poder leer.”<sup>7</sup>

Una segunda dificultad es cuando presentamos a los estudiantes fuentes de lectura con resúmenes del tema muy cortos y que ofrecen pocos elementos que le permitan al estudiante reconstruir el pasado de una sociedad determinada. Por ejemplo, los estudiantes de secundaria aún buscan textos con imágenes y poca escritura, ellos argumentan que es más atractivo y fácil de comprender; asimismo el uso de un vocabulario difícil y desconocido hace que los muchachos no comprendan la lectura. ¿Cómo propiciar la lectura entre nuestros estudiantes de secundaria?

La selección de los textos de lectura deberá ser adaptado a la edad de los jóvenes estudiantes, ante esto el profesor podría recurrir a relatos y a la literatura para despertar el interés por la lectura, asimismo el maestro tendría que erradicar la idea de que la lectura es algo fácil de practicar; lo cual se convierte en un obstáculo para desarrollar la comprensión lectora. ¿Cómo enseñamos a leer a nuestros estudiantes de secundaria? ¿Qué actividades diseñamos para propiciar la lectura de comprensión?

### 3. Las actividades de lectura en la clase de historia

En las últimas décadas del siglo XXI la lectura de comprensión es un problema que está afectando la enseñanza de la historia; al reflexionar en las actividades que se diseñan para propiciar esta comprensión, encontré que se aplica la lectura de rapidez y de forma individual; en la primera se proporciona un texto al estudiante que debe leer en un minuto y medio, al concluir su lectura las palabras serán contadas y se le aplicará un cuestionario para medir su comprensión.

En la lectura de forma individual, el estudiante lee en solitario subraya información que considera importante y posteriormente responde a una serie de preguntas, que el docente previamente ha entregado, éstas orientan la lectura del alumno, es decir el profesor induce al estudiante a la respuesta. Hasta este momento el maestro prioriza la búsqueda de información y la considera necesaria para comprender el texto leído. Esta concepción de lectura es reducida y mecanicista,

<sup>7</sup> Ibidem

es un proceso interactivo de construcción de significados en el que el lector realiza un intenso trabajo intelectual, por tal aplicar una lectura de velocidad no lleva al estudiante a desarrollar ningún proceso de comprensión.<sup>8</sup>

De lo anterior, queremos resaltar el uso del cuestionario, éste ha sido una actividad muy recurrente dentro de las aulas y se le considera como una forma de propiciar la lectura de comprensión, de acuerdo con Beatriz Aisenberg la función de éstos se ha reducido exclusivamente a la búsqueda, identificación y reproducción de información<sup>9</sup>, es decir, el estudiante desarrolla una lectura muy superficial e insuficiente para aprender, por lo tanto el aprendizaje de los procesos históricos serían datos acumulados en una memoria momentánea y sin ningún significado para el joven estudiante. La autora no quiere decir que el uso del cuestionario deje de utilizarse, sino que estos deben tener una intención pedagógica distinta a la de sólo buscar información.

Por otro lado, se ha confundido la intención que puede tener el cuestionario, a este se le ha otorgado la tarea de evaluar y la demostración de la comprensión, pero no como una actividad que propicie cómo aprender a leer<sup>10</sup>. Por lo tanto, sólo dejamos al estudiante la tarea de responder preguntas sin ninguna finalidad, más que acumular información específica.

Algunas otras actividades de lectura quedan muy abiertas, ya que el estudiante no comprende lo que lee, éste debería contar con más conocimiento sobre el tema a estudiar y que aún no ha adquirido. Como profesores seguimos creyendo que la lectura en solitario propicia un conocimiento y damos por hecho que nuestros alumnos no requieren de aprender a leer. Al parecer como maestros frente a grupo, no hemos diseñado actividades ni estrategias que les proporcione un sistema de lectura, porque consideramos que no son necesarias, pues “el estudiante sabe leer.” Aunado a lo anterior, los textos que se les proporcionan a los estudiantes no son adaptados a su

---

8 Aisenberg, Beatriz. Ayudar a leer “en sociales”, 2020. [Consultada 26 de septiembre 2020]

<https://es.scribd.com/document/360070282/Beatriz-Aisenberg-Ayudar-a-leer-en-Sociales-2-pdf>

9 Revista Latinoamericana de lectura. Beatriz Aisenberg. La lectura en enseñanza de la Historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida*. 26(3) 2005 [Consultada 26 de septiembre 2020] [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26\\_03\\_Aisenberg.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf)

10 Revista Iberoamericana de Educación. Leonor Farias, Patricia. *El uso del cuestionario como instrumento de enseñanza de la comprensión de textos en la escuela media*. Revista en línea No. 45/5. 2008. [Consultada 29 de septiembre 2020] <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2389Farias.pdf>

nivel académico, y en muchas de las ocasiones se toma como fuentes de lectura el libro de texto, esta fuente es muy concreta y utiliza un vocabulario muy complejo para el estudiante. ¿Cómo enseñar a nuestros estudiantes a leer? ¿Qué actividades pueden propiciar la comprensión lectora de la historia? ¿Qué tipo de textos deberían leer los adolescentes para propiciar la comprensión de la historia?

#### 4. Los mapas mentales para desarrollar la comprensión de la historia

La falta de comprensión lectora en el área de historia me llevó a buscar actividades que permitan al estudiante desarrollar una estrategia de lectura en historia y así de esta manera adquirir las habilidades que nos proporciona saber leer:

Para ello se planteó la elaboración de un mapa mental, que le permita al estudiante reconocer conceptos y al mismo tiempo representarlos con imágenes. El mapa mental es una forma de favorecer la comprensión y el aprendizaje significativo, ya que son representaciones gráficas de conocimiento conceptual, ordenados de forma jerárquica, y mediante éstos se podrá expresar con exactitud el conocimiento.<sup>11</sup>

La elaboración del mapa mental fue dividida en varios pasos: conocimientos previos, lectura de exploración; lectura grupal que les permitió identificar conceptos, lectura entre pares y se les proporcionó una serie de preguntas que terminara de guiar la lectura, finalmente se construyó el mapa mental.

La actividad se aplicó para un grupo de 30 adolescentes de secundaria de primer año, entre 12 y 13 años. El concepto para estudiar fue La ilustración tema que se encuentra en el nuevo programa de estudio 2018 “Aprendizajes Clave,” el cual se aplica este ciclo escolar, exclusivamente a primer año de secundaria, y propone contenidos temáticos como la monarquía, la revolución, la guerra, la industria, conceptos como burguesía y entre ellos la *ilustración*. Estos contenidos son conceptos de primer orden, es decir, “se trata de abstracciones que se relacionan con lecturas teóricas de la

---

11 Díaz Barriga, Frida, Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. McGraw-Hill, México. 2010.

realidad social, no son la realidad social en sí misma.”<sup>12</sup> Lo que quiere decir que debemos situarlos en un contexto y espacio histórico.

Estos conceptos son complejos y difíciles de comprender para el estudiante de primer año de secundaria, por ello fue de suma importancia iniciar con una actividad que nos llevara a reconocer cuáles son sus conocimientos previos, éstos permiten entender, asimilar e interpretar la nueva información para poder construir el conocimiento, reestructurarlo y transformar lo previo con nuevas posibilidades.<sup>13</sup>

La actividad que se propuso a los estudiantes fue mediante una pregunta ¿Qué es la ilustración? Se solicitó que escribieran o dibujaran. La mayoría de los jóvenes dibujaron y agregaron una breve explicación, algunas de las respuestas que emitieron los estudiantes fueron las siguientes:

“es una imagen un dibujo” “es una opción para ilustrar un texto” “dibujo que se le pone algún texto para no escribir todo” “yo entendí que es un dibujo o imagen que aparece en un texto y la imagen el dibujo se trata de lo que decía el texto.”

Los jóvenes estudiantes asumen que La *ilustración* es una imagen o dibujo que sirve para ilustrar y complementar algún texto, los conocimientos previos sobre este proceso histórico no existen, por lo tanto la actividad propuesta deberá generar el conocimiento.<sup>14</sup> Algunos alumnos elaboraron dibujos que representan la figura humana y para complementar la imagen, colocaron unos puntos que salían de la cabeza del sujeto y pusieron un foco y unos signos de interrogación, otros hicieron círculos y una especie de ramas u hojas y finalmente un estudiante trazo un libro donde muestra la escritura e imágenes sobre la trama. Los jóvenes asociaron el concepto de Ilustración de forma literal.

---

12 Arteaga, Belinda y Camargo Siddharta (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. (En línea) Tempo e argumento, vol. 6, núm. 13, pp. 110-140 Universidad de do Estado de Santa Catarina Florianópolis, Brasil [Consultada 4 de octubre 2020] <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf>

13 Díaz Barriga, Frida, Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. McGraw-Hill, México. 2010.

14 Ibidem.

Los muchachos asumen que La *ilustración* es una imagen o dibujo que sirve para ilustrar y complementar algún texto, los conocimientos previos sobre este proceso histórico no existen, por lo tanto, la actividad propuesta deberá generar el conocimiento.<sup>15</sup>

Someter a los estudiantes a una lectura sobre el tema de la ilustración, sin contar con un antecedente sobre la trama a estudiar provocaría que el alumno no comprenda lo que lee, de acuerdo con Cassany el lector debe poseer conocimientos previos sobre el tema que se le presenta para comprender lo que lee.<sup>16</sup> ¿Cómo acercar al estudiante al concepto de ilustración?

Se propuso una actividad de lectura sobre el tema, para ello se utilizó el libro de texto titulado “Conecta más. Historia I” de los autores Pablo Escalante Gonzalbo, Estela Roselló Soberón, Gabriela Pulido. La lectura “los filósofos ilustrados y sus ideas, primero realizaron una lectura exploratoria del texto de forma individual, y se les pidió que identificaran cuál era el título del texto y no subrayaran nada, la segunda lectura se hizo en voz alta con todo el grupo y se pidió a los estudiantes marcaran las palabras que no reconocían, algunas de ellas fueron: *reformistas, privilegios, revolucionarias, fanatismo, soberanos, urbanos, élites, panfletos, populacho, muchedumbre, sociedad, filósofos, ideas*. Este tipo de vocabulario aparece por lo general en los libros de texto y como profesores damos por hecho que son palabras que los estudiantes deberían reconocer, sin embargo, no es así.

Las palabras se buscaron en internet, ya que recurrir al diccionario es repetir algo sin sentido para el estudiante. En una tercera lectura se les propuso trabajar en pares y se les proporcionó una serie de preguntas que orientaran lo leído, se les pidió que leyeran varias veces el título del texto, pues este nos anuncia sobre qué tratará los siguientes párrafos, en este caso versa sobre aquellas personas llamadas filósofos, por lo tanto, se les pregunto ¿de qué país eran estos filósofos? ¿De qué siglo eran estos filósofos? ¿Quiénes eran los filósofos? ¿Cómo se llamaban? ¿Cuáles eran las ideas que discutían estos filósofos? ¿Qué pensaban sobre las mujeres? ¿Qué pensaban sobre el pueblo? A partir de estas preguntas los estudiantes tuvieron que hacer una lista de ideas sobre lo leído. Para la tercera lectura se formaron equipos de dos y así de esta manera los estudiantes compartirían lo que habían leído. Algunas de las ideas escritas por los alumnos fueron:

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> Cassany, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar Lengua*, México. GRAO. 2014.

“surgió en Francia” “las mujeres no les gustaba hablar ciencia filosofía solo hombres”  
 “filósofos Montesquieu Rousseau Voltaire” “se reunían a discutir a favor-contra” “nobleza rey iglesia” “tenían varias ideas revolucionarias reformistas” “querían dividir el “absolutismo en 3 partes ejecutivo legislativo judicial” “hombres libres” “filósofos critican”  
 “mujeres tontas” “desigualdad social” “Madame du Chatelet.

Como podemos darnos cuenta, los alumnos seleccionaron ideas relacionadas con el nombre del lugar donde se originó el movimiento de la Ilustración, el nombre de los filósofos ilustrados, reuniones de discusión, la crítica que hacía a la monarquía absoluta, a la nobleza y a la Iglesia, el concepto que tenía de las mujeres, destacan el nombre de una de las mujeres ilustradas, recalcan ideas propuestas por los ilustrados como la división de poderes, sobre la desigualdad social y la libertad, también subrayan que la ciencia es mediante la cual se puede llegar a conocer y abatir la ignorancia.

A través de estas ideas, los chicos organizaron su mapa mental; primero colocaron su título al centro del texto y siguieron el orden del sentido de las manecillas del reloj, colocaron en la parte superior la ubicación espacial del acontecimiento histórico “Francia” como dibujo, algunos pusieron el mapa del continente europeo y la bandera francesa, identificaron primero las ideas ilustradas y después a los filósofos: enfatizan la crítica que se hace a la monarquía, nobleza y al fanatismo religioso; los dibujos son imágenes de una iglesia, una corona acompañado de figuras humanas y la mayoría repite cómo las mujeres son consideradas inferiores por los filósofos ilustrados, para ello los jóvenes estudiantes dibujaron un cerebro atravesado por una línea, ejemplo de que las mujeres no pensaban ni eran aptas para el desarrollo del pensamiento. Esta parte de la actividad representó gran dificultad para el estudiante pues algunos conceptos son muy abstractos para ellos y no acertaban como representarlos mediante un dibujo. Uno de los elementos más importantes del dibujo es que puede fácilmente transmitir ideas, conceptos, sensaciones y sentimientos, y esta forma de expresar el mundo nos acompaña desde que somos niños, por esa razón si el dibujo proyecta ideas y conceptos es un recurso que en las aulas no hemos explorado para desarrollar la comprensión lectora, el dibujo está considerado como un lenguaje gráfico que registra cosas o ideas; por lo tanto es una actividad de la inteligencia, mediante la cual realizamos un proceso

perceptivo.<sup>17</sup> Para finalizar, los trabajos fueron presentados de forma individual frente al resto de la clase y cada estudiante explicó su trabajo.

## 5. Evaluar la comprensión lectora

¿Cómo evaluar la comprensión lectora? ¿Cómo verificar que el joven estudiante comprendió el texto leído? Ma. Pilar Núñez asegura que es complicado verificar la comprensión lectora, pues no existen instrumentos de medida que nos permitan valorarlo, sin embargo, nos ofrece un posible listado que permitiría verificar qué comprendió el joven lector; una de ellas son los conocimientos previos.

Para aproximarnos a indagar cuál fue la comprensión del estudiante, redactaron un pequeño texto titulado “Qué entendí del tema” algunos alumnos escribieron lo siguiente:

*Texto 1. Yo entendí que los filósofos ilustrados se sentaban a discutir que ellos querían repartir el poder en 3 tipos ejecutivo, legislativo y judicial y también se sentaban a discutir unos daban ideas y los filósofos decían que si no les daban pruebas eso no era cierto.*

*Texto 2. Yo le entendí que en Francia los filósofos ilustrados empezaron a plantear ideas reformistas muchos de estos se empezaron a reunir en el parlamento para discutir sus ideas el baron Brede afirmó que la mejor manera para evitar el abuso fue dividir el poder en 3 ejecutivo legislativo y judicial*

*Texto 3. Pues yo entendí que todos somos libres como tanto hombres y mujeres aunque seamos de diferente nivel que los que esegian su libertad eran el rey la nobleza y la iglesia y los que no esegian nada eran el pueblo y los burqueses*

*Texto 4. Yo entendi que los filosofos hacían menos a las mujeres, decian que eran tontas y*

---

17 Sánchez Martínez, Berenice. La enseñanza del dibujo en San Luis Potosí durante el Porfiriato en Revista Colegio de San Luis, vol.4 no.8 San Luis Potosí jul./dic. 2014. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-899X2014000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-899X2014000200006) Consultada 26 de septiembre 2020.

*no podían pensar También le entendí que había falta de leyes y que dos mujeres lucharon por los derechos de las mujeres*

*Texto 5. Sobre las ideas ilustradas entendí que fue de que Jhon look dijo que cuando nacimos todos fuimos libres, pero otro grupo acian menos a las mujeres los hombres creíamos inferiores a las mujeres, tontas y retrasadas mentales.*

El análisis de esta parte del trabajo lo dividí en dos, primero el texto, de acuerdo como lo define Daniel Cassany es una actividad que tiene como finalidad comunicar y se produce dentro de un contexto y tiene ciertas reglas: gramaticales y coherencia, pues sin estas el texto perdería su función.<sup>18</sup> Es evidente que los textos de los jóvenes presentan una gran cantidad de errores gramaticales, es decir no hacen uso de los signos de puntuación, no hay acentos y varias palabras están mal escritas.

En cuanto a la coherencia se observa una mezcla de ideas sin orden. Esto convierte al texto en una serie de opiniones poco claras y dificulta el proceso de comunicación y se pierde el sentido del mensaje. Ello nos obliga a reflexionar sobre alguna estrategia que ayude a los jóvenes estudiantes a producir textos.

La segunda parte del análisis, la centramos desde los conocimientos previos de los alumnos, quienes, al inicio de la actividad, consideraban que la Ilustración eran imágenes para recrear un texto determinado. En sus escritos finales encontramos que se apropiaron de un vocabulario proporcionado por la lectura, aunque aún encontramos vocablos muy coloquiales como “tontas”, “acian menos”; el uso de algunas palabras e ideas son repetitivas en algunos de los trabajos, por ejemplo, en el texto uno y dos los jóvenes repiten sobre la reunión de los filósofos para discutir ideas y la división del poder; lo que nos lleva a pensar que el adolescente copia información de la lectura. En el texto número tres, el estudiante se asume como parte del conocimiento adquirido, ya que asegura que todos nacimos libres e infiere que existe una diferencia entre los individuos, es decir toma una postura sobre esta idea emanada durante el periodo de la *Ilustración*.

---

<sup>18</sup> Cassany, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar Lengua*, México, GRAO, 2014.

Finalmente, en los textos 4 y 5 los alumnos ponen atención a las diferencias que se establecen entre mujeres y hombres, ello a partir de considerar que la mujer es inferior en cuanto a la adquisición del conocimiento, en el escrito número 5, el estudiante se hace partícipe de esta idea porque afirma “los hombres creíamos inferiores a las mujeres, tontas y retrasadas mentales,” lo que refleja la mentalidad machista que existe en su comunidad. Los textos trabajados por los estudiantes de secundaria son cortos, ello se debe en parte a la lectura presentada que no permitió profundizar en el tema. En conclusión, se puede notar en los trabajos escritos por los estudiantes, la repetición de información proporcionada por el autor del libro de texto, los argumentos son muy cortos y contienen diversas faltas ortográficas y carecen de una estructura de ideas.<sup>19</sup> El trabajo de los alumnos permite observar que el chico aún repite lo que lee, y son pocos los que hacen inferencias acerca del tema.

Desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes, requiere de un proceso largo, con actividades que los lleven a construir una estrategia para generar esa comprensión, las acciones no deben ser aisladas, sino convertirse en un proceso. La inclusión de textos con versiones distintas de la historia podrá propiciar en el alumno la generación de preguntas, para contrastar sus propias creencias y al mismo tiempo les permitirá construir un significado distinto de su realidad.

Finalmente, les estaremos dando herramientas, que les ayuden a acceder al conocimiento de forma autónoma y desarrollar habilidades lectoras.

#### 4. Conclusiones

A modo de conclusión, diré que los estudiantes se encuentran en el proceso de aprender a leer, pero hay que enseñar cómo acercarse a los textos mediante una estrategia y hacerlo de forma sistemática. Algunas de las actividades que se les planteó a los estudiantes fueron las siguientes.

Hacer la exploración de la lectura y marcar los conceptos desconocidos por el estudiante, y posteriormente buscar el significado de cada uno de ellos, propiciar una segunda lectura con los nuevos referentes y hasta una tercera lectura para discutir entre pares.

---

<sup>19</sup> Cassany, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz (2014). *Enseñar Lengua*, México, GRAO, 2014.

Con los conceptos identificados por los jóvenes lectores se les propuso realizar un mapa mental, a través de este se buscó que construyeran su propio concepto de Ilustración a partir del uso de imágenes pudieron representar, interpretar y explicar los significados de cada palabra y organizar su pensamiento.

En esta ocasión se utilizó el libro de texto, pero la selección de la lectura o lecturas es primordial para propiciar la imaginación del estudiante, y al mismo tiempo permitirle construir nuevas ideas sobre distintas concepciones de su propio contexto, ejemplo deconstruir la idea que tienen sobre las mujeres o ampliar sus concepciones sobre la diferencia social.

Mediante un texto escrito se pretendió evaluar la comprensión, pero en los trabajos escritos aún encontré la repetición de ideas, además de acuerdo con Daniel Cassany la actividad del alumno de secundaria no cumple con las características de un texto.

Mediante estas actividades ya existe una intención “enseñar al estudiante una forma de acceder a los textos de historia” y propiciar una comprensión lectora, aún falta por hacer y por lo tanto aún hay desventajas en la aplicación de las actividades.

Al respecto encontré que la actividad inicial que se les propuso a los estudiantes no fue la más adecuada, pues al preguntar qué entienden por Ilustración, sin contextualizar el concepto, el joven estudiante asumió que se trataba de una imagen o dibujo, por tal y de acuerdo con Frida Díaz Barriga, los profesores utilizamos actividades sin sentido y no permiten el conocimiento sobre qué saben nuestros alumnos.

El cuestionario, mediante preguntas concretas, aún orienta al estudiante a encontrar una respuesta única y se utiliza exclusivamente para la búsqueda de información, pero no como una estrategia para enseñar la comprensión lectora que lo lleve a generar sus propias formas de leer y aprender.

Proponer un texto distinto para que el joven alumno pueda crear una idea del movimiento de Ilustración, al respecto los textos de divulgación llegan poco a las escuelas, sobre todo los que se refieren a historia universal, la literatura sería un buen material para acercar a nuestros estudiantes al conocimiento histórico.

No hay una estrategia que propicie la comprensión lectora en el estudiante que lo lleve a crear su propio conocimiento son actividades aisladas.

Como profesores tendremos que cambiar nuestra concepción tradicional, pues creemos que leer sólo consiste en oralizar la grafía y eso será suficiente para comprender lo que se lee y no requiere ninguna estrategia.

Finalmente, reflexionar desde lo que hago, me ha llevado a visualizar el aula, como un laboratorio que nos lleve a pensar de forma distinta nuestra práctica docente y preguntar al mismo tiempo qué está sucediendo en las aulas.

## 5. Referencias.

Cassany, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz (2014). Enseñar Lengua, GRAO, México.

Díaz Barriga, Frida, Gerardo Hernández Rojas (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill, México.

## Fuentes electrónicas

Aisenberg, Beatriz (2010). Ayudar a leer “en sociales” [http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30\\_anos/pdf\\_30/06%20Beatriz.pdf](http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/06%20Beatriz.pdf) Consultada 26 de septiembre 2020.

Aisenberg, B. (2005). La lectura en enseñanza de la Historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*. 26, (3), 22-31. Descargable en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26\\_03\\_Aisenberg.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf) Consultada 26 de septiembre 2020

Arteaga, Belinda y Camargo Siddharta (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. (En línea) *Tempo e argumento*, vol. 6, núm. 13, pp. 110-140 Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis, Brasil <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf> Consultada 4 de octubre 2020.

- Cassany, Daniel (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama Barcelona, págs. 21-43 <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf> Consultada 4 de octubre 2020.
- Delgado Núñez, Ma. Pilar, *Materiales para un programa de comprensión lectora en la educación secundaria obligatoria*. [http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/Progr\\_co mprens lectora.pdf](http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/Progr_co mprens lectora.pdf) Consultada 27 de septiembre 2020.
- González, Ma. José, Ma. José Barba y Alicia González. *La comprensión lectora en educación secundaria (En línea)* Revista Iberoamericana de educación. n.º 53/6 – 25/09/10. ISSN: 1681-5653 <https://rieoei.org/historico/expe/3225Gonzalez.pdf> Consultada 12 de octubre 2020.
- Leonor Farias, Patricia. *El uso del cuestionario como instrumento de enseñanza de la comprensión de textos en la escuela media (En línea)* Revista Iberoamericana de educación, No. 45/5. 25 de marzo 2008. Edita Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. ISSN: 1681-5653. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2389Farias.pdf> Consultada 29 de septiembre 2020.
- Sánchez Martínez, Berenice. *La enseñanza del dibujo en San Luis Potosí durante el Porfiriato en Revista Colegio de San Luis, vol.4 no.8 San Luis Potosí jul./dic. 2014*. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665899X2014000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665899X2014000200006) Consultada 26 de septiembre 2020.



# ¿Qué pasados se enseñan en la formación inicial del profesor de Historia en Brasil?

*Erinaldo Cavalcanti<sup>1</sup>*

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

ORCID: 0000-0002-9912-5713

Artículo de Reflexión derivado de investigación

Recibido: 24-09-2020- Aprobado: 30-10-2020

---

## Resumen

Este artículo reflexiona sobre la historia y su enseñanza entendida como un campo de disputas y un lugar de saber y poder. Presenta algunas reflexiones sobre lo que actualmente se enseña en los cursos de formación de profesores de Historia que se ofrecen en las universidades federales ubicadas en la región Norte de Brasil. Para eso, han sido utilizados los diseños curriculares de los cursos como una forma de problematizar el pasado enseñado en el presente. Los análisis muestran que los cursos investigados han estudiado y enseñado predominantemente la Historia europea a través de la clásica división: Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea.

**Palabras clave:** Historia, enseñanza, formación del profesorado, Amazonía, Brasil

---

## Which pasts are taught in the initial history teacher training in Brazil?

### Abstract

This paper makes a reflection on History and its teaching understood as a field of disputes and place of knowledge/power. It presents some reflections about which past is taught nowadays in the licentiate degrees in History offered in the federal universities located in the northern region of Brazil. To do so, it's used the curricular matrices of the courses as an option to problematize

---

<sup>1</sup> Doctor en Historia por la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, Brasil). Profesor y Coordinador del Programa de Posgrado en Historia en la Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa, Brasil) y coordinador del Laboratorio y Grupo de Investigación iTemppo/CNPq. E-mail: ericontadordehistorias@gmail.com

the past taught in the present. The analysis shows that the undergraduate courses studied have predominantly studied and taught European history through the classical division of Ancient, Medieval, Modern and Contemporary History.

**Keywords:** History, teaching, teacher Training, Amazon, Brazil

---

## Quais passados se ensinam na formação inicial do professor de História no Brasil?

### Resumo

O artigo faz uma reflexão sobre a História e o seu ensino, compreendido como campo de disputas e lugar de saber/poder. Apresenta algumas reflexões acerca de quais passados se ensinam no presente nas licenciaturas em História oferecidas nas universidades federais localizadas na Região Norte do Brasil. Para tanto, utilizam-se as matrizes curriculares dos cursos como uma forma de problematizar os passados ensinados no presente. As análises demonstram que as licenciaturas pesquisadas têm, predominantemente, estudado e ensinado a história europeia por meio da clássica divisão: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

**Palavras-chave:** História, ensino, formação docente, Amazônia, Brasil

---

## Introducción

Los investigadores y profesores del campo de la ciencia histórica entienden que nuestra forma de actuar en el presente está directamente relacionada con la forma con que aprehendemos e interpretamos el pasado. De tal manera, la selección de los pasados que deben sobrevivir en el presente como narrativas se vuelve cada vez más controvertida. En ese sentido, es importante problematizar qué experiencias pasadas se enseñan en la formación inicial de los profesores de Historia en Brasil.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Es importante aclarar a los lectores no nativos algunas denominaciones sobre la formación inicial de docentes en Brasil. Esa formación consiste en una carrera de grado — ofrecida por universidades públicas y privadas y por algunos institutos de educación técnica y superior — con duración mínima de cuatro años. Para que se pueda desempeñar la docencia en

Reflexionar sobre este tema implica necesariamente analizar cuáles han sido las demandas del tiempo presente, especialmente aquellas relacionadas con el pasado y movilizadas en la enseñanza de la Historia. En otras palabras, ¿deberíamos cuestionar qué representaciones se están construyendo a partir de los pasados enseñados en la formación inicial del profesorado? ¿Qué direcciones están siendo elaboradas? ¿Qué significados están siendo fabricados sobre nuestra experiencia del tiempo como sujetos, sociedades y profesores en el ejercicio de la docencia?

El acceso al pasado —como evento, experiencia y recuerdo— debe ser un derecho garantizado en la educación de los ciudadanos. Sin embargo, es necesario problematizar permanentemente qué pasados se eligen, qué eventos y sujetos se recuerdan, porque estas elecciones implican la construcción de una determinada manera de interpretar la Historia. No se puede naturalizar la permanencia del pasado enseñado, predominantemente, desde la perspectiva de la Historia europea; un pasado que narra y representa los acontecimientos y los hombres europeos —siempre blancos— hablando de ese continente. Por eso, es fundamental analizar cuáles son los pasados enseñados en el presente en la formación inicial del profesor de Historia en Brasil.

Las reflexiones aquí presentadas son el resultado del proyecto de investigación *Historia de la enseñanza, libros de texto y formación del profesorado: entre prácticas y representaciones*. El proyecto<sup>3</sup> se dedica a analizar las matrices curriculares de las carreras de grado en Historia que se ofrecen en las universidades federales de Brasil. El objetivo es comprender cómo se problematizan las discusiones sobre la enseñanza de la Historia, los libros de texto y la formación docente durante su formación inicial. En este texto, las reflexiones se concentran únicamente en las matrices curriculares de los cursos de grado que se ofrecen en los campus de las universidades federales<sup>4</sup>

---

los niveles primario y secundario (enseñanza fundamental y media), es obligatorio realizar la carrera de formación superior. En Brasil, el nivel superior corresponde a la formación universitaria. Así, es necesario tener una carrera de grado en el nivel superior.

- 3 El proyecto está vinculado a la línea de investigación “Enseñanza de Historia, narrativas y documentos” del Programa de Postgrado en Historia de la Unifesspa, y al Laboratorio y Grupo de Investigación iTempo (Interpretación del Tiempo: docencia, memoria, narrativa y política).
- 4 Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Sul y Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

del Norte de Brasil.<sup>5</sup> Utilizo las matrices curriculares de los cursos de grado —también llamadas Proyecto Político Pedagógico (PPP) y Proyecto Político Curricular (PPC)— como una forma de cuestionar qué pasados se enseñan en el presente en la formación inicial del profesor de Historia. Los análisis muestran que los títulos investigados han sido predominantemente sobre el tema “Historia europea”, y mantienen su clásica periodización cuatripartita.

## Procedimientos metodológicos

La elección de nueve instituciones se dio por ser la primera región analizada en el proyecto de investigación y también por la disponibilidad del PPP —matriz curricular— en el sitio web de las respectivas facultades o departamentos. Para llevar a cabo la investigación, he realizado, en cada una de las matrices curriculares, la búsqueda por los términos identificativos: “enseñanza de la historia” y “enseñanza”.

A través de estos identificadores, fue posible rastrear dónde aparecen estos “conceptos” en cada matriz ubicada. Algunas instituciones no proporcionan el documento PPP en PDF, sino un diagrama de flujo de las materias y de sus respectivos planos de cursos. Por esta razón, no he identificado en qué período se ofrece la disciplina en la Universidad Federal de Rondônia (UNIR). Cabe mencionar la singularidad del PPP de la Universidad Federal de Pará (UFPA), cuya configuración curricular difiere de las demás, ya que no sigue el “modelo clásico” de disciplinas, como Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea; Historia de Brasil I, II y III y Teoría y metodología de la Historia. En este PPP, los títulos y temas no siguen este “patrón”. En la matriz curricular de esta institución, incluso hay mayor número de asignaturas que incluyen discusiones sobre la enseñanza de la Historia. Sin embargo, como necesitaba adoptar los mismos criterios de identificación y análisis para todas las instituciones, es en el resultado de estos procedimientos que se basa este análisis.

Luego, al completar la primera encuesta, seguí con la identificación de los componentes que aparecen de manera recurrente en las matrices bajo análisis. Mediante este procedimiento, ha sido

---

<sup>5</sup> La región Norte está compuesta por siete provincias (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima y Tocantins). Presenta una extensión territorial de 3.853.322,2 kilómetros cuadrados, correspondientes a, aproximadamente, el 45% del área total de Brasil, y tiene, aproximadamente, 17.231.027 mil habitantes según el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

posible registrar las disciplinas y sus respectivos temas de estudio en cada período de los cursos. Después de identificar cuántas y cuáles materias son ofrecidas en la llamada Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea, copié el texto de sus planes de cursos en un documento del Word, en el cual he registrado el acrónimo de la institución, el año de aprobación del PPP, el enunciado del plano de curso, la carga de trabajo, el período en que se ofrece en el curso y sus referencias bibliográficas básicas.

Posteriormente, he seleccionado todas las referencias básicas en otro documento, el que compone una lista de todas las asignaturas analizadas. Luego, lo puse en orden alfabético y empecé a catalogar los autores y las obras, construyendo una tabla con estas informaciones para cada PPP. Una vez que las listas habían sido completadas, copié todas las referencias en un solo documento y repetí el procedimiento. Así, elaboré la lista de autores y trabajos más indicados en el marco general, computando todas las instituciones investigadas.

## **Desnaturalizar el pasado en la formación de profesores de historia**

La profesora e investigadora, Margarida Dias de Oliveira,<sup>6</sup> en su tesis doctoral ha realizado una importante reflexión sobre el derecho al pasado como una condición para edificar la formación ciudadana de los jóvenes estudiantes. El conocimiento de las experiencias pasadas —enseñado en el aula— se entiende como una herramienta importante en el desarrollo de una actitud ciudadana y crítica en el presente. Por lo tanto, el derecho al pasado y la enseñanza de ese pasado, en múltiples perspectivas, debe ser una de las demandas actuales en la formación de los profesores de Historia.

Sin embargo, ese pasado también debe ponerse en perspectiva para que su uso en la enseñanza no se naturalice. Necesitamos un debate sobre qué pasados se enseñan en el presente en la formación inicial del docente, y a quién esté interesado, y qué historia representan.

---

6 OLIVEIRA, Margarida Dias de. O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Tese (doutorado). História, UFPE, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7357> Acceso en 01 de oct. 2020.

El debate sobre la enseñanza de la Historia y la formación del profesorado es amplio. No es necesario presentar un compendio actualizado de producción especializada. Sin embargo, cabe destacar los aportes de algunos autores que nos ayudan a problematizar el tema presente en este texto. La investigación de Mauro Coelho y Wilma Baia Coelho<sup>7</sup> ha mostrado cómo los PPPs se han configurado desde una perspectiva eurocéntrica, cuyos contenidos impartidos son, predominantemente, los de la Historia europea, insertados en las disciplinas de la historiografía y del conocimiento histórico.<sup>8</sup> Esas matrices curriculares han invisibilizado prácticamente todos los temas que involucran la educación racial étnica.

Esa reflexión también es analizada por la profesora Flávia Caimi<sup>9</sup> al discutir lo que debe saber un profesor de Historia. Su investigación muestra que los PPPs, en Brasil, priorizan contenidos históricos específicos, mientras el conocimiento pedagógico ocupa un lugar menor en el proceso de formación inicial. Todavía se pueden mencionar las discusiones colocadas por Erinaldo Cavalcanti, que muestran cómo los temas estudiados en la formación inicial de los profesores de Historia en Brasil —por ejemplo, el aprendizaje histórico,<sup>10</sup> los libros de texto<sup>11</sup> y la formación de profesores<sup>12</sup>— son bastante escasos en comparación con los contenidos considerados clásicos de la Historia eurocéntrica.

La profesora Margarita Victoria Rodríguez<sup>13</sup> también nos ayuda a reflexionar al mostrar el desempeño del Estado como impulsor de los principales proyectos implementados para la formación del profesorado, a partir de la década de los noventa, con el proceso de globalización.

7 COELHO, Mauro Cezar e COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? EDUR - Revista Educação em Revista, n. 34, e192224, 2018.

8 En las matrices curriculares de los cursos de formación docente, en Brasil, esas asignaturas, generalmente, son denominadas "Historia antigua", "Historia medieval", "Historia de América I y II", "Historia moderna I y II", "Historiografía I y II", "Historia de Brasil I, II, III y IV", "Historia Contemporánea I y II".

9 CAIMI, Flávia. O que precisa saber um professor de história? Revista História & Ensino, v. 21, n. 2, págs. 105–124, 2015.

10 CAVALCANTI, Erinaldo. O que deve aprender o professor de História? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente inicial. Revista Roteiro, v. 45, p. 1–22, jan./dez., e21829, 2020.

11 CAVALCANTI, Erinaldo. Ensino de história, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Barcelona, Espanha, n. 18, págs. 49–61, 2019.

12 CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. Educar em Revista, v. 34, n. 72, págs. 249–267, nov./dez. 2018.

13 RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. Nuances: estudos sobre Educação, v. 15, n. 16, págs. 119–139, 2008.

Ella destaca las reformas llevadas a cabo en Uruguay, Argentina y Chile, las disputas que involucran políticas públicas de formación docente y la distancia existente entre las universidades y los espacios de formación docente y educación primaria y secundaria.

Virginia Cuesta,<sup>14</sup> a su vez, hace una importante reflexión en un estudio comparativo entre la formación inicial docente del profesor de Historia en Argentina y en Brasil, mostrando cómo el debate sobre la enseñanza de la referida asignatura aún ocupa un pequeño espacio en las matrices curriculares que ha analizado. En Portugal, también existen similitudes con un modelo de formación docente configurado en una perspectiva de contenido eurocéntrica, como lo muestra Maria do Céu de Melo (2015). Juan Pagès (2004), al discutir la formación del profesor de Historia de la educación secundaria en España, destacó los diversos elementos del área de referencia en la trayectoria formativa de la profesión docente. Él llama la atención sobre la necesidad de que ese profesional domine los conocimientos sobre el público con el cual irá a actuar.

Juan David R. Zapata,<sup>15</sup> al analizar los manuales de Historia en Colombia, muestra cómo la enseñanza se ha visto envuelta en diferentes disputas a lo largo de la historia del propio país, desde la construcción del Estado nacional hasta la consolidación de la “historia de la patria” y los cambios ocurridos durante el siglo XX y principios del XXI. Los estudios de Martha Herrera<sup>16</sup> sobre estos temas también son relevantes, y destacan los avances en la primera mitad del siglo XX con las reformas universitarias en la Escola Normal Superior. Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá Alonso<sup>17</sup> destacan que, en la segunda mitad del siglo XX, la enseñanza de la Historia se alejó del discurso patriótico y se acercó a las narrativas sobre la construcción de la democracia.

---

14 CUESTA, V. (2019). Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Biblioteca Humanidades: 41). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.789/pm.789.pdf> Acceso en 21 jul. 2020.

15 ZAPATA, Juan David Restrepo. Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: un breve balance historiográfico. *Revista Ciencias Sociales*, Universidad de Costa Rica, n. 161, págs. 91–102, 2018.

16 HERRERA, Martha. La Educación en la segunda República Liberal (1930–1946). Apuntes para una historiografía. *Revista Colombiana de Educación*, n. 26, págs. 1–22, 1993.

17 TARAZONA, Álvaro Acevedo y ALONSO, Gabriel Samacá Alonso. 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*, n. 62, págs. 221–244, 2012.

Como se puede observar, los pasados que se enseñan en la educación primaria, secundaria o en la formación inicial de los profesores de Historia no son el resultado de un proceso natural. Lo que se enseña en la formación docente resulta de un campo de tensas disputas teóricas y políticas que están directamente relacionadas con la forma como interpretamos el tiempo. ¿Por qué se defiende la enseñanza de un determinado tema y no la de otro? ¿Quién está realmente interesado en mantener el pasado enseñado en los PPPs de los cursos de formación del profesorado?

La enseñanza de la Historia, como objeto de preocupación y análisis de la ciencia histórica, se entrelaza con las relaciones tejidas en el tiempo. Los usos de la Historia en la enseñanza están íntimamente ligados a las diferentes lecturas interpretativas que los hombres elaboran sobre su tiempo, como destaca el historiador Durval Muniz de Albuquerque Junior:<sup>18</sup> Tales lecturas, por lo tanto, ofrecen una orientación que determina las diferentes formas de actuar en el espacio y en el tiempo. Así, se decide qué enseñar, cómo enseñar y a quién enseñar; decisiones que se toman en las relaciones de poder que los hombres tejen *en* y *con* el tiempo.

## El pasado enseñado en la formación docente inicial del profesor de Historia

A esta altura, queda la cuestión: ¿qué pasados se enseñan en el presente durante el período de formación inicial de los profesores de Historia? Esa pregunta, aparentemente sencilla, puede esconder un universo muy complejo en el ejercicio de la profesión de docentes que trabajan en la formación social, política e histórica de los jóvenes de la educación básica. ¿Cómo se configuran las matrices curriculares de las carreras de grado en Historia en las que se forman los docentes en cuanto a la oferta de asignaturas por temas de estudio en cada período de egreso? Esas indagaciones pueden suscitar reflexiones y contribuir para que se comprenda qué pasados aún están presentes en las matrices curriculares de los cursos de formación docente. En consecuencia,

---

18 ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In. GONÇALVES, Márcia de Almeida [et al.] (org.). *Qual o valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, págs. 21–39.

puede plantear interrogantes para ampliar nuestras interpretaciones sobre las relaciones de poder que seleccionan los usos del pasado, en la actualidad, en los espacios de formación inicial docente.

Como cualquier otro documento, los PPPs deben ser analizados de manera cuidadosa porque esos documentos constituyen una especie de “ADN” de los cursos y departamentos de Historia en las universidades de Brasil. Tales matrices representan un conjunto de discursos y prácticas que caracterizan la forma de hacer la Historia como ciencia en nuestras universidades. Ofrecen y dan a leer una determinada configuración que adquirieron las titulaciones en Historia. Demuestran la concepción de la Historia a través de sus declaraciones, disciplinas y comentarios. Expresan sus afiliaciones teóricas y conceptuales. Revelan acercamientos y distancias con diferentes significados de la Historia. Indican lo que consideran importante en la formación de los graduados en Historia. Informan qué preguntas son obligatorias para el profesional del área y qué preguntas son opcionales. Revelan los diferentes significados sobre las categorías analíticas que componen esa ciencia, como “narrativa”, “documento”, “hecho/evento”, “tiempo” (por nombrar solo algunos).

Las matrices curriculares también revelan la distribución de los contenidos ofrecidos en cada período de la formación inicial del profesor de Historia. Por lo tanto, cuando ofrecen las asignaturas obligatorias, con sus respectivas cargas de trabajo, también presentan qué asignaturas se viven en cada momento y cuánto tiempo se dedica al estudio de cada asignatura.

El Cuadro 1, a continuación, presenta gráficamente la carga de trabajo y la distribución del número de asignaturas vinculadas a las denominadas Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea en los cursos analizados.

Cuadro 1: Lista de asignaturas, carga de trabajo y temática

Institución (año de aprobación PPP)	Horas totales (en horas)	Número de disciplinas				
		Total	Historia Antigua	Historia Medieval	Historia Moderna	Historia Contemporánea
UFAM, 2006	2.865	41	1	2	1	2
UNIFAP, 2007	3.420	44	2	1	2	2
UFPA, 2011	3.260	45	1	1	1	3
UFT, 2011	2.805	36	1	1	1	2
UFRR, 2012	2.810	38	1	1	1	2
UFAC, 2013	2.930	39	1	1	1	2
UNIR, 2014	3.560	32	1	1	1	2
UNIFESSPA, 2018	3.216	45	1	1	2	2
UFOPA, 2018	3.470	37	1	1	1	2
Total	28.336	357	10	10	11	19

Fuente: elaborado por el autor.

Las informaciones permiten comprender una determinada configuración curricular que han adquirido las carreras de grado en Historia en las últimas dos décadas. Esa lectura también permite comprender qué pasados se movilizan, en el presente, en cuanto a la oferta de asignaturas temáticas obligatorias que se imparten en la formación de los estudiantes de grado en Historia.

La oferta de una disciplina obligatoria tiene diferentes implicaciones y perspectivas que empiezan por la carga de trabajo del componente curricular. Desde esa perspectiva de análisis, significa reconocer cuánto tiempo —en términos de horas de discusión— cada matriz curricular seleccionada para los temas estudiados en cada disciplina. Desde un punto de vista cronológico, se establece un tiempo determinado para posibilitar el debate, la discusión y la producción de conocimiento sobre cada tema.

## El pasado enseñado en el presente: los temas de estudio en las matrices curriculares

En la actualidad, ¿qué pasados siguen siendo enseñados en las titulaciones investigadas? Esa pregunta sirvió de hilo conductor para identificar y analizar cuáles son los principales temas de estudio que se imparten, actualmente, en los cursos de pregrado.

No existe consenso en las matrices curriculares sobre los conceptos que denominan las asignaturas enfocadas al estudio de lo que convencionalmente se denominó Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea. Las denominaciones conceptuales para cada una de las asignaturas son, ellas mismas, temas de reflexiones en sus respectivos planes de curso. Tampoco existe consenso en cuanto a los temas y contenidos que deben ser abordados en cada asignatura, aunque tengan los nombres iguales. Es decir, incluso recibiendo el nombre de “Historia Antigua” por ejemplo, en la matriz curricular de la UFAC, UNIFAP y UFAM, los temas indicados para el estudio no son exactamente los mismos. Por ello, utilizaré los términos “pasados antiguos”, “pasados medievales”, “pasados modernos” y “pasados contemporáneos” para referirme a la diversidad de conceptos, temas y significados presentados en las matrices curriculares analizadas.

En general, los cursos de grado investigados estructuran sus matrices curriculares en términos de temas de estudio, siguiendo la “clásica división” de la Historia en cuatro bloques. La configuración de las asignaturas muestra cómo permanece visible el llamado modelo cuatripartito en el proceso de formación inicial del profesor de Historia en Brasil. En todas las matrices, existe una asignatura (ofrecida entre el primer y el segundo período) centrada en los estudios de Historia Antigua — o pasado antiguo. Luego, entre el segundo y el tercer período, hay al menos una asignatura sobre pasados medievales. En los siguientes periodos, se ofrecen asignaturas relacionadas con el pasado moderno y contemporáneo.

Jacques Le Goff, al analizar la división de la Historia en períodos, enfatiza la importancia que tiene la enseñanza de la Historia para esa área de conocimiento. Para el autor, la periodización tiene un papel fundamental en la comprensión de la Historia enseñada. En sus palabras, “[...] de hecho, la

enseñanza es la piedra angular de la historia como conocimiento. Es fundamental recordar estos datos para comprender la historia de la periodización”.<sup>19</sup>

Circe Bittencourt, al analizar el proceso de construcción de la Historia como una asignatura escolar, en Brasil, llama la atención sobre las complejas relaciones entre la Historia como escuela y disciplina académica, compartimentadas en la enseñanza a través de “grandes períodos”. Esas relaciones interfieren, en cierta medida, en la permanencia de esa división dentro de la academia y, en consecuencia, contribuyen a constituir las especialidades de los historiadores. En estos términos, la autora señala que esa división:

Es el que prevalece en las asignaturas de Historia tanto de licenciatura como de licenciatura y se ha mantenido desde la reformulación resultante de la Ley de Directrices y Bases de 1962 cuando se estableció el plan de estudios mínimo por parte del Consejo Federal de Educación compuesto por Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia Contemporánea, Historia de América e Historia de Brasil.<sup>20</sup>

Además de la permanencia de la división en largos periodos con las temáticas ofrecidas en los componentes curriculares, es posible percibir una distribución secuencial, cronológica y lineal del tiempo. Es decir, se parte cronológicamente del estudio de los temas más lejanos a los más cercanos a nuestro tiempo, o al presente de nuestro tiempo. Debido a esa configuración, también nos damos cuenta de que no hay interrupción en términos de distribución del tiempo en secuencia temática. Es decir, todos los cursos de grado investigados ofrecen, de forma secuencial, debates temáticos en una escala temporal que comienza en la “época antigua”, pasa a la “medieval”, luego a la “moderna” y, finalmente, a la “contemporánea”.

El uso secuencial, lineal y cronológico del tiempo sugiere cierta homogeneidad en la distribución de los temas. Sin embargo, lo que cada matriz curricular selecciona y define como perteneciente a cada “estrato de tiempo” para ser enseñado y aprendido no sigue los mismos principios. En

---

19 LE GOFF, Jacques. *A história deve ser dividida em pedaços?* Tradução: Nícia Adam Bonatti – 1ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2015, pág. 14.

20 BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009, pág. 48. (traducción libre).

cuanto a contenidos, objetivos y referencias teóricas, es posible encontrar algunas diferencias entre las matrices curriculares, incluso cuando el componente tiene el mismo nombre y la misma carga horaria.

Independientemente del nombre de “bautismo” utilizado para las disciplinas que abordan el “pasado antiguo”, es posible percibir, en los enunciados de sus planes de cursos, algunos rasgos identificativos de los temas y objetivos a estudiar. En esa perspectiva, las experiencias vividas en la llamada Antigüedad Clásica, en el Antiguo Egipto, en la cuenca mediterránea, además de las vividas por los persas, palestinos y hebreos, se mencionan como constituyentes de los estudios sobre el pasado antiguo.

En la UFAM, por ejemplo, se realiza una “[...] revisión crítica de la historiografía relacionada con la antigüedad oriental (Mesopotamia y Egipto y Oriente Próximo) y la antigüedad occidental (Grecia y Roma), mediante el análisis de textos y documentos sobre los períodos”.<sup>21</sup> En la UFPA, cuya asignatura se denomina “Formación del pensamiento clásico”, se debe realizar un estudio sobre los conceptos de sociedad y civilizaciones clásicas. También aparece como objetivo de estudio analizar las relaciones entre mito e Historia en la Grecia antigua, además de proponer una reflexión que involucre poesía, filosofía e historia, a través de los principales intelectuales que vivieron esa experiencia de tiempo, como Aristóteles, Heródoto y Tucídides.

Algo que se identifica en todas las matrices curriculares, y que representa lo que llamo el “pasado antiguo”, es la mención de estudios sobre Grecia y Roma. En las nueve titulaciones estudiadas, se mencionan los estudios sobre la antigua Grecia y Roma. Esos dos temas emergen como un rasgo identificador común de las reflexiones que involucran las experiencias temporales del llamado mundo antiguo.

Sobre los “pasados medievales” encontrados en las matrices, hay algunos temas comunes a todas las asignaturas investigadas. Según las declaraciones de esos documentos, los estudios sobre la llamada “Historia medieval” engloban una cronología temporal de hechos que van desde la desintegración del Imperio Romano en el Occidente hasta la transición al capitalismo. Esa transición aparece, incluso, como tema de estudio en una de las matrices curriculares. Según el PPP de

21 UFAM, PPP Historia, 2006, pág. 31.

UNIFAP, la asignatura “Historia Medieval” se propone a estudiar, entre otros temas, la “[...] transición del feudalismo al capitalismo en sus aspectos económicos, sociales, políticos y culturales.”<sup>22</sup>

Para estudiar y comprender los “pasados medievales”, las matrices curriculares enfatizan que es necesario estudiar temas como el papel de la Iglesia Católica y el cristianismo en la construcción de las sociedades estudiadas, al menos las circunscritas a Europa. Así mismo, para algunos de ellos, es necesario comprender las monarquías feudales y/o nacionales (UFAM, UNIFAP y UNIFESSPA), las ciudades (UNIFAP, UNIFESSPA y UFOPA) y la religión, especialmente el cristianismo (UNIFAP, UFAM, UFT, UFPa y UNIFESSPA). Otro tema presente en los enunciados de la mayoría de los PPPs se refiere a la necesidad de problematizar los conceptos sobre la llamada Edad Media.

Las matrices curriculares presentan una variedad de temas sobre lo que se juzga importante para los estudiantes de grado en Historia en relación al universo medieval. Sin embargo, hay un tema o contenido principal que aparece en todas las matrices analizadas. El feudalismo —el tema o contenido principal que se presenta sobre lo que llamo “pasados medievales”— aparece en todas las matrices a través de diferentes representaciones conceptuales, como “modo de producción feudal”, “orden feudal”, “feudalismos”, “monarquías feudales”, “sistema feudal” y “crisis o transición del feudalismo”. Hay planes de cursos que despliegan ese contenido en diferentes temas. La matriz de UNIFAP<sup>23</sup>, por ejemplo, señala que es necesario estudiar “[...] el modo de producción feudal” y “[...] la transición del feudalismo al capitalismo”. La matriz curricular de UNIFESSPA<sup>24</sup>, a su vez, define que, además de los temas que propone la disciplina, es necesario el estudio del “[...] Feudalismo, sus estructuras sociales, políticas y económicas (modo de producción feudal)”, y del “[...] Feudalismo en Francia, Inglaterra y la Península Ibérica”.

Los “pasados medievales”, presentados a través de los temas de estudio, se refieren esencialmente a los hechos vividos en el espacio de Europa Occidental. Ese rasgo se extiende a las reflexiones apuntadas en las disciplinas que se encargan de estudiar lo que yo llamo “pasados modernos”. Europa Occidental es el espacio privilegiado al que se dedican los componentes curriculares

---

22 UNIFAP, PPP Historia, 2007, pág. 24.

23 Idem.

24 UNIFESSPA, PPP Historia, 2018, pág. 47.

dedicados a los estudios de la denominada Historia Moderna. La concentración de temas en Europa Occidental aparece no solo en la indicación de estudios sobre los “eventos clásicos” (o contenidos clásicos) ocurridos en ese espacio de experiencia, como las revoluciones francesa e inglesa, por ejemplo. Algunos planes de cursos incluso especifican este enlace al espacio europeo/occidental como uno de los temas o contenidos a trabajar:

De acuerdo con la matriz curricular de UFAM, la asignatura “Historia Moderna” tiene como objetivo:

[...] dotar a los estudiantes de los elementos necesarios para comprender los principales enfoques historiográficos que buscan captar las líneas específicas y generales del proceso de transformación, construcción y consolidación de las sociedades de Europa Occidental.<sup>25</sup>

Esa misma especificación se encuentra en la matriz curricular de la UFAC. Según su plan de curso, la asignatura “Historia Moderna” propone reflexionar sobre las experiencias temporales que van “[...] desde el siglo XVI hasta principios del XIX, focalizando su contenido en temas cruciales para la comprensión de la Europa Occidental en este período”.<sup>26</sup> En la misma línea de razonamiento, la matriz curricular de la UNIR establece, como uno de sus objetivos de estudio de la disciplina de Historia Moderna, reflexionar sobre la “[...] formación del Estado absolutista y sus consecuencias en las *distintas naciones europeas*”.<sup>27</sup>

Para las demás matrices curriculares que no mencionan textualmente el espacio europeo como etapa privilegiada de los estudios, ese vínculo aparece claramente en los contenidos que forman parte de las reflexiones de tales asignaturas. En esa perspectiva, el pasado moderno está representado por estudios sobre “reformas religiosas y contrarreformas”, en UNIFESSPA, UFOPA y UNIFAP; “estados absolutistas o absolutismo monárquico”, en UNIFAP, UNIFESSPA, UFOPA, UFAC y UNIR; “revoluciones burguesas” en UNIR; “ilustración”, en UNIFAP; “ciencia moderna”,

25 UFAM. Op. cit. pág. 40. Énfasis agregado.

26 UFAC, PPP História, 2013, pág. 51. Énfasis agregado.

27 UNIR, PPP História, 2014, pág. 49. Énfasis agregado.

en UNIFAP; “renacimiento, humanismo y cultura popular en la edad moderna”, en UFOPA, y “revoluciones industriales y científicas”, en UFPA.

La centralización de temas en Europa es un hilo conductor que conecta todos los contenidos del pasado enseñado en las matrices curriculares. Al igual que en las asignaturas que se centran en el estudio del “pasado medieval y moderno”, Europa sigue siendo el espacio que se estudia en las asignaturas centradas en la llamada “Historia Antigua”. Los contenidos sobre el pasado contemporáneo también están eminentemente representados por hechos vividos en suelo europeo. Sin embargo, respecto a estos pasados, las matrices curriculares de la región Norte presentan algunas propuestas de estudio que problematizan temas fuera del espacio de Europa Occidental. Esas variaciones temáticas son más notorias en las disciplinas “Historia contemporánea II”.

Hay una distinción temporal visible presentada por las matrices sobre los temas de estudio relacionados a los pasados antiguo, medieval, moderno y contemporáneo. Es la oferta cuantitativa de tiempo para reflexionar sobre esos contenidos. Como ya se presentó (ver Cuadro 1), los contenidos sobre el pasado contemporáneo disfrutaban de la oferta de dos asignaturas en cada una de las matrices analizadas. Las carreras de grado que se ofrecen en las universidades federales de la región Norte tienen al menos dos asignaturas obligatorias (de 60 a 85 horas cada una) para lo que denominan Historia Contemporánea.

Según los enunciados de los planes de cursos, la configuración del tiempo por tema de estudio —es decir, “qué contenidos” se estudian en el marco entendido como “Historia Contemporánea”— sigue el mismo principio de cronología lineal y secuencial. Por tanto, dentro de lo que se entiende por Historia Contemporánea, se inician estudios sobre los temas más lejanos hasta los más cercanos al momento presente. Esa configuración está presente en la división de estudios entre las asignaturas de Historia Contemporánea I e Historia Contemporánea II.

Las asignaturas de Historia Contemporánea I se centran, fundamentalmente, en el siglo XIX como marco temporal de estudios. Sin embargo, en algunas matrices curriculares hay contenidos que abordan temas ubicados temporalmente a principios del siglo XX. La Primera Guerra Mundial, por ejemplo, se inserta como contenido de estudios en la asignatura Historia Contemporánea I, en

UFAM, UFOPA, UFRR y UFT. UNIR, a pesar de no mencionar la Primera Guerra Mundial por su nombre, señala la Revolución Rusa como objeto de estudio de esa asignatura. Ese tema también se ubica en el siglo XX.

La asignatura que se ofrece en UFPA, cuyo PPP no sigue la designación conceptual tradicional entre Historia Contemporánea I y II, presenta temas cuyos contenidos se desarrollaron en el siglo XIX. La asignatura correspondiente en esa institución es “Formación de Estados Nacionales”, cuyo plan de curso propone reflexionar sobre

[...] desarrollo del término ‘nación’ en el pensamiento occidental. Afirmaciones nacionales en la Edad Media (Península Ibérica, Europa Occidental). Teorías del Estado moderno (siglos XV y XVIII). Formación del Estado-Nación (siglo XIX). Naciones y nacionalismos (siglos XIX y XX).<sup>28</sup>

Como se puede percibir, no solo existen temas específicos cuyo tiempo de vivencia se dio en el siglo XIX, sino que la propia referencia temporal se destaca entre paréntesis.

A partir de los temas presentados en los enunciados de los planes de curso, se puede decir que los contenidos del “pasado contemporáneo”, estudiados en las asignaturas de Historia Contemporánea I, son esencialmente los resultantes de las revoluciones y guerras europeas. Las revoluciones francesa e industrial aparecen nominalmente como tema de estudios en las carreras de grado de UFOPA, UNIR, UNIFESSPA y UFAM. Sin embargo, no significa que estos temas no aparezcan en otros grados. UFAC, por ejemplo, discurre sobre “revoluciones burguesas” y “era industrial” y UNIFAP, a su vez, sobre “revoluciones democráticas burguesas”.

El siglo XX es el marco temporal predominante de estudios en las asignaturas denominadas “Historia Contemporánea II”. Sin embargo, algunas matrices mencionan temas sobre el siglo XXI, como se ve en el PPP de UNIFAP. El plan de curso de la asignatura “Historia Contemporánea II” señala como objeto de reflexión “[...] el nuevo orden mundial: siglos XX y XXI”.<sup>29</sup> Una situación

---

28 UFPA, PPP, História, 2011, pág. 47.

29 UNIFAP, Op. cit., pág. 30.

similar se encuentra en UFAC, UNIR y UFT que, respectivamente, proponen una reflexión sobre el “inicio del siglo XXI”, la “condición humana contemporánea” y la “contemporaneidad”.

Entre los contenidos definidos para los estudios, la Segunda Guerra Mundial es el tema que aparece nominalmente en siete de los nueve grados estudiados en la región Norte. Las excepciones son UFPA y UNIFAP. Es posible que dentro del tema de estudio denominado “siglos XX y XXI” se inserten reflexiones sobre la Segunda Guerra Mundial en la asignatura ofrecida en UNIFAP. En UFPA, es posible que las reflexiones se realicen en la disciplina “Formación de Estados Nacionales”, como se puede apreciar en su plan de curso.

Como ya se ha mencionado, los temas de los estudios que componen los contenidos sobre los “pasados contemporáneos” están relacionados, en su mayoría, con la Historia europea. En las matrices analizadas, son pocos los temas que hacen referencia a experiencias históricas fuera de Europa. De las nueve matrices curriculares analizadas, solo tres hacen mención escrita en sus planes de cursos sobre temas relacionados con la Historia occidental contemporánea no europea. UFAC define como temas de estudio, entre otros, “Revolución china y comunismo mundial; [y] la guerra de Vietnam”, UNIFESSPA, “Movimientos de liberación nacional: Asia y África” y UFOPA, “Tensiones en el Medio Oriente: el conflicto entre palestinos e israelíes, la crisis del petróleo y las relaciones entre ‘árabes’ y Occidente”. Los demás temas que no hacen una referencia nominal a Europa Occidental, en cierto modo, no definen lo que se pretende abordar: la “Condición humana contemporánea”, en UNIR, los “movimientos sociales ambientales”, en UFRR, la “contemporaneidad”, en UFT, el “nuevo orden mundial”, en UNIFAP y las “revoluciones tecnológicas” en UFAM. En resumen, los contenidos acerca de los pasados contemporáneos, presentados en los planes de cursos, aparecen de forma cronológica y lineal y están configurados por temas predominantemente vinculados a las experiencias de Europa Occidental.

Desde ese ángulo interpretativo, es posible percibir cómo se aprehende, se enseña y se aprende el tiempo en las matrices curriculares. Las asignaturas se ofrecen a partir de una distribución temporal marcada por cronología y linealidad. Se parte de un tiempo más lejano hasta uno más cercano al nuestro desde el punto de vista cronológico. En otras palabras, las matrices curriculares inician reflexiones temáticas a través de la historia antes de la invención de la escritura (prehistoria),

siguiendo a través de la Historia Antigua hasta llegar a la actualidad. Ese uso del tiempo, o mejor, esa forma de abordar los temas en el tiempo, puede contribuir a reforzar la concepción de que la Historia es una ciencia del pasado sin relaciones con el presente. Al menos, no muestra tener relación con el presente cotidiano de personas que no están siendo formadas en la disciplina.

A partir de los enunciados de los planes de cursos, no es posible percibir relación alguna entre las reflexiones sobre el pasado antiguo, medieval, moderno y contemporáneo con el universo de cuestiones que configuran la vida práctica de los ciudadanos. Podría plantearse la pregunta en otras palabras: ¿cómo se relacionan las reflexiones sobre los pasados estudiados en el presente con las exigencias de la vida cotidiana de hombres y mujeres? Quizás, esas conexiones relacionales estén a cargo de las iniciativas individuales de cada docente a la hora de realizar los componentes curriculares.

### **¿Qué deberían leer los futuros profesores de Historia sobre el pasado que se enseña en el presente?**

Un análisis cuidadoso de las matrices curriculares de los cursos de grado en Historia permite muchas reflexiones. Permite la construcción de una “radiografía” de los cursos en los que operamos y formamos a futuros profesores de Historia de escuelas públicas y privadas. Una radiografía de cómo se configura esa ciencia, ese lugar de conocimiento/poder. Es posible comprender cómo están organizados los contenidos, la carga de trabajo de cada asignatura, los temas de estudio, la selección de cuáles actividades son obligatorias y cuáles son opcionales. Asimismo, demuestra lo que esa ciencia — con toda su polifonía de sentidos y significado — selecciona como referencia de lectura obligatoria para los profesionales que egresan de ella.

En esos términos, podemos problematizar lo que los PPPs analizados establecen como lectura obligatoria para sus asignaturas. En otras palabras, ¿qué deberían leer los profesionales formados en esa área sobre cada tema de estudio? ¿Qué libros y autores aparecen en la bibliografía básica de los temas y qué significados emiten esas referencias?

Sin embargo, quisiera enfatizar que no entiendo que exista algún elemento que determine una relación mecánica entre lo escrito y prescrito en las matrices y su aplicabilidad. No existe fuerza que establezca una viabilidad automática entre los enunciados de los planes de cursos y su ejecución por parte del profesor responsable de los mismos. Entre lo prescrito y lo vivido hay un universo de tensiones, negociaciones y arreglos que promueven otras configuraciones para las asignaturas. Hay muchas prácticas desarrolladas que no se describen en los documentos. Como destacan Maurice Tardif<sup>30</sup> y Ana Maria Montero,<sup>31</sup> la forma de actuación de los profesores en la clase son diversas y resultan de muchas variables. Son muchos los sujetos que actúan en ese escenario y la puesta en escena no sigue la determinación irrestricta del documento oficial prescrito. Por lo tanto, las matrices deben ser consideradas como vestigios, como evidencias de un universo tenso, denso y complejo de cuestiones en permanente disputas y metamorfosis.

Eso no significa, sin embargo, que las matrices curriculares y sus discursos tengan poca importancia. No. Las matrices demuestran y dan una interpretación sobre la comprensión de la Historia como ciencia, como lugar de formación del profesorado. Nos permiten entender cómo los profesores que actuaron en la construcción de cada uno entendieron —y entienden— lo que debe ser importante para los profesionales que se convierten en profesores de Historia.

En esa perspectiva, es importante comprender y reflexionar sobre las indicaciones bibliográficas que presentan las asignaturas analizadas. Los planes de cursos dividen las indicaciones bibliográficas en dos categorías: la básica y la complementaria. Para los análisis desarrollados aquí, estoy considerando solo los autores y trabajos presentes en la primera categoría.

Si los temas sobre Historia antigua, medieval, moderna y contemporánea indican un gran predominio de contenidos relacionados con Europa Occidental, las referencias indicadas en los planes de cursos sobre el “pasado antiguo” indican una variedad significativa de autores. Pero, entre todas las matrices curriculares investigadas, el historiador brasileño, Ciro Flamarion Cardoso, es el autor más citado en las asignaturas que se centran en el “pasado antiguo”. Aparece como referencia

---

30 TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

31 MONTEIRO, Ana Maria. Professores de história: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

básica en los PPPs de UFAM, UNIFAP, UNIFESSPA y UFT. Entre las obras indicadas, se encuentran “Las Sociedades del Antiguo Cercano Oriente”; “El Antiguo Egipto” y “Trabajo Obligatorio en la Antigüedad”. Fernand Braudel también aparece como referencia en más de una matriz curricular. Ese autor está indicado en UFT y UFAM con las obras “Memorias del Mediterráneo”; “Prehistoria y Antigüedad” y “Gramática de Civilizaciones”. También se enumeran autores, como María Beatriz Florenzano, en UFAC; Mário Curtis Giordani, en UNIFAP; Moses Finley, en UFPA; Giovanni Garbini, en UNIR, y Jean Vercoutter, en UFOPA.

Sobre los contenidos acerca de los “pasados medievales”, se destacan cinco autores en las matrices curriculares. Perry Anderson forma parte de la lista de referencias básicas en UNIFESSPA y UNIFAP. Georges Duby, a su vez, es un referente en UFOPA, UFPA y UFAC. En esta última institución, dos de sus obras son señaladas: “Europa en la Edad Media” y “La época de las catedrales: arte y sociedad 980–1420”. Luego, otro autor presente en más de una matriz curricular es Marc Bloc. Su obra “La sociedad feudal” es un referente básico en UFAC, UNIFAP, UFPA y UFOPA. Sin embargo, de todos los autores que componen las referencias básicas, Jacques Le Goff es el más citado como indicación bibliográfica en la mayoría de las matrices analizadas. De las nueve instituciones encuestadas, UFRR es la única que no tiene las referencias de sus planes de cursos disponibles en su sitio de web. Jacques Le Goff es referencia en cinco de las ocho instituciones a las que tenemos acceso. Sus obras están presentes en los planes de cursos de UFAM, UNIFESSPA, UFPA, UFT y UNIR. En esta última institución mencionada, hay dos obras indicadas del autor. El Cuadro 2 a continuación muestra la representación gráfica de esa configuración.

Cuadro 2 – Relación institución y autores sobre los “pasados medievales”

Instituciones									
Autores	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFT	UFRR	UFAC	UNIR	UNIFESSPA	UFOPA
Jacques Le Goff	X		X	X	-		X	X	
Marc Bloc		X	X		-	X			X
Georges Duby			X		-	X			X
Perry Anderson		X			-			X	

Fuente: elaborado por el autor.

Eric Hobsbawm, George Duby y Perry Anderson son los tres autores más recomendados en los cursos de grado para las discusiones sobre el “pasado moderno”. Las asignaturas dedicadas al estudio de la llamada Historia moderna presentan una variedad de autores y obras similares al cuadro presentado sobre el “pasado medieval”. Hobsbawm es una referencia en la bibliografía de UFT, UNIFESSPA, UFPA y UFAC. Duby, por su parte, aparece entre las indicaciones de los planes de cursos de UFT, UNIFAP, UFOPA y UNIFESSPA. La obra “Línea del Estado absolutista”, de Perry Anderson, es la que más aparece en las matrices curriculares analizadas, siendo una referencia bibliográfica básica en los planes de cursos de UFT, UNIR, UFOPA, UFPA y UFAM. El Cuadro 3 a continuación muestra la descripción general de las referencias aquí narradas.

Cuadro 3 – Relación institución y autores sobre los “pasados modernos”

Instituciones									
Autores	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFT	UFRR	UFAC	UNIR	UNIFESSPA	UFOPA
Eric Hobsbawm			X	X	-	X		X	
Georges Duby		X		X	-			X	X
Perry Anderson	X		X	X	-		X		X

Fuente: elaborado por el autor.

Por las referencias que se encuentran en los programas de las asignaturas que abordan, lo que llamo “pasados contemporáneos” también podría llamarse “pasados hobsbawmianos”. No es una exageración. Eric Hobsbawm aparece como un referente básico en todas las instituciones investigadas, a excepción de UFRR, que, como ya se ha mencionado, no presenta las referencias en su currículum.

En la disciplina “Historia Contemporánea I”, de la UFAM, la bibliografía básica está compuesta únicamente por los libros de este autor. Aparecen cinco títulos como indicación de las lecturas: “Los trabajadores”; “La era de las revoluciones”; “La era del capital”; “La era de los imperios” y “Mundos del trabajo: nuevos estudios sobre la historia del trabajador”. En esa misma matriz curricular, en la asignatura “Historia Contemporánea II”, aún aparecen cuatro libros del historiador inglés. Los títulos son: “Trabajadores”; “Mundos del trabajo: nuevos estudios sobre la historia del trabajador”; “La era de los extremos: el breve siglo XX, 1914–1991” y “Sobre Historia”. Como vemos, dos de las obras citadas son también señaladas en la asignatura “Historia Contemporánea I”.

Sin embargo, esa configuración no se limita a la matriz curricular de UFAM. Entre las indicaciones de la bibliografía básica de la asignatura “Historia Contemporánea I”, de UNIFAP, tenemos cinco trabajos de este autor. UFOPA es otra institución que señala cinco títulos del historiador inglés: tres en la disciplina “Historia Contemporánea I” y dos en “Historia Contemporánea II”. Eric Hobsbawm todavía tiene dos obras citadas en las referencias de UFAC, UFPA y UFT, tres títulos en UNIFESSPA y uno en UNIR.

Las referencias obligatorias utilizadas en los planes de cursos muestran el predominio de autores europeos. Los trabajos señalados son también europeos, ya que el foco del abordaje sigue siendo, en gran medida, las vivencias de la Historia del viejo continente.

## Consideraciones finales

¿Qué podemos reflexionar sobre esa configuración de las matrices curriculares de las carreras de grado en Historia en Brasil? A través de los pasados enseñados en el presente, ¿qué problemas podemos plantear sobre la Historia, sobre la formación de profesores de Historia y sobre la enseñanza de la Historia? Creo que las reflexiones sobre las matrices pueden tensar el debate sobre la Historia como ciencia, como lugar de conocimiento/poder, como área de actividad en que se forman los profesores de Historia. Por tanto, pueden ampliar la reflexión sobre las relaciones que mantenemos con la sociedad del presente.

Un análisis cuidadoso de los PPPs de las carreras de grado en Historia permite muchas reflexiones. Permite la construcción de una radiografía de los cursos en los que operamos y formamos a futuros profesores de Historia de escuelas y colegios públicos y privados. Una “radiografía” de cómo se configura esa ciencia, ese lugar de conocimiento/poder; acerca del modo cómo se organizan los contenidos, la carga de trabajo, los temas de estudio, la selección de las actividades obligatorias y opcionales. Asimismo, demuestra lo que esa ciencia —con toda su polifonía de sentidos y significados— selecciona como referentes obligatorios en cuanto a lecturas para los profesionales egresados.

A partir de la configuración presentada en las matrices curriculares analizadas, es posible afirmar que la Historia enseñada se constituye, predominantemente, como “Historia Política”. Es decir, a partir de la selección de contenidos, la división temática y la distribución por períodos, en los cursos de grado predominan los temas canónicos de la llamada Historia política. De la misma forma, es posible percibir el predominio del modelo cuatripartito europeo, presentado en los contenidos que, a su vez, están representados a través de una concepción del tiempo cronológico y lineal.

La ciencia histórica no es europea solo porque su nacimiento está registrado en ese continente. Como podemos ver en las matrices curriculares, los pasados que se enseñan en el presente son, predominantemente, sobre historias europeas. Son europeos para los temas seleccionados en cada disciplina. También son europeos por los espacios donde ocurrieron los fenómenos estudiados y por las referencias obligatorias indicadas en las bibliografías básicas de los planes de cursos. Esa

configuración también apunta a indicios, por las temáticas estudiadas en las asignaturas obligatorias de las matrices curriculares, de una Historia muy cercana a los fundamentos teórico-metodológicos marxistas.

El análisis de los planes de cursos de las asignaturas obligatorias también permite que nos demos cuenta de que la estructura curricular de los cursos prioriza la exposición de los contenidos como elemento central en la formación de los futuros profesionales formados en esa ciencia. El enfoque de las disciplinas, al parecer, es efectivamente la transmisión del contenido. Por los comentarios de las matrices analizadas, se percibe una formación profesional centrada en los contenidos y predominantemente vuelta al pasado. En otras palabras, las matrices presentan los temas de los estudios del “pasado antiguo”, “medieval”, “moderno” y “contemporáneo”, sin ofrecer ninguna evidencia que nos permita percibir relaciones con el presente. Así, el pasado se presenta como contenidos distantes en el tiempo y el espacio, sin conexión con el presente; un pasado sólo pasado y no un pasado como invención del presente.

Es fundamental, por lo tanto, que el derecho al pasado, a la memoria y a la historia de ese pasado sea garantizado en la construcción de la sociedad en el presente. Es igualmente importante que no se acceda a ese pasado desde una única perspectiva. Debemos entender, leer y comprender el pasado de forma plural. El pasado necesita ser visto y enseñado en su diversidad. No lo podemos estudiar y aprender como si estuviera restringido a las experiencias de una sola sociedad (la europea).

El derecho al pasado también debe garantizar que este no se limite a presentar, representar y enseñar sólo una perspectiva de una sociedad (europea y blanca). Que sea un pasado que amplíe las narrativas con las historias de hombres y mujeres negros, hombres y mujeres indígenas. Que sea un pasado que presente la diversidad de creencias y saberes y no se limite a reforzar el discurso de supuesta superioridad de una sociedad. Que sea una enseñanza que permita otras lecturas del pasado y construya otras formas de pensar y vivir el presente con más respeto a las diferencias.

## Referencias

- ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida [et al.] (org.). Qual o valor da História Hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, págs. 21–39.
- BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.
- CAIMI, Flavia. O que precisa saber um professor de história? Revista História & Ensino, v. 21, n. 2, págs. 105–124, 2015.
- CAVALCANTI, Erinaldo. O que deve aprender o professor de História? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente inicial. Revista Roteiro, v. 45, págs. 1–22, jan./dez., e21829, 2020.
- \_\_\_\_\_. Ensino de história, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Barcelona, Espanha, n. 18, págs. 49–61, 2019.
- \_\_\_\_\_. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. Educar em Revista, v. 34, n. 72, págs. 249–267, nov./dez. 2018.
- COELHO, Mauro Cezar e COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? EDUR - Revista Educação em Revista, n. 34, e192224, 2018 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698192224>
- CUESTA, Virginia. Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Biblioteca Humanidades: 41), 2019. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.789/pm.789.pdf> Acceso en 21 jul. 2020.
- LE GOFF, Jacques. A história deve ser dividida em pedaços? Tradução: Nícia Adam Bonatti – 1ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- HERRERA, Martha. La Educación en la segunda República Liberal (1930-1946). Apuntes para una historiografía. Revista Colombiana de Educación, n. 26, págs. 1–22, 1993.

- MELO, Maria do Céu de. A formação de professores de história em Portugal: práticas pedagógicas e investigativas. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 7, 41–61, 2015.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- OLIVEIRA, Margarida Ma. Dias de. O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Tese doutorado em História. Recife, UFPE. Departamento de História, 2003, 320 págs. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7357> Acceso en: 01 de oct. 2020.
- PAGÈS, Jean. Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. In: GÓMEZ, J. A.; NICOLÁS, M. E. (coord.). *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, págs. 155–178, 2004.
- RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 15, n. 16, págs. 119–139, 2008.
- TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARAZONA, Álvaro Acevedo y ALONSO, Gabriel Samacá Alonso. 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*, n. 62, págs. 221–244, 2012.
- ZAPATA, Juan David Restrepo. Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: un breve balance historiográfico. *Revista Ciencias Sociales*, Universidad de Costa Rica, n. 161, págs. 91–102, 2018.

## Fontes eletrônicas

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFAM. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/attachments/article/382/curso%20de%20hist%C3%B3ria.pdf>>. Acesso en: 30 dic. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/historia/projeto%20pedag%C3%B3gico.PDF>>. Acesso en: 30 dic. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFRR. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiOlubCzZnRAhUETJAKHSqPCwlQFgghMAE&url=http%3A%2F%2Fufrr.br%2Fhistoria%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D50%3Appp-curso-de-historia%26id%3D2%3Aresgimento%26itemid%3D201&usg=AFQjCNHloCQW7T4Sc8mJbPxFV58kScGcig&sig2=4z4Wv-OLAGNd-ZNUsxYkmQ&bvm=bv.142059868,d.Y2l](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiOlubCzZnRAhUETJAKHSqPCwlQFgghMAE&url=http%3A%2F%2Fufrr.br%2Fhistoria%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D50%3Appp-curso-de-historia%26id%3D2%3Aresgimento%26itemid%3D201&usg=AFQjCNHloCQW7T4Sc8mJbPxFV58kScGcig&sig2=4z4Wv-OLAGNd-ZNUsxYkmQ&bvm=bv.142059868,d.Y2l)>. Acesso en: 30 dic. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFT. Disponível em: <<http://download.uft.edu.br/?d=14edae36-efb0-4382-9da7-d8267c9e5cd9>>. Acesso en: 30 dic. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIR. Disponível em: <<http://www.historia.unir.br/uploads/47474747/arquivos/PPC%20-%20Historia%20-%20Licenciatura.pdf>>. Acesso en: 30 dic. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIFAP. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/historia/files/2013/04/licenciaturahistoria.pdf>>. Acesso en: 30 dic. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIFESSPA. Disponível em: <[https://historia-maraba.unifesspa.edu.br/images/editais/PPC\\_Historia\\_Completo\\_Final.pdf](https://historia-maraba.unifesspa.edu.br/images/editais/PPC_Historia_Completo_Final.pdf)>. Acesso en: 30 dic. 2016.

# La Sociedad Filotémica en el marco de las Reformas Liberales de mediados del sigloXIX

*David Alejandro Diaz Angarita*

Universidad Autónoma de Colombia

ORCID: 0000-0002-8211-8461

Artículo de Reflexión derivado de investigación

Recibido: 24-09-2020 – Aprobado: 30-10-2020

---

## **Resumen:**

El 28 de octubre de 1850 se funda en la Casa Quinta de Bolívar la asociación política que tuvo por nombre Sociedad Filotémica, compuesta principalmente por cuarenta miembros adeptos al pensamiento conservador decimonónico. Enfocados en establecer una posición reaccionaria frente al gobierno liberal de José Hilario López, aquellos jóvenes que empezaron a denominarse filotémicos, ampliaron su pensamiento a través de una serie de principios, que pronto encontraron cauce en las dinámicas revolucionarias occidentales del año 1848. Por consiguiente, la proliferación de las ideas conservadoras y liberales, llevaron al debate a la juventud generacional de ambos partidos, quienes se ubicaron en los diferentes escenarios de la vida pública, reforzando el conflicto de adversarios bajo publicaciones en la prensa que llevaron a la deslegitimación del adversario político.

**Palabras Clave:** Sociedad Filotémica, Sociabilidad, política, conservadurismo, liberalismo

## The Philothemic Society in the framework of the Liberal Reforms of the mid-19th century

### Abstract:

On October 28, 1850, a political association called Sociedad Filotémica was founded in the Casa Quinta de Bolívar, composed mainly of forty members who were followers of nineteenth-century conservative thought. Focused on establishing a reactionary position against the liberal government of José Hilario López, those young people who began to call themselves philothemists, expanded their thinking through a series of principles, which soon found a channel in the Western revolutionary dynamics of 1848. Consequently, the proliferation of conservative and liberal ideas, brought to the debate the generational youth of both parties, who placed themselves in the different scenarios of public life, reinforcing the conflict of adversaries under publications in the press that led to the delegitimization of the political adversary.

**Key words:** Philothemic Society, Sociability, politics, conservatism, liberalism

---

## A Sociedade Filosófica no contexto das Reformas Liberais de meados do século 19

### Resumo:

Em 28 de outubro de 1850, foi fundada na Casa Quinta de Bolívar a associação política conhecida como Sociedad Filotémica, composta principalmente por quarenta membros que eram seguidores do pensamento conservador do século XIX. Focalizados em estabelecer uma posição reacionária contra o governo liberal de José Hilario López, aqueles jovens que começaram a se chamar de filotemáticos, expandiram seu pensamento através de uma série de princípios, que logo encontraram um canal na dinâmica revolucionária ocidental de 1848. Consequentemente, a proliferação de idéias conservadoras e liberais levou ao debate entre a juventude geracional de ambas as partes, que se colocaram nos diferentes cenários da vida pública, reforçando o conflito dos adversários através de publicações na imprensa que levaram à deslegitimação do adversário político.

**Palavras-chave:** Sociedade Filosófica, Sociabilidade, política, conservadorismo, liberalismo, liberalismo.

---

## Introducción

A mediados del siglo XIX el mundo occidental atravesó por una serie de cambios coyunturales reflejados en el proceso revolucionario francés de 1848, su manifestación tuvo un eco de impacto tan hondo, que pronto las naciones americanas imitaron su accionar con una serie de reformas que pondrían en marcha de forma definitiva los idearios del liberalismo clásico.

En la Nueva Granada el eco del proceso revolucionario francés, tuvo características de orden particular y autónomo que se añadían a las problemáticas sociales, políticas y económicas de su momento, dando pie a las Reformas liberales del año de 1850. Esto develó una confrontación ardua entre los dos partidos tradicionales recientemente fundados: el partido liberal en 1848 y el partido conservador en 1849.

Con la confrontación partidista entre liberales y conservadores, los jóvenes, intelectuales, artesanos y clérigos, adoptaron formas cotidianas de asociación, con el fin de mantener e integrarse en la escena pública del momento, dando espacio a la interpretación de la sociabilidad neogranadina<sup>1</sup>. Por supuesto, esto fue provechoso para la promulgación del ideario de ambas vertientes políticas, dando origen a asociaciones como la Sociedad Filotémica, la Escuela Republicana y las conocidas Sociedades Democráticas de artesanos.

Bajo el análisis de Pierre Bourdieu, la confrontación partidista entre asociaciones liberales y conservadoras, obedece al entendimiento de la sociedad a través de los *Campos de poder*<sup>2</sup>, donde el aspecto político e intelectual de los asociados es aplicado a los espacios de los campos político y artístico. Es decir, que en primera instancia los integrantes están guiados por un programa de gobierno propuesto desde los orígenes de su pensamiento ideológico y segundo por la actividad literaria en la que podrán promulgar las críticas positivas o negativas frente al gobierno de turno.

---

1 LOAIZA, Gilberto. Sociabilidad, Religión y política en la definición de la nación (Colombia, 1820-1886). Bogotá. 2011. Sociabilidad liberal, pág.49.

2 BOURDIEU, Pierre. Campo de poder; campo intelectual y habitus de clase. En Campo de poder; campo intelectual. 2002. Editorial Montessor; pág.97.

(\*) A esta influencia se le entiende bajo el concepto de Presión, donde una institución superior ejerce notoria influencia en las decisiones de otras menos relevantes.

(\*\*) Llámese Tensión a la competencia de agrupaciones con iguales capacidades ideológicas.

El estudio de esta coyuntura bajo la óptica de Pierre Bourdieu, exige una mirada detenida sobre la influencia de la política en la sociedad neogranadina, dado que en la formación de los campos de poder, elementos superiores influyen sobre otros de menor influencia(\*), es decir, que como una cadena que en sus eslabones sostiene diferentes pesos, los primeros más voluminosos que los siguientes, las asociaciones políticas se ven influenciadas por la actividad y dirigencia de su partido político y este a su vez funciona bajo las lógicas del momento histórico en el que se encuentra. Dicha situación genera un clímax de **Tensión (\*\*)**, donde protagonistas que manifiestan un poder político equilibrado, pero discordante en sus programas de gobierno, batallan en supuesta igualdad de condiciones, para obtener la victoria al momento de gobernar.

Por consiguiente, la política se debe entender de forma conceptual bajo la comprensión de su momento histórico, y dado que tanto conservadores como liberales están en un escenario de enfrentamiento ideológico, es posible detallar estos sucesos bajo los estudios de Carl Schmitt<sup>3</sup>, que pese a su función dogmática en la consolidación doctrinal del Partido Nacional Socialista alemán, brinda nociones claras sobre el funcionamiento de la Política y el Estado en función de la democracia liberal (\*).

La perspectiva de Schmitt para el entendimiento de la lucha por el poder entre liberales y conservadores, explica el comportamiento político-social en la Nueva Granada, por medio de la prensa de ambos partidos, se puede evidenciar con claridad el conflicto constante entre contrarios y el anhelo incesante por estigmatizar la acción del adversario. Por una parte los liberales manifestaban:

Desalojado el partido retrogrado de todas sus posiciones por el incesante fuego de la prensa liberal i la fuerza irresistible de la opinión pública, hace ya causa en común con los ultramontanos, porque tiene la necia presunción de creer que en el despotismo sacerdotal pueda encontrarse una barrera de los principios liberales con cuyo triunfo

---

3 SCHMITT, Carl. El Concepto de lo político, Capítulo I. Madrid, España. 1991. Alianza Editorial S.A., pág.49.

(\*) La distancia temporal que existe en relación al siglo XX con el XIX, no dificulta la postulación de Schmitt sobre el fundamento de lo político, dado que la concepción de amigos y enemigos. Es evidente en el trato de asociaciones políticas liberales y conservadoras. Dado que la competencia entre contrarios fue tan ardua, que la prensa, junto con la palestra pública se convirtieron en escenario de deslegitimación partidista.

va desapareciendo completamente la influencia del partido godojesuita sobre los destinos de la patria”<sup>4</sup>

Los conservadores generaban replicas similares de la siguiente manera:

Calumnias, persecuciones, robos i asesinatos – esos son vuestros hechos. Libertad, igualdad, tolerancia i fraternidad, -esos los principios que aparentáis profesar: I si son los primeros vuestros hechos. I los segundos vuestros principios, sois unos torpes que no sabéis idear siquiera una máscara que cubra el monstruoso semblante de la tiranía, o lleváis vuestra maldad hasta el extremo de complaceros en los sufrimientos de vuestras víctimas, agregando la burla i la irrisión, a la opresión i la tiranía.<sup>5</sup>

Al comprender la lucha de contrarios que se entabla al interior de la concepción de los Estados democráticos occidentales, es posible adentrarse poco a poco en el funcionamiento de clubes políticos como la Sociedad Filotémica, quienes ven con fuerza de reacción a un enemigo claro ilustrado en la formación del partido liberal, además de ser este último, aquel que permea en idea y práctica las labores del gobierno en cabeza del general José Hilario López.

## La Sociedad Filotémica

El 28 de Octubre de 1850 fecha en la que habitualmente se conmemoraba el natalicio de Simón Bolívar, en la Casa Quinta de Bolívar se dio inicio a la reunión inaugural de la Sociedad Filotémica, con una participación aproximada de cuarenta miembros según su acta de fundación<sup>6</sup>. Allí aquellos jóvenes que empezaban a denominarse Filotémicos, promulgaron una serie de principios que avalaban las políticas liberales fruto de la Revolución Francesa, además de exaltar la figura del

---

4 El Neo-Granadino [Anónimo]. 21 de febrero de 1851. Los últimos esfuerzos del partido retrogrado, pág. 63.

5 El Filotémico [Anónimo]. 6 de abril de 1851. A la pandilla, pág. 133.

6 MEDINA & CAMACHO. Acta de la sesión de 28 de octubre de 1850. En Instalación de la Sociedad Filotémica. Bogotá. Imprenta del día por José Ayarza. 28 de octubre de 1850, pág. 21.

libertador. Es importante aclarar que la formación del pensamiento conservador de aquellos jóvenes, es de carácter liberal en lo que José Luis Romero definió como el conservadurismo liberal<sup>7</sup>(\*). La manifestación de los discursos promulgados aquel día, abrió la exposición de una serie de debates a través de la prensa y la tribuna con su organismo único de difusión: el periódico *El Filotémico*.

El 29 de noviembre de 1850 el periódico contendor, esto es, el liberal *El Neo-Granadino*, escribió sobre la instalación de la Sociedad Filotémica argumentando que su aparición se debía a la manipulación del partido Conservador sobre la juventud granadina. Definiendo etimológicamente y a manera de burla la palabra “Filotémica”:

Otras veces sospechábamos que la etimología debía de ser un poco más complicada, a saber: de filós que significa, según parece, amor de té, planta potable, como dicen los panameños; i de mica que en su acepción vulgar, tanto quiere decir como borrachera.- De donde resultaría que Sociedad Filotémica, vendría a significar “Sociedad amante de te i de la mica.”- I en apoyo de esta opinión venían la manera i términos de su instalación<sup>8</sup>.

En todo caso, una interpretación más seria es del todo diferente, dado que el concepto de “Filotémica” obedece a “la sociedad amiga de las leyes y del derecho<sup>9</sup>”, tal como se mencionó en el número sesenta y dos del periódico *La civilización* de Bogotá. Los denominados filotémicos afirmaron su posición a favor de la construcción de un Estado republicano moderno, fruto del pensamiento ilustrado del siglo XVIII y de los procesos de independencia acaecidos en el territorio americano en la primera mitad del siglo XIX.

---

7 ROMERO, José. El pensamiento conservador latinoamericano en el siglo XIX. En *El pensamiento conservador* (1815-1898). Caracas Venezuela. Biblioteca de Ayacucho. 1978, pág. 14.

(\*) Romero indica que la formación del pensamiento conservador posterior al periodo de independencia, es sustentado por la defensa de los principios democráticos, promulgados por la Revolución Francesa de 1789. Por lo tanto, se atiende a la formación de la civilización a través de esos principios liberales, sin la necesidad imperiosa de expresar nostalgia por el Antiguo Régimen.

8 *El Filotémico* [Anónimo]. En *El Neo-Granadino*. Bogotá. 29 de noviembre de 1850. Número 131, pág. 403.

9 OSPINA, Mariano. *La Sociedad Filotémica*. En *la Civilización*. Bogotá. 1850. Número 72, pág. 252.

La actividad política de los miembros de la Sociedad Filotémica demostró un carácter pragmático y reaccionario frente al desarrollo de las Reformas Liberales llevadas a cabo por el gobierno del 7 de marzo 1849, las cuales eran avaladas por las asociaciones políticas pertenecientes al partido liberal, tales como la Escuela Republicana.

La Sociedad Filotémica no fue uno de los actores de mayor relevancia pero si se constituyó como una fuerza de resistencia que demostraba a todas luces, la persistencia social por mantener ciertos aspectos del aparato Estatal a favor de las instituciones existentes que aún se mantenían en pie luego del proceso de independencia. No es gratuita la promulgación de una serie de principios en nombre del libertador Simón Bolívar, en los que se le reconocía como un artífice de la derrota de España ante los ejércitos patriotas. Por otra parte, la forma de organizar el Estado a través de la promulgación de la constitución de Bolivia en el año de 1826 influyó en la construcción del pensamiento conservador al distinguir aspectos de carácter autoritarios centrados en la figura del Ejecutivo.

El preludio de la guerra civil en la Nueva Granada para el año de 1851 se consolidó en gran medida por la acción asociativa de los individuos, manifiesta por la conformación de diversas asociaciones de carácter político que tendrían como bandera la defensa partidista. Los líderes de ambos partidos veían en las clases populares, y en la elite intelectual, la oportunidad de conformar agrupaciones que reivindicarían, sin ningún tipo de duda, los principios de ambos partidos<sup>10</sup>.

Según el cronista José María Cordovez Moure, el día 19 de julio de 1851, en la hacienda el Gorito del municipio de Facatativá, se daba inicio a la revuelta conservadora que inauguraba la guerra civil en contra del gobierno liberal de José Hilario López. Este conflicto armado fue el desenlace de una serie de reformas gubernamentales que dismantelarían las viejas prácticas coloniales, para darle vía libre a la construcción de un Estado Moderno; también cabe aclarar que, dicho acontecimiento, expuso por la participación de los jóvenes filotémicos en las primeras revueltas de la ciudad de Bogotá:

---

10 LOAIZA, Gilberto. Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación. Colombia 1820-1886. Introducción. Bogotá. Universidad Externado de Colombia. 2011, pág. 23.

En esos días se descubrió que los miembros de la Sociedad Filotémica estaban reunidos y armados en una casa arriba del Colegio del Rosario, con el objeto de irse a reunir con algunas de las fuerzas pronunciadas a inmediaciones de Bogotá. Con los sesenta mozalbetes que dirigía el desbaratado se rodeó la manzana, antes de sorprender a los conjurados, a las nueve de la noche. Estos se entregaron sin resistencia, persuadidos de que tendrían que habérselas con fuerzas veteranas, y fueron conducidos presos al Colegio de San Bartolomé Belisario Losada, Lisandro Caicedo, Fortunato Cabal, Pedro A Camacho, Antonio José Hernández, Manuel Herrera Arce, Jenaro Moya, Prospero Salcedo y varios otros jóvenes distinguidos<sup>11</sup>.

Los hechos narrados por Cordovez Moure exponen el principio del fin de la Sociedad Filotémica dado que el día 20 de julio de 1851 sus participantes expresaron, a través del último número de su periódico *El Filotémico*, las siguientes palabras:

Si ya ha acabado todo en nuestra infelice tierra –todas las libertades- todos los derechos- todas las garantías- todos los vínculos sociales- todos los lazos morales en una palabra LA REPUBLICA I LA SOCIEDAD HAN MUERTO” sus palabras no pueden ser del todo contradictorias, conforme al proceso histórico en el que se desenvuelven, un año de enfrentamientos mediante la prensa y la tribuna, sin lograr mayor efecto que el de ser escuchados bajo un aliento de oposición, finalmente desembocaría, en el abandono de las proezas y la falta de cordura, que será remplazada por el clamor de las armas<sup>12</sup>.

Las revueltas fallidas en la capital del país demostraron que, pese a la existencia de las asociaciones políticas de corte conservador, no existía un aliento de unidad que cobijara el descontento de las masas populares que defendían las instituciones establecidas frente a las acciones del gobierno de José Hilario López; por el contrario, las crónicas de Cordovez Moure explican en detalle la algarabía y el agrado de artesanos y pobladores con la detención del líder conservador Mariano Ospina Rodríguez, junto con el aislamiento de los jóvenes filotémicos<sup>13</sup>.

---

11 CORDOVEZ, José. De 1851 a 1853. En *Reminiscencias de Santa Fe y Bogotá*. Fundación para la investigación y la cultura. Colombia 1997, pág. 425.

12 ARMERO & MEDINA. Despedida. En *El Filotémico* periódico de la juventud, político, literario i noticioso. número extraordinario. Bogotá. 20 de julio de 1851, pág. 1.

13 Cordovez, José. *Reminiscencias de Santa Fe y Bogotá*. De 1851 a 1853. Fundación para la investigación y la cultura. Colombia

## La figura de Simón Bolívar y el pensamiento conservador de la Sociedad Filotémica

Reconocer la figura de Bolívar mediante el pensamiento de los filotémicos, fijó una reivindicación imaginada de los próceres de la independencia, con la conformación de los partidos liberal y conservador. En términos de Álvaro Tirado Mejía luego de la aparición de los dos partidos políticos a mediados del siglo XIX, los militantes de ambas facciones adoptaron la influencia de figuras como Francisco de Paula Santander y Simón Bolívar por su visión en la construcción de un proyecto de consolidación nacional<sup>14</sup>.

¿Por qué Simón Bolívar se convierte en la imagen representativa de la Sociedad Filotémica? La figura del libertador después del proceso de independencia, tomo fuerza sobrenatural al ser reconocida en diferentes sectores culturales de la vida americana, más allá, de tener una connotación positiva o negativa, en los referentes históricos de liberales y conservadores; el historiador John Lynch expone a Bolívar como una persona avanzada en su pensamiento y acción política, en comparación con los demás criollos ilustrados de su época, lo que le permitió llevar la ventaja en su papel como general<sup>15</sup>. La Sociedad Filotémica exaltó su figura viendo en él la ruptura con el pasado colonial y los inicios del Estado republicano.

Los estudios que corresponden a la vida de Simón Bolívar, se enfocan en su papel como general de las tropas patriotas y líder supremo del proyecto de la Gran Colombia, lo que permite entrar en el debate sobre sus actos políticos y sociales. Al respecto el historiador David Bushnell<sup>16</sup> ilustra el acercamiento del partido conservador con el pensamiento de Bolívar a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, asumiendo las características de la última etapa de su vida; sin embargo, en el caso de la Sociedad Filotémica, se observa una clara apreciación sobre la primera etapa de su vida “la del libertador”.

---

1997, pág. 425.

14 TIRADO, Álvaro. El Estado y la política en el siglo XIX. En Manual de Historia de Colombia, Tomo 2. Colombia. 1984, pág. 339.

15 Lynch, John. Simón Bolívar; Una Colonia Española. Colombia. Abril de 2019, pág. 6.

16 Bushnell, David. Ensayos de historia política de Colombia siglos XIX y XX. La última dictadura de Simón Bolívar: ¿abandono o consumación de su misión histórica?. Medellín. La carreta de editores, 2019, pág. 63.

“Bolívar resplandecía entre los republicanos como el sol resplandece en el centro del sistema planetario – El jefe de ese día mereció un triunfo, Bolívar lo obtuvo, i Bolívar obtendrá triunfo siempre que la posteridad sea reconocida.”<sup>17</sup>

La Sociedad Filotémica valora en Simón Bolívar, al héroe que gestó la campaña de independencia liberando las poblaciones suramericanas, además de identificar su papel autoritario y centralista en pro de la defensa del proyecto de la Gran Colombia; German Carrera Damas en su texto sobre *El culto a Bolívar*,<sup>18</sup> sostiene la necesidad social por la reivindicación a las personalidades del pasado, que en su actuar cotidiano, manifestaron grandes acciones y proezas, atrayendo elementos positivos para las sociedades que aclaman su identidad, mediante los valores impuestos a esa misma personalidad.

La afinidad de los miembros de la Sociedad Filotémica con la persona de Simón Bolívar, sirvió como estandarte en la propagación del pensamiento conservador, dado que la reivindicación de las tradiciones y costumbres, toman posterior forma en la construcción de un programa político, que asume los caracteres republicanos manifiestos en las formas de gobierno propuestas por el libertador. Esto no quiere decir en su totalidad, que los filotémicos se adhirieran del todo a su pensamiento; por el contrario, encontraron la manera de tomar parte de sus acciones como militar y dirigente político, para construir una pequeña parte de sus principios, exaltando la familiaridad con la institución eclesiástica, la fraternidad interna a nivel nacional en la retribución de los valores cristianos, además de inferir en las prácticas democráticas, bajo el concepto total de la construcción republicana de las instituciones.

Al momento de estudiar el pensamiento político de la Sociedad Filotémica, se observa de forma persistente su adhesión con el recién fundado Partido Conservador; además de eso, se exalta con la misma constancia la labor de sus dos fundadores Mariano Ospina Rodríguez y José Eusebio Caro, a través del periódico *El Filotémico*. Como en toda asociación política, los filotémicos gozaban de cierta autonomía en la producción de conocimiento, junto con su actuación en la prensa y la tribuna,

---

17 HERNANDEZ, María. Discurso Dr Antonio María Hernández. En Instalación de la Sociedad Filotémica. Bogotá. 28 de octubre de 1850. Imprenta del día por José Ayarza, pág. 21.

18 CARRERA DAMAS, Germán. *El culto a Bolívar: esbozo para un estudio de la historia de las ideas en Venezuela*. 7. ed. Caracas: Editorial Alfa, 2013.

pero como se mencionó en el estudio de Bourdieu, se ven sujetos a las acciones entrelazadas de los campos de poder; por lo que bien, su lógica guiada por el espíritu de partido, los ubicó en uno de los dos extremos de representación partidista, en este caso el conservadurismo<sup>19</sup>.

El pensamiento de Mariano Ospina Rodríguez y José Eusebio Caro coincidieron en la descripción de los medios que se deben tener en cuenta para lograr la construcción de la Civilización. Argumentaron el desarrollo de la república, bajo el estandarte de la moral, la instrucción y la propiedad privada, estos tres pilares reunidos bajo el amparo de la concepción cristiana del mundo, considerando a la religión como el instrumento formador del hombre, dado que este siempre busca una entidad sobrenatural que sustente su existencia, y al definir su papel en la sociedad, se somete a las conductas morales sustentadas en un orden religioso, traducido en el razonamiento de la conciencia humana.

Contra este espíritu del hombre antiguo, hijo del demonio, nacido para engañar i ensoberbecer a los fuertes i para atormentar a los débiles, se ha levantado el espíritu moderno, hijo del Dios creador de la mente humana fruto de la humildad i pobreza interior predicada por Cristo i nacido para oponer a la violencia de los fuertes, los derechos de los débiles, i para oponer a los falsos títulos, los celestes títulos de la conciencia humana.<sup>20</sup>

De igual manera la Sociedad Filotémica abandera la fundamentación de la Civilización por encima de la barbarie, a través de la moral cristiana, siendo redentora de las tradiciones culturales de occidente.

Para esta empresa noble i grande en que no basta el talento, sino que se necesita bríos: en que no tanto se requiere prudencia como actividad i valor; en que un adarme de audacia vale por todas las previsiones del miedo; en que el fuego del patriotismo en corazones jóvenes i denodados, es indispensable para alentar ese sentimiento sublime

---

19 BOURDIEU, Pierre. Los campos de poder: Buenos aires. 2002. Campo de poder, campo intelectual y habitus de clase.

20 OSPINA, Mariano. El ciudadano Mariano Ospina Rodríguez o relación de sus hechos y compendio de sus principios. Mariano Ospina Rodríguez. Bogotá. Imprenta de Francisco Torres Amaya. 1856, pág. 36.

que lleva nuestras madres, a nuestros hermanos, a nuestras futuras esposas a combatir sobre la brecha, que ya ocupan jenerosas i entusiastas, en defensa de su Dios, de la libertad, de la virtud i del honor; para todo esto se presenta a pecho descubierto <<La Sociedad Filotémica>><sup>21</sup>

La sociedad Filotémica desde el momento de su fundación, manifestó su adhesión al pensamiento conservador; que en palabras de Emilio Escovar expresaron: "supuesto que esta Sociedad se compone de jóvenes conservadores, está en el deber de sostener i propagar los principios conservadores de las sociedades."<sup>22</sup> Posteriormente se cuestiona ¿Cuáles son esos principios conservadores que defiende y promulga la Sociedad Filotémica?

Estos tres principios son:

1. Tolerancia racional, en toda su extensión;
2. La obediencia al derecho escrito, - i en defecto de esto, al derecho natural, tal como Dios lo ha grabado en el corazón del hombre.
3. Respeto a la propiedad<sup>23</sup>

Para lograr entender el equilibrio y las similitudes, entres los principios de la Sociedad Filotémica y los principios del partido Conservador; basta con hacer una relación comparativa entre las posturas de los autores. Se debe recordar que ellos obedecían al entendimiento del mundo, a través del desarrollo liberal de las sociedades, es decir que, a pesar de definirse como conservadores, obedecían a los principios fundamentales de las repúblicas liberales, la igualdad y la libertad.

Mariano Ospina Rodríguez sustentó el principio de libertad, regido por la intervención del Estado de Derecho, al proponer límites que impidan su llegada al llamado libertinaje social. No

---

<sup>21</sup>Prospecto [Editores]. El Filotémico periódico de la juventud, político, literario i noticioso, Bogotá. 17 de noviembre de 1850, pág. 1.

<sup>22</sup> Escovar, Emilio. Discurso El Sr Emilio M. Escovar. En Instalación de la Sociedad Filotémica. Bogotá. 28 de octubre de 1850. Imprenta del día por José Ayarza, pág. 28.

<sup>23</sup> Ibid., pág. 29.

obstante, manifestó la necesidad de regular el sufragio universal, el uso controlado de la imprenta, la enseñanza, las independencias municipales, la industria y finalmente la abolición de la esclavitud de una manera pausada.<sup>24</sup>; por su parte, los filotémicos asimilaron la mayoría de los postulados expuestos por Ospina, sin prestar mayor atención a la libertad de industria y al sostenimiento de las independencias municipales, debido a que su trabajo político, se encaminaba a dar un sustento filosófico, del porque la construcción asociativa de jóvenes que se reconocían como conservadores (\*).

La Sociedad Filotémica iguala el principio de libertad al pensamiento conservador; al reflexionar sobre la importancia de establecer en la sociedad neogranadina, límites en su comportamiento regido por la acción de las legislaciones, con el fin de no llegar a los que ellos denominaban, estadios anárquicos de los individuos; sin embargo, en la reflexión de sus principios asociativos, los filotémicos optaron por argumentar la función de la libertad en torno a los procesos electorales, además de concluir que toda libertad, se encamina bajo el sustento de la tolerancia y la expresión del pensamiento político de los individuos. Esto se entiende, debido a que las características de los clubes políticos, proponían el desarrollo de sus fundamentos de una manera ligera, que, en comparación con el ideario de los partidos políticos, solo se consideraron como un organismo adheridos a una posición partidista.

Alcanzar la cumbre de la civilización, era el objetivo de la organización democrática de las naciones liberales, aquí el pensamiento conservador; se consolida a través del funcionamiento armónico de la Mecánica Social, donde los tres factores que articulan toda sociedad: moralidad, instrucción y propiedad, llegan a un fin común que es el hombre amparado por el Estado de Derecho, donde el principio de libertad e igualdad, se manifiestan de manera regulada y progresiva, siempre y cuando exista un cumplimiento de la legislación vigente. Tanto los fundadores del partido conservador, como los miembros de la Sociedad Filotémica, entienden que la utilidad del Estado de

---

24 OSPINA, Mariano. El ciudadano Mariano Ospina Rodríguez o relación de sus hechos y compendio de sus principios. Mariano Ospina Rodríguez. Bogotá. Imprenta de Francisco Torres Amaya. 1856.

(\*)El lector podrá tener un mayor acercamiento a la profundización del concepto de libertad, en el capítulo 2, sección 2.2 "Principio de libertad", referente al pensamiento de la Sociedad Filotémica.

Derecho, es regida por la practicidad de las dinámicas sociales, es decir, que la creación e imposición del aparato legislativo, actúa en función del análisis de las virtudes y vicios de las sociedades.

En la Nueva Granada hubo, durante algún tiempo, este gobierno democrático: comenzaba actualmente a establecerse, quisieron los amigos de la anarquía i del libertinaje ahogarlo en su cuna, al efecto se revoluciono; pero fueles imposible conseguir su intento: el gobierno lejítimo, el gobierno democrático escarmentó a los revoltosos.<sup>25</sup>

¿De qué manera se llega al conocimiento de los derechos y deberes ciudadanos? La Libertad de enseñanza y de aprendizaje (\*), manifestaron los jóvenes filotémicos, como el medio para ilustrar a las masas, en el abarcamiento de la educación universal. Cuando se manifiesta la importancia de la educación en la Nueva Granada, los miembros de la Sociedad Filotémica en muchas ocasiones se quedan cortos, al momento de argumentar el porqué de su importancia, más allá de la influencia que pudiese tener la institución eclesiástica, la protección familiar y el papel de la mujer en la enseñanza de la moral cristiana. El tema educativo expresado desde el pensamiento conservador, mantenía sus bases bajo la lógica positivista del avance de las civilizaciones.

El proceso de enseñanza y aprendizaje bajo la observación del pensamiento conservador, se articulaba a través de la orden de los jesuitas en Hispanoamérica, equiparando el logro de la civilización con la organización moral, religiosa y administrativa de los integrantes de esta orden eclesiástica. Para Mariano Ospina Rodríguez la educación se equiparaba a formar al individuo en los términos de la instrucción científica, la moral y la educación física; siendo el defensor férreo de la importancia que el clero tenía en la cultura neogranadina. El vio en esta comunidad la guía para dar grandes avances en el proceso educativo, especialmente en las poblaciones urbanas habitadas por las personas de la elite intelectual.<sup>26</sup>

---

25 Un buen gobierno [Anónimo]. El Filotémico periódico de la juventud, político, literario i noticioso. Bogotá. 9 de febrero de 1851, pág. 53.

(\*)El lector podrá tener un mayor acercamiento a la profundización de la educación granadina, en el capítulo 2, sección 2.5 "Libertada de enseñanza, libertada de aprendizaje", referente al pensamiento de la Sociedad Filotémica.

26 Ospina, Mariano. La civilización No 38. No es libre la civilización que carezca de libertad de enseñanza. Bogotá. 25 de abril de 1850, pág. 231.

En consecuencia, debido a la precariedad de recursos para alcanzar en todos los sectores de la sociedad la instrucción pública, los fundadores del pensamiento conservador, seguido por los miembros de la Sociedad Filotémica, justificaron la participación de todos los ciudadanos en la organización del proceso educativo a nivel nacional. Por ello entendían que cualquier persona que tuviera conocimientos académicos, estaba en la disposición de enseñar; logrando un mayor campo de aprendizaje en las provincias donde muchas veces, se dificultaba la llegada de maestros enviados desde las ciudades centrales.

Pierre Bourdieu bajo su explicación de los campos de poder, expuso el papel de los individuos aglutinados en agrupaciones, que obedecen a las necesidades de otros sectores, sean estos iguales en su composición o en un nivel más alto en el que se permite tener exigencias sobre otros<sup>27</sup>. Esto quiere decir que los seres humanos no actúan por sí solos, ante las dinámicas sociales y políticas del Estado, su actuación se expresa bajo su capacidad de razonamiento, que los define como seres inteligentes por encima de los animales. De esta manera, lo sustentó José Eusebio Caro, en los estudios del Alma y del Hombre, los que le permitieron definir las acciones del hombre de manera individual y social.<sup>28</sup>

Para José Eusebio Caro, la distinción entre los seres humanos y los animales, parte del razonamiento de que los primeros poseen una inteligencia y los segundos solo se limitan a la satisfacción de los placeres, omitiendo la toma de decisiones impuestas por el uso conciente de la moral, de allí que los hombres puedan seleccionar los actos que sean buenos o malos ¿Si el ser humano conoce los límites y excesos de sus actos, es posible que se le considere igual ante sus semejantes? desde la óptica del pensamiento conservador, se puede sustentar que todos los seres humanos son iguales, desde el principio de la Ley natural, al mencionar que todos poseen capacidad de razonamiento y desde su nacimiento poseen las mismas capacidades de subsistencia; sin embargo, dicho argumento es desarticulado, cuando sobre ello recae la construcción legislativa del Estado de Derecho, dado que los individuos, plantean leyes que controlen la conglomeración social, en vista del bienestar

---

27 BOURDIEU, Pierre. Los campos de poder. Buenos aires. 2002. Campo de poder, campo intelectual y habitus de clase.

28 SIERRA, Rubén. La idea del hombre de José Eusebio Caro. En boletín cultural y bibliográfico. Vol. 11. Bogotá. 1968, págs. 5-14.

de los nacionales, asumiendo de esta manera los lineamientos del principio de igualdad entre los hombres.

El principio de igualdad argumentado desde el pensamiento conservador, va más allá de la explicación pragmática de la Sociedad Filotémica, por lo que es importante recordar, que, para ellos, el principio de igualdad, se sustentaba en la participación burocrática y política en el gobierno de turno, promulgado por la exclusión de los dirigentes conservadores en el periodo presidencial de López.

En concordancia se puede observar que el desarrollo del pensamiento de la Sociedad Filotémica se establece en función del partido Conservador, influido bajo las lógicas de los **Campos de poder** expuestos por Pierre Bourdieu, donde los círculos sociales se someten a los intereses de aquellos que tengan mayor relevancia en la escena política.

## Sustentación de sus principios rectores

En la estructura organizacional de la Sociedad Filotémica imperan cinco principios, que se impondrán en toda su función de asociación política, en ellos se puede evidenciar su visión del clima político a mediados del siglo XIX, junto con la exaltación del espíritu republicano propio de los estados liberales de Occidente. El primero de los principios enunciados por los filotémicos (\*) refiere al **“Imperio de la Juventud”**<sup>29</sup>, en el que reconocían la participación de los jóvenes en la actividad política, además de reconocer en su posición los relevos generacionales de donde provienen todos los cambios novedosos de las instituciones gubernamentales.

De la siguiente manera fue promulgado por Manuel María Medina el primero de los principios:

He aquí el primero de todos; i es el primero de todos porque es el que contiene la Intelijencia; la intelijencia que obra destruyendo de una manera moral i benigna los

---

29(\*) Los principios promulgados el 28 de octubre de 1850, obedecen al discurso pronunciado por Manuel María Medina que para entonces fue el primer presidente de la Sociedad Filotémica.  
MEDINA, Manuel. Discurso El Sr Manuel Medina, El imperio de la juventud. En Instalación de la Sociedad Filotémica. Bogotá. 28 de octubre de 1850. Imprenta del día por José Ayarza, pág. 2.

males de la humanidad. Es el primero, porque es el único que tiene en sí la única fuerza destinada a echar adelante la sociedad. Es el primero, porque es el único que tiene la noble franqueza, el grande entusiasmo, i el único que reúne todas las virtudes republicanas.<sup>30</sup>

Se toma como el principio más relevante, dado que los jóvenes filotémicos veían en ello la renovación Estatal, que en algunos aspectos parecía anclada al pasado colonial con instituciones permanentes como el sistema de esclavitud o el monopolio de los cultivos agrícolas, en concordancia se creía que las políticas de gobierno guiadas por los antiguos representantes del primer periodo republicano, además de gamonales y caudillos militares, no iban a la par con el progreso de los Estados Democráticos; siendo este el debate central sobre la inmersión de la juventud neogranadina en la escena política.

El establecimiento de un **consensus**<sup>31</sup>(\*) general entre los integrantes de la Sociedad Filotémica, permitió definir su ubicación en el espectro político del bipartidismo, al recordarle a los jóvenes que militaban dentro de las asociaciones liberales que en realidad en su actuación no existía un verdadero ejemplo de renovación política, en primera instancia porque se encontraban a la sombra del gobierno de turno y, en segunda instancia, porque acudían a una figura poco democrática representada en el caudillismo militar de José Hilario López.

El anhelo por la consolidación total de la república democrática en la Nueva Granada, condujo a la promulgación de principios inherentes al liberalismo clásico como lo son la **“libertad y la igualdad”**, hasta el punto de que las asociaciones políticas no dudaron en manifestar en su ideario, en el caso de la Sociedad Filotémica, el principio de libertad se promulgó a través de tres etapas: la primera enfocada en el proyecto independentista de Simón Bolívar; la segunda en el ejercicio del

---

30 Idem.

31 BOURDIEU, Pierre. Los campos de poder. Buenos aires. 2002. Campo intelectual y proyecto creador; pág. 46.

(\*)El consensus siempre está presente en el amoldamiento del campo intelectual, principalmente se origina en los sistemas educativos y en la conformación de idearios políticos, donde un grupo unitario define los estándares del conocimiento que se debe impartir. En este caso, es necesaria la consolidación grupal de los individuos bajo un bandera partidista, lo que definirá sus forma de actuar en el medio circundante.

sufragio universal para toda la población civil y finalmente la práctica de la prensa como mecanismo de publicación y propaganda del pensamiento conservador.

El pensamiento de Bolívar que estaba influenciado por pensadores como Montesquieu y Rousseau, propendió a buscar la felicidad de los pueblos a través de individuos que tuvieran un cuerpo que obre y una mente que razone, muy fundamental para poner en marcha la consolidación del proyecto republicano. En concordancia con el pensamiento conservador de los filotémicos el papel del ciudadano se desempeñaba en la labor armónica de diferentes elementos de la sociedad, que al trabajar de forma mancomunada disminuirían las precariedades espirituales y materiales, de donde devienen las dificultades para sobrevivir y ser feliz.

En efecto, además de ser individuos que ejercían su influencia laboral, también deben hacer parte de la dinámica electoral propia de los Estados Democráticos, la Sociedad Filotémica no desaprovechó tal idea, siendo el gobierno de turno de corte liberal, además de estar este mismo amarrado a la ejecución de la constitución de 1843, donde se restringía el derecho al voto(\*).<sup>32</sup> Dicha situación llevó al replanteamiento de la condición de ciudadanía para la totalidad de la población neogranadina.

Dada la condición de actividad política del partido conservador y en este caso de la Sociedad Filotémica, el uso de la prensa se convirtió en la punta de lanza para expresar su pensamiento político, puesto que bajo su organismo de difusión el periódico *El Filotémico*, se reprodujeron escritos de orden académico, como también aquellos que con su agudeza develaban los mayores problemas del gobierno de José Hilario López, junto con la actividad del partido liberal. Su insistencia en la práctica de la prensa libre, se originó a raíz de algunos episodios de censura encauzados desde el 7 de marzo de 1849, momento en el que se realizó la elección del presidente de turno.

En toda republica liberal al hablar del principio de libertad, innegablemente se debe tratar el principio de igualdad, los filotémicos vieron en él, la firme oposición frente al gobierno liberal de López en relación con sus acciones en contra y a favor de algunos sectores de la sociedad. Para ellos

---

<sup>32</sup> Constitución política de Colombia. Título II, de los ciudadanos, Artículo 9. Colombia. 1843, pág. 112.

(\*) Ser persona mayor de 21 años, ser propietario de bienes raíces, además de saber leer y escribir, eran condiciones básicas para ser considerado como ciudadano y ejercer el derecho al voto.

no existe igualdad entre neogranadinos al presenciar un apartamiento de los líderes conservadores en el mandato gubernamental; asimismo, manifestaron la exclusión de grupos como la comunidad de los jesuitas, a quienes se consideró un obstáculo en el proyecto educativo y agrario para el año de 1850.

El ideólogo conservador José Eusebio Caro, argumenta sobre el principio de igualdad, bajo la dignidad social que comprende al ser humano; es decir que para alcanzar la felicidad de los pueblos, estos deben estar vinculados hacia la alfabetización cristiana de los valores morales. Por tanto, la obra del ser humano, debe estar dirigida hacia la construcción de la virtud, bajo acciones que engrandezcan la razón humana, más no envilezcan la creación de Dios bajo determinaciones del vicio<sup>33</sup>

Al relacionar el pensamiento conservador de Caro con la Sociedad Filotémica, se percibe la comunicación entre ambas partes, a través del derecho natural ejemplificado en la connotación de ciudadanía, asumiendo que todo hombre con cuerpo y mente, puede razonar al servicio de la republica neogranadina; sin embargo, pese a las características biológicas que brinda la naturaleza al ser humano, la brecha de igualdad disminuía en comparación con la de desigualdad. Al observar la existencia de mayores privilegios para las elites hacendadas, los terratenientes y los comerciantes, quienes a mitad de siglo lograron ver en el proyecto liberal la oportunidad de integrarse en el mercado interno y extranjero, para así obtener ganancias cuantiosas, con la explotación de la tierra.

El panorama en la estructura social, política y económica de la Nueva Granada, no era favorecedor para otras comunidades, al no presentarse igualdad de oportunidades, cuando se excluyó al campesino en la obtención de la tierra, cuando el artesano se convirtió en una herramienta de trabajo, sometido a una competencia desigual en contra del mercado extranjero, cuando al indígena se le despojó de sus territorios al desarticularse los resguardos, en los que habitaba, y por último el clero, que pese al dominio hegemónico que tuvo desde la Colonia, observó como las comunidades pequeñas eran removidas, para dar paso a la transformación del área urbana y rural.

---

33 CARO, José. Dignidad de la persona humana. En La Sociedad. No 152. 29 de mayo de 1875, pág. 156.

Por los motivos mencionados con anterioridad, el Derecho se manifestó como la herramienta para expresar el principio de igualdad. De esta manera, los filotémicos lo enuncian, bajo la apropiación de la democracia, el buen funcionamiento de los Estados Constitucionales, hijos de la construcción republicana de la sociedad, donde el gobierno es de todos y para todos. Si bien la democracia es el referente de igualdad, es importante aclarar que su enunciación se edifica en el espectro de las ideas, debido a que estos jóvenes conservadores utilizaron este postulado para manifestar su descontento ante el gobierno de turno al verse excluidos de la participación gubernamental

Finalmente, cabe aclarar que se tuvo una posición valerosa en la consideración de la mujer en sociedad, debido a su interpretación de protectora y benefactora en el entorno familiar; situación que es comprendida bajo la apropiación de su papel en el siglo XIX, al reconocer que si el hombre tiene razón de ser en la democracia, la mujer de igual manera la tiene siendo conciliadora en el aspecto político y social:

“Donde quiera que la mujer no tenga el primer lugar, donde quiera que la mujer esté degradada; allí la raza humana esta corrompida i miserable, porque la mujer forma el ser del hombre, le imprime sus ideas i le hace estender sus alas por las risueñas rejiones de la dicha.”<sup>34</sup>

Expresar el papel benefactor de la mujer en torno a su influencia en la esfera familiar, abrió las puertas para que la comunidad eclesiástica, posara sus ojos en el aprovechamiento de la mujer en la organización de asociaciones políticas. Gilberto Loaiza expone la fundación de clubes tales como: la organización del Sagrado Corazón de Jesús que fundamentada en el actuar cotidiano de la feminidad, promovió actividades enfocadas en la caridad cristiana y el cuidado de las personas desamparadas<sup>35</sup>

Por consiguiente, para la Sociedad Filotémica la igualdad se reveló en el ámbito biológico de la ley natural, aduciendo a la necesidad de reconocer en la sociedad a todos los ciudadanos, sin

---

34 JERARDINO. La libertad i la mujer: En El Filotémico, periódico de la juventud, político, literario i noticioso. Bogotá 17 de noviembre de 1850, pág. 2.

35 LOAIZA, Gilberto. Sociabilidad Conservadora. La ofensiva asociativa. La contribución de las mujeres católicas. En Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación Colombia, 1820-1886. Bogotá. 2011. Universidad externado de Colombia, pág. 274.

mérito destacado en sus privilegios económicos, además reconocieron que tanto hombres como mujeres poseían la capacidad de reconocerse como ciudadanos bajo el influjo de la democracia.

Al avanzar en el tema, se puede observar que del principio de libertad, nace el de **libertad de asociación**, que se promueve bajo la cohesión del pensamiento liberal y conservador en la fundación de asociaciones políticas. Los miembros de la Sociedad Filotémica ven en este la consolidación de todos sus intereses, puesto que comprendía la reunión de sus miembros en las diferentes tareas que se llevan a cabo al interior de una asociación, siguiendo dos causas comunes: engrandecer el pensamiento conservador y mantener una posición reaccionaria frente al gobierno liberal de 1850.

El filósofo español José Ortega y Gasset sobre el proceso de sociabilidad, indica que el ser humano se adhiere a mecanismos de participación grupal, para alcanzar objetivos determinados, que no puede lograr en su estado de soledad: "todo acuerdo de voluntades presupone la existencia de una sociedad, de gentes que convive, y el acuerdo no puede consistir sino en precisar una u otra forma de esa convivencia, de esa sociedad preexistente."<sup>36</sup> Precisamente el cúmulo de voluntades que recaen sobre los fines del pensamiento conservador, permitieron la creación de nuevas asociaciones políticas, que al igual que las liberales, influyeron en la escena pública de una u otra forma; sin embargo, estas últimas tuvieron mayor acogida por parte de las clases más desfavorecidas de la sociedad neogranadina.

Finalmente no se puede hablar de libertad, sin tener en cuenta la educación que es el puente para alcanzar la tan anhelada felicidad de los pueblos, el principio de **Libertad de enseñanza i libertad de aprendizaje** este se enfocó en el proyecto de construcción nacional a mediados del siglo XIX y estimuló el debate sobre las formas en las que se debía educar a la población civil granadina. Asumiendo estrategias a gran escala, donde se pretendía llevar la instrucción moral y científica a los diferentes lugares del país; sin embargo, esta tarea fue ardua y quedó inconclusa, dadas las dificultades de movilización de un sector a otro, junto con la escasez de recursos monetarios por parte de los pobladores. Por ejemplo, en las zonas rurales el método de enseñanza de Lancaster,

---

36 ORTEGA, José. Prologo para franceses. En la rebelión de las masas. Barcelona, España. 1993. Ediciones Atalaya, S.A., pág. 17.

fue promisorio, para aquellos pobladores que no tenían la oportunidad, de acceder a un centro de estudios o a uno de los colegios, totalmente constituidos en la capital del país<sup>37</sup>.

La discusión entre la educación moralizante por parte del clero, enfrentada al modelo educativo de Jeremy Bentham, pronto dejaría entrevisto la disputa entre liberales y conservadores por la regulación del modelo educacional, que se impartiría en las principales zonas del país.

La Sociedad Filotémica a través de Manuel María Medina expresó la importancia de la libertad de enseñanza y la libertad de aprendizaje:

Defendéis i proclamáis estas dos libertades, porque es el padre que ve sonreír por primera vez a su hijo i la madre que lo calienta en su seno, quienes tienen el derecho de perfeccionarlo i de hacerlo feliz; ellos tienen el derecho de escijir de la sociedad que no se lo corrompa, ellos tienen el deber de educarlo según su conciencia, porque sabía la naturaleza los llenó de un instinto amoroso para que lo condujeran bien.<sup>38</sup>

La sociedad Filotémica enfatizó en la importancia de la educación, en la formación moral de los nacionales, aduciendo la fortificación de los lazos familiares, al indicar que el individuo se forma bajo las enseñanzas de sus progenies; por consiguiente, generaron una imagen alegórica del papel de la mujer, como creadora, protectora e institutriz en las primeras etapas de la vida del ser humano. Sin embargo, la educación en la Nueva Granada, va más allá de los límites de la enseñanza familiar; no hay que obviar el hecho, de la existencia de un proyecto de construcción nacional inspirado por liberales y conservadores, desde la configuración de las respectivas vertientes ideológicas<sup>39</sup>.

Cuando se formula la acción de libre aprendizaje y libre enseñanza, los filotémicos, ven más allá de la educación moral en el seno familiar; para ellos la ilustración de la población neogranadina, era una prioridad que no se debía dejar atrás, puesto que el partido político que tuviera el control

---

37 JARAMILLO, Jaime. El proceso de educación en la republica (1830-1886). En la Nueva historia de Colombia. Bogotá. Planeta Colombiana editorial. 1984, pág. 226.

38 MEDINA, Manuel. Discurso El Sr Manuel Medina, Libertad de enseñanza, libertad de aprendizaje. En Instalación de la Sociedad Filotémica. Bogotá. 28 de octubre de 1850. Imprenta del día por José Ayarza, pág. 4.

39 Sociedad Filotémica. Educación. En el Filotémico, periódico de la juventud, político, literario i noticioso. Bogotá. 1 de diciembre de 1850, pág. 11.

de la instrucción pública, sería aquel que construyera su modelo de Estado nación: “Queréis la libertad de aprendizaje i de enseñanza, porque sin estas libertades los padres no podrán educar a sus hijos según su conciencia, i entonces los dulces vínculos de la familia se destruyen, la sociedad en que los vínculos de la familia se destruyen, se pierde infaliblemente, i vosotros no queréis que las sociedades se corrompan i se pierdan”<sup>40</sup> Lamentablemente para la Sociedad Filotémica el año de 1850 estuvo atado al proceso de reformas liberales, donde el partido liberal sería el promotor de la proyección educativa en todas las esferas de la sociedad.

La puntualización de la formación moral de los individuos, por encima del aprendizaje de las ciencias exactas y naturales, que enunciaban los filotémicos, obedeció a las rivalidades que la Iglesia Católica mantenía con las políticas laicas del gobierno liberal<sup>41</sup>. Por esta razón, se encubre la proyección de conocimientos con carácter utilitarista, como aquellos que se exponían a través del teórico de Jeremy Bentham, además porque tenía que presentarse una defensa al modelo educativo de Mariano Ospina Rodríguez, promovido en el año de 1842.

Mariano Ospina Rodríguez al igual que el gobierno liberal, entendían que la educación era el método de control social, más eficaz en la vida útil de las repúblicas, puesto que abarca todas las problemáticas que se puedan hallar en una nación; sin embargo, la dinámica para conservadores y liberales obedecía a intereses diferentes, donde los primeros promulgaban el control educativo desde un Estado centralizado, junto con una fuerte orientación moral dirigida a la defensa de la religión católica, los segundos procuraban que la educación llegara a todos los rincones del territorio neogranadino, con el fin de contrarrestar la influencia clerical que se ejercía desde el púlpito a través de los sacerdotes. Por lo que su posición se mantenía bajo la idea de un Estado Federado. Lo anterior expresado en términos de legitimidad, manutención económica y flexibilidad de alcance a la población civil.

El diario El filotémico del 8 de diciembre de 1850, expresa de manera coherente el favorecimiento al sistema de instrucción pública propuesto por Ospina Rodríguez, debido a las problemáticas que

---

40 MEDINA, Manuel. Discurso El Sr Manuel Medina, Libertad de enseñanza, libertad de aprendizaje. En Instalación de la Sociedad Filotémica. Bogotá. 28 de octubre de 1850. Imprenta del día por José Ayarza, pág. 4.

41 Sociedad Filotémica. Educación. En el Filotémico, periódico de la juventud, político, literario i noticioso. Bogotá. 8 de diciembre de 1850, pág. 17.

conllevo el cambio de legislación planteado por la ley del 15 de mayo de 1850, donde las primeras universidades, ubicadas en las regiones más importantes del país: Bogotá, Cartagena y Popayán, perdieron el control absoluto de la educación, equiparándose a la función de los recientemente creados colegios nacionales, colegios privados y casas de enseñanza; por otro lado, la adquisición de títulos académicos, no obedecía al progreso de la Nueva Granada, dado que bajo el ideario liberal y el de algunos conservadores, el título no hacía a la persona, son las habilidades con las que cuenta, aquellas que demuestran su competencia en sociedad<sup>42</sup>.

A esta legislación que se le conoció como el decreto de libertad de enseñanza, los filotémicos apuntaron su ideario a otras situaciones, que para ellos era de carácter insatisfactorio, dado que al no existir títulos en los que certificaran a los ciudadanos, tampoco existiría una capacidad óptima de enseñanza en las instituciones públicas y privadas, además de entender que los planes educativos serían en ocasiones contradictorios, a las necesidades de los pobladores, se enseñaría bajo conocimientos poco convencionales y útiles a la coyuntura productiva del momento.

Con todo esto, la Sociedad Filotémica alzó su voz, en contra del sistema educativo propuesto por el gobierno liberal de López, creyendo que además de la baja concentración de saberes propios para la sociedad neogranadina, también se excluiría el papel de la religión como elemento de control social; situación que en realidad es del todo equívoca para sus enunciados, ya que la mayoría de colegios públicos y otros privados, tenían en sus planes curriculares, la enseñanza de la religión cristiana, dada su prevalencia desde el proceso de independencia, por tanto, no se podía obviar con el solo deseo de mantener un Estado Laico.

## Indicios de conflictos entre asociaciones políticas

Atendiendo a los postulados de Carl Schmitt sobre el concepto de lo político, donde adversarios de diferentes pensamientos, pero en igualdad de condiciones se enfrentan, Asociaciones como la Sociedad Filotémica adherida al pensamiento conservador y la Escuela Republicana al liberal,

---

42 ZULUAGA. Olga. Libertad de enseñanza en la Nueva Granada. Colegios privados: realidades y desaciertos de un monopolio sin control. En la educación pública en Colombia 1845-1868. Universidad de Antioquia. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, pág. 237.

se verían confrontadas en campo de lo público ante la necesidad de deslegitimar a su contrario, utilizando su herramienta fundamental de expresión, la prensa escrita.

El día 29 de noviembre de 1850, la prensa liberal a través del periódico *El Neo-Granadino* (\*), inicio una serie de artículos publicados de forma irregular contrariando en la mayoría de ocasiones, la expresión escrita de los miembros de la Sociedad Filotémica, aludiendo a su incapacidad de entendimiento ante el mundo que los rodeaba, o simplemente para generar un estado de inestabilidad, frente a las directrices del partido Conservador. En el artículo nombrado *El mundo al señor E.M Escobar*, se observa una de las primeras confrontaciones con los jóvenes filotémicos, cuando se manifiesta que las palabras escritas por Emilio Macías Escobar, no reflejaban la realidad tácita del mundo como elemento de construcción social:

“Querido Emilio: Contesto los versitos que me dijiste en el número 1 del filotémico, y lo hago con gusto porque siempre te he profesado sincero cariño. Tus gracias, hijo mío, me hacen reír. Permíteme que en mi calidad de viejo te hable con toda franqueza.”<sup>43(\*\*)</sup>

En lo que Macías Escobar responde a su crítica el 05 de enero de 1851, de la siguiente manera:

Mui señor mío: voi a contestar la carta que U, bajo el nombre de <El mundo> me ha dirijido, i en la cual critica algunos de los versos de mi composición inserta en el número 1 del <Filotémico> Lo hare con la dignidad que corresponde a un individuo que habla ante la Nación i sin insultos, porqué esta manera de ataque i defensa, que solo para personas como U.<sup>44</sup>

Referencias y citas se hicieron a través de ambos diarios, en los que se confrontaban las reuniones de sus miembros, cuestionando cada uno de los discursos dados. El conflicto de

43 EL MUNDO. *El Mundo*, E.M Escobar. En *El Neo-Granadino*. Bogotá. 06 de diciembre de 1850. No. 132, pág. 410.

44 ESCOBAR. Emilio. Al autor del artículo 6, del número 132 del *Neo-granadino*. En *El Filotémico*, el periódico de la juventud, político, literario i noticioso. Bogotá. 5 de enero de 1851, pág. 32.

(\*) La primera publicación que se hizo respecto a la Sociedad Filotémica en *El Neo-Granadino*, se realizó el día 29 de noviembre de 1850, bajo el análisis del mismo artículo del periódico *El Filotémico*, titulado *Prospecto*

(\*\*) *El periódico El Neogranadino principal órgano de difusión del pensamiento liberal, estuvo bajo supervisión de los miembros de la Escuela Republicana, quienes se encargaron de establecer debates con la Sociedad Filotémica, a sabiendas de que su interés, solo se despertó después de un mes de actividad Filotémica.*

contrarios que inevitablemente pone al descubierto las fuerzas de Tensión, no trascienden del conflicto emocional bajo el uso de la prensa. La discusión entre asociaciones políticas, siempre tuvo como resultado el cuestionamiento y la respuesta, con el uso de la prensa escrita.

Los integrantes de la Escuela Republicana, argumentaron que la aparición de los Filotémicos obedecía a intereses de reclutamiento de Mariano Ospina Rodríguez, por lo que su estructura intelectual no poseía autonomía, tampoco expresaba los verdaderos rasgos de la juventud decimonónica, además de interpretar que el uso de la prensa era auspiciado, por el ingreso de dineros del partido Conservador.

Las afirmaciones de la Escuela Republicana, además de recrudecer el factor de Tensión entre asociaciones, manifiesta un incesante ataque en contra de la juventud conservadora, puesto que en términos de Carl Schmitt, lo que se intenta lograr de forma definitiva, es la organización Hegemónica de la Democracia, en el interés de desaparecer de manera concreta la afirmaciones opositoras, instauradas a través del pensamiento contrario.

El número 3 del periódico el Filotémico, en el artículo que tiene por nombre Contestación, Juan Estevan Zamorra, uno de los miembros más elocuentes de la Sociedad Filotémica, responde bajo su estatuto de oposición, que los jóvenes filotémicos si tienen autonomía, caso contrario a la Escuela Republicana, que ampara y hace parte de los programas del gobierno de José Hilario López; por otra parte, indica que los jóvenes conservadores, manejan un cuerpo doctrinal independiente, sustentado en la estructura del pensamiento conservador, que pese a tener matices y razones similares de ser en su funcionamiento, no son las mismas, cuando se observan en detalle. Es loable admitir que dentro de su organización, ellos mismos costearon la impresión del periódico, dado que el tiraje de sus publicaciones, solo alcanzo un total de 35 números, además de ser impresos de manera particular en la imprenta del DÍA de José Ayarza.

La disputa entre ambas asociaciones se llevó a cabo en un periodo total de un año, tiempo en el que la Sociedad Filotémica actuó en la escena pública, su debate no solo se centró en la validez política de su adversario, también se mantuvo en temas coyunturales tales como: la libertad de esclavos, la expulsión de los jesuitas, la reforma de la constitución de 1843, la desmilitarización de la instituciones gubernamentales y la influencia del socialismo utópico.

Frente a estos temas los jóvenes filotémicos demostraron una destreza argumentativa que en ocasiones no tenía paralelo frente al adversario liberal, a manera de ejemplo se puede observar a miembros como Juan Estevan Zamarra quien mantuvo conocimiento sólido sobre el funcionamiento del socialismo utópico, llegando a interpretar incluso una visión de la caridad cristiana que denominaría Socialismo Conservador<sup>45</sup>; sin embargo, perdían espacio y credibilidad en la promulgación de principios como el de libertad, puesto que, entraban en un conflicto de intereses entre el esclavizado y el propietario, en relación con la defensa de la propiedad privada<sup>46</sup>.

El conflicto ideológico en el que se ve envuelta la juventud neogranadina, abre el debate sobre otras problemáticas que se pueden observar a fondo, al estudiar los diferentes mecanismos de sociabilidad a mediados del siglo XIX, junto con la comprensión sectaria del comportamiento político, puesto que no se debe olvidar que en los ejercicios de los campos de poder, siempre existirán dos fuerzas contrarias, dispuestas a prevalecer la una sobre la otra, por la obtención del poder gubernamental.

## Conclusiones

Al exponer las formas de sociabilidad de los habitantes de la Nueva Granada prestando especial atención a aquellas que participan en el espectro político a mediados del siglo XIX, es importante entender que el sujeto de estudio que es la Sociedad Filotémica, permite observar un panorama de innovación y sujeción política, que participaría en vía a la consolidación de un Estado republicano, a través del ideario de los partidos tradicionales liberal y conservador.

La Sociedad Filotémica es clara en su participación política en relación con el contexto social al que pertenecía. Los estudios de Pierre Bourdieu y Carl Schmitt develan las formas de actuación de los jóvenes conservadores que, se hacían llamar Filotémicos. La conceptualización de los Campos de Poder, en primera instancia, permite comprender la competencia de las asociaciones de carácter

---

45 ZAMARRA, Juan. Análisis del artículo titulado – Socialismo conservador: En El Filotémico, periódico de la juventud, político, literario i noticioso. Bogotá. 1 de diciembre de 1850, pág.10.

46 Sociedad Filotémica. La cuestión esclavitud. En El Filotémico, el periódico de la juventud, político, literario i noticioso. Bogotá. 16 de marzo de 1851, pág. 73.

liberal y conservador por la defensa de los idearios de cada partido, donde se asumen todas las problemáticas de un país en proceso de construcción nacional; por otra parte, bajo la óptica de Schmitt se observó, el conflicto entre contrarios que, finalmente en varios escenarios del siglo XIX se representaría bajo el conflicto bélico, donde participarían actores urbanos y rurales.

Es importante recordar que de la Sociedad Filotémica solo se mencionaba su posición adherida a los idearios del partido conservador; además, de exponerse como la contra cara de la sociedad liberal que tiene por nombre Escuela Republicana. Al observar el trabajo historiográfico que corresponde a la segunda, se puede evidenciar la explicación ideológica, participativa y estructural del ideario de sus miembros y su papel en la escena pública; no obstante, considerando el trabajo de autores como Gilberto Loaiza. Este trabajo expone el porqué de la mención de los Filotémicos en relación a las ideas conservadoras, es decir, que se logra equiparar a los estudios de las asociaciones más importantes de mediados del siglo XIX.

Para sustentar el pensamiento político de la Sociedad Filotémica se analizaron y sustentaron sus principios rectores que fueron expuestos a través del Acta de instalación de la Sociedad Filotémica del 28 de octubre de 1850, donde a la voz de Manuel María Medina se compartió las formas de ver el mundo asociativo en los ojos de la juventud conservadora. El desarrollo del texto sobrellevó el entendimiento de cada principio desde el punto de vista teórico de autores contemporáneos y del siglo XIX, que permitieron tener una mayor apertura en el entendimiento de esos principios rectores que abrieron la fundación de dicha asociación.

Recordemos que el texto presente avanzó en la explicación del actuar de la Sociedad Filotémica y la Escuela Republicana, ambas enmarcadas en las lógicas tradicionales de partido donde se ubicaban en posiciones políticas opuestas. Desde ahí, bajo la formulación teórica de Pierre Bourdieu y Carl Schmitt, se logró entablar un diálogo de debate entre liberales y conservadores, en situaciones coyunturales como la expulsión de la compañía de Jesús y la liberación de los esclavos en el año de 1851.

Por consiguiente, es importante anotar que los estudios que se puedan realizar sobre la Sociedad Filotémica, de acá en adelante, pueden abrir las investigaciones de la sociabilidad conservadora en espacios más amplios, además de plantearlos en temporalidades diferentes al siglo XIX. De

igual manera, considero que debe existir un avance en el estudio teórico e historiográfico sobre aquellos temas de carácter reaccionario que, finalmente reafirman un equilibrio político en la construcción transitoria de la democracia colombiana.

## Fuentes Documentales

El Filotémico periódico de la juventud. Político, literario i noticioso (1850-1851).

El Neo-Granadino (1850-1851).

Instalación de la Sociedad Filotémica en la Quinta de Bolívar. Bogotá. Imprenta de El Día, por José Ayarza. 28 de octubre de 1850.

El ciudadano Don Mariano Ospina Rodríguez o relación de sus hechos y compendio de sus principios. Bogotá. 1861. Imprenta Francisco Torres Amaya.

## Obras citadas

AGULHON, Maurice. Política, imágenes, sociabilidades: de 1789 a 1989. 1 ed. Zaragoza.: prensas de la universidad de Zaragoza. 2016. 241 págs.

BOURDIEU, Pierre. Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. 4 ed. Buenos Aires. Editorial Montessor. 2002. 126 págs.

BOURDIEU, Pierre. El oficio del científico, ciencia de la reflexividad. 1 ed. Paris. Editorial Anagrama. 2006.

BOURDIEU, Pierre. La lección sobre la lección. 1 ed. Paris. Editorial Anagrama. 1982.

BUSHNELL, David. Ensayos de Historia Política de Colombia siglos XIX y XX. 1 ed. Medellín, Colombia.: La Carreta Editores E.U. 2006. 197 págs.

COLMENARES, German. Partidos políticos y clases sociales. 4 ed. Medellín, Colombia.: La Carreta Editores E.U. 2008. 161 págs.

CORDOVEZ, José. Reminiscencias de Santafé y Bogotá. 1 ed. Colombia.: Fundación para la investigación y la cultura FICA. 1997. 1601 págs.

- CORTES, Luisa y REINA, Carlos. Historia, juventudes y política: de la Escuela Republicana de siglo XIX a las élites y juventudes políticas en los gobiernos del siglo XX en Colombia. 1 ed. Bogotá D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2014, 202 págs.
- DIAZ, Lina. Los constituyentes del estado de Santander; pamplona 1857. Trabajo de grado para optar título en magister de Historia. Universidad Industrial de Santander. 2008, págs. 65-68.
- JARAMILLO, Jaime. El pensamiento colombiano en el siglo XIX. 4 ed. Bogotá D.C.: Ediciones Unian-des. 2001. 368 págs.
- LYNCH, John. Simón Bolívar. 1 ed. Colombia.: Editorial Planeta Colombiana S.A. 2019. 478 págs.
- LOAIZA, Gilberto. Sociabilidad, religión, y política en la definición de la nación. Colombia 1820-1886. 1 ed. Bogotá D.C.: Universidad Externado De Colombia. 2011. 469 págs.
- ORTEGA Y GASSET, José. La rebelión de las masas. 10 ed. Barcelona.: Ediciones Altaya S.A. 1993. 294 págs.
- ROMERO, José y ROMERO, Luis. Pensamiento conservador (1815-1898). 1 ed. Caracas.: Biblioteca de Ayacucho. 1978. 501 págs.
- SCHMITT, Carl. El concepto de lo político. 5 ed. Madrid.: Alianza Editorial S.A. 2009. 153 págs.
- TIRADO, Álvaro. XII. El Estado y la política en el siglo XIX. En: Manual de Historia de Colombia, Tomo II. 3 ed. Colombia.: Procultura S.A. 1984, págs.327-383

# 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 Graffía 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**

Graffía 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. Grafía 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”<sup>1</sup>.

---

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 cooperativa<sup>1</sup>.

---

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 Botta<sup>2</sup> 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 computadora<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> 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:

---

<sup>1</sup> LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.

<sup>2</sup> *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:

---

<sup>1</sup> LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.

<sup>2</sup> *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:

---

<sup>1</sup> LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.

<sup>2</sup> BOTTA, Mirta. Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción. Buenos Aires: Biblos, 2002, pág. 69.

<sup>3</sup> 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/Páginas/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](mailto: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 profesionalista. 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 Grafía 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\_Grafia

## 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, Graffía 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 Graffía 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**

Grafía 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)
  - Posta 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”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> 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 cooperativa<sup>1</sup>.

---

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 Botta<sup>2</sup> 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 computadora<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> 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:

---

<sup>1</sup> LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.

<sup>2</sup> *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:

---

<sup>1</sup> LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.

<sup>2</sup> 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:

---

<sup>1</sup> LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.

<sup>2</sup> BOTTA, Mirta. Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción. Buenos Aires: Biblos, 2002, pág. 69.

<sup>3</sup> 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 to dot 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 referencinf 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. 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 profesionalista. 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.

---

*About reviews:*

Reviews must be sent in Word format, via email or using the OJS referencing system.

1. 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.
2. 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

3. 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*

4. Translations and transcriptions must be sent in Word format via email or using the OJS referencing system.
5. 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.
6. 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 Grafía.
- 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 articles 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 Grafía 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, Metodologia, 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 começarmos a copiar e se fecham quando termina a transcrição”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> 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.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> 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 Botta<sup>2</sup> adverte sobre a necessidade de ter especial cuidado na hora de parafrasear a algum autor, pois se pode incorrer no plágio muito facilmente.

---

<sup>2</sup> 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 computador<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> 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:

---

<sup>1</sup> LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.

<sup>2</sup> *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:

---

<sup>1</sup> LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.

<sup>2</sup> *Ídem.*

\*\*\*\*

### **Uso do Op. Cit.**

Abreviaturas tomadas das palabras 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 continuación do sobrenome do autor; depois se agrega o número da página correspondente precedido da abreviatura “pág.”.

Exemplo:

---

<sup>1</sup> LOCKE, David. La ciencia como escritura. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1997, pág.86.

<sup>2</sup> BOTTA, Mirta. Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción. Buenos Aires: Biblos, 2002, pág. 69.

<sup>3</sup> 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 volumem, 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 Maestría 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. Diálogo 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 y TORRESMICHÚA, Armando. Manual de redacción e investigación: guía para el estudiante y el profesionalista. 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 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 una 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.

**O 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 2, Julio a Diciembre 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

