



Artículo Original

<https://doi.org/10.22463/25909215.2643>

Memoria histórica territorial como estrategia socioeducativa para la construcción de nuevas ciudadanía. una breve revisión teórica

Historical territorial memory as a socio-educational strategy for the construction of new citizenships. A brief theoretical review

Julián Camilo Blanco¹, Magda Bayona-Sanabria².

¹Trabajador social en formación

² Magister en paz desarrollo y ciudadanía, magdabelenbs@ufps.edu.co, ORCID: 0000-0002-4791-1923, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia

Cómo citar: J.C Blanco, M. Bayona-Sanabria, “Memoria histórica territorial como estrategia socioeducativa para la construcción de nuevas ciudadanía. una breve revisión teórica”. *Perspectivas*, vol. 5, no. 1, pp. 39-56, 2020.

Recibido: August 20, 2019; Aprobado: November 10, 2019.

RESUMEN

Palabras clave:

ciudadanía,
memoria histórica;
aprendizaje social;
socioeducativo

El presente artículo expone los resultados de una sucinta revisión teórica enmarcada en la investigación denominada “Memoria histórica con los estudiantes de décimo grado del Instituto Técnico Guaimaral como estrategia socioeducativa para la construcción de nuevas ciudadanía”, con la cual se pretende exponer en primer lugar, un debate epistemológico entre memoria e historia, precisando luego, el término memoria histórica de Nora y memoria colectiva de Halbwachs, para luego realizar un acercamiento a la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura e Histórico-Cultural de Vygotsky con el fin de adentrarse en la dimensión socioeducativa siendo esta una estrategia pedagógica integradora en la escuela y cómo a través de ella se puede enseñar la memoria histórica como cimiento para la construcción de nuevas ciudadanía.

Se realiza, además, un debate teórico que ponen de manifiesto el significado mayoritario de la memoria histórica desde un sentido bélico y armamentista, noción configurada a partir de una narrativa que se ha logrado instalar hegemónicamente en los escenario educativo y social mediante dispositivos de saber que buscan naturalizar un determinado tipo de conocimiento, así como por herramientas materiales y simbólicas que atraviesan y condicionan el disenter en sus contextos familiares y sociales.

ABSTRACT

Keywords:

citizenship,
historical memory;
social learning,
socio-educational.

The present article presents the results of a brief theoretical review on historical memory as a socio-educational strategy in the construction of new citizenships, with which it is intended to first expose an epistemological debate between memory and history, later, specifying the term historical memory of Nora and collective memory of Halbwachs, and then making an approach to the Theory of Social Learning of Bandura and Historical-Vygotsky's cultural aim is to get into the socio-educational dimension, as this is an integrative pedagogical strategy in the school and how through it the historical memory can be taught as a foundation for the construction of new citizenships.

In addition, a theoretical debate is carried out that reveals the majority meaning of historical memory from a warlike and arms point of view, a notion configured from a narrative that has managed to hegemonically install itself in the educational and social settings through devices that know that they seek to naturalize a certain type of knowledge, as well as by material and symbolic tools that traverse and condition dissent in their family and social contexts

Introducción

Durante el siglo XIX, fundamentalmente en el plano occidental, se empieza a vislumbrar y redefinir la historia como una ciencia, con el objetivo

primordial de entender cabalmente el pasado, para así, configurar una exposición racional del presente. Sin embargo, los nutridos autoritarismos desplegados un siglo más tarde, principalmente en Europa y América Latina, otorgaron especial esmero en ocultar el pasado de sus víctimas; de modo que

*Corresponding author.

E-mail address: magdabelenbs@ufps.edu. (Magda Bayona Sanabria)

Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY 4.0



se intentó plasmar una historia de vencedores; una historia que omite a los dominados, a las minorías, a los colonizados; una historia que expulsa la injerencia decisiva de actores producto de su raza, linaje o desfavorable condición socioeconómica. En suma, un discurso histórico que apunta más a una ficción opresiva.

Por suerte, las tres últimas décadas de la centuria del veinte significaron para la historia un cambio de época y una ruptura dentro de sus propios paradigmas, pues diferentes colectivos -afectados por una reiterada invisibilización-, instituciones académicas y entidades culturales –la mayoría de ellas incipientes- gradualmente se han venido preocupando por desmitificar estereotipos y verdades dadas fuertemente arraigadas en la cultura dominante, como consecuencia del alto nivel de desconocimiento y consecuente incompreensión de una extensa proporción de los pobladores sobre aquellos procesos y dinámicas históricas gestadas esencialmente en sus territorios de origen.

Sobre este escenario, Sánchez (2005) refiere: “con el siglo XX la concepción clásica de la ciencia, aparentemente indestructible, comenzó a agrietarse; aparecieron nuevas geometrías, el determinismo dejó de ser absoluto, la materia no era algo homogéneo ni determinado, la objetividad se volvió relativa” (p.61). Es decir, se comprendió que, aún dentro de la historia, puede ser abordada la interpretación de aquellas condiciones de existencia, realización y variación de sociedades o épocas concretas; esto es, a partir del ordenamiento, profundización y análisis de datos, testimonios y evidencias historiográficas. Dicho de otro modo, se razonó que la historia no representa algo estático y fuera del tiempo, sino que vendría a ser un proceso continuo, de cambio, reflexivo y necesario para comprender el presente y, sobre todo, esbozar el desarrollo venidero.

No obstante, en el contexto colombiano, la historia ha sido manoseada inescrupulosamente desde diversos sectores, entre ellos el político, al punto de configurar en gran parte de los pobladores

el ideario de una ‘historia oficial’, que no se encuentra susceptible de ser discutida ni mucho menos removida, estableciendo así una identidad nacional cimentada a través de figuras heroicas, episodios de guerra y, primordialmente, mediante lógicas binarias que son observables en el presente, como son, las doctrinas sociopolíticas y filosóficas del conservatismo y el liberalismo, las cuales se han mantenido en el ejercicio público pese a la vorágine de escenarios dinámicos y cambiantes.

De lo anterior puede atribuirse, por ejemplo, el contemporáneo analfabetismo político y el profundo déficit democrático, que a su vez es encarnado mediante un escaso civismo y una insuficiente conciencia pública de parte de las ciudadanías, quienes no son dueñas ni comprendedoras de su presente, simple y llanamente, porque su pasado solo lo han escudriñado vagamente. En ese sentido, Clavijo & Agudelo (2014) sugieren: “es necesario abordar el problema de la ciudadanía pasiva, acrítica e irreflexiva, adoctrinada en los asuntos del Estado desde la conveniencia del ejercicio del poder libre y sin control de la sociedad” (p.184).

En consecuencia, en Colombia –durante diferentes momentos- quienes han comunicado los saberes históricos lo han hecho de acuerdo a su conveniencia particular, socavando en las gentes la oportunidad de conocer su pasado fehaciente, y lo que es peor, produciendo una apatía generalizada que finaliza en indiferencia por discernir los procesos gestados en sus contextos originarios.

Por lo tanto, es habitual identificar un exiguo grado de pertenencia e identidad hacia el territorio de parte de los pobladores colombianos, asimismo, cabe remarcar la influencia que despliega el orden socioeconómico imperante, contribuyendo a nublar las potencialidades locales por los atributos que ofrece comercialmente lo que procede desde afuera, ya sea mediante discursos hegemónicos o a través de maniobras y tácticas dogmáticas de mercadeo.

Al respecto, Nora (1998) indica: “la mediatización, la masificación, la mundialización, entre otros fenómenos, han provocado la pérdida de identidad e ideología en las sociedades” (p.66). Así las cosas, la sociedad colombiana no solamente se encuentra expuesta a legitimar una inclusión de forma nominal, a mantener la ciudadanía inmersa en la incompetencia política e introducir sistemáticamente los errores gestados en el pasado; sino que también se halla vulnerable a forjar un talante dado al desprecio de sí mismo, de su historia propia, de su identidad, de todo aquello que debiera significarla en el presente.

En medio de este escenario, las instituciones educativas –esencialmente de niveles de formación básica y media- juegan un papel preponderante, pues serán ellas las encargadas de, en primera instancia, infundir en los educandos la necesidad y el interés de indagar sobre las prácticas ejercidas otrora en el territorio, y posteriormente, acercar a los jóvenes una documentación fidedigna, basada en estudios historiográficos juiciosos, de amplia seriedad y trayectoria, alejándolos de aquellas averiguaciones negligentes que divagan principalmente en el actual mundo digital.

Sin embargo, si se revisa en forma detallada las pedagogías sobre historia ejecutadas en los establecimientos educativos colombianos del siglo XX, se encuentra que durante las primeras siete décadas de dicha centuria los centros formativos contaron con el apoyo y respaldo decisivo de algunos gobiernos; en cambio, en décadas posteriores se difuminó gradualmente la enseñanza de la historia en el país.

Guerrero (2011) profundiza sobre el asunto:

La enseñanza de la historia permaneció sensible a las dinámicas mundiales, a las tensiones económicas, políticas y a los conflictos bélicos e ideológicos –sumado a los efectos de la Guerra Fría, la Revolución Cubana y el auge del marxismo

en Latinoamérica-, los cuales han repercutido decisivamente en los modelos educativos que se han implementado en el país. Así, un contexto mundial dinámico y cambiante que establecía un nuevo orden geográfico, político, ideológico y económico, a su vez empezaba a intervenir y a direccionar lo que se debía enseñar en diferentes lugares del mundo. Es a partir de 1973, el momento en que se iniciaron las reformas educativas, donde Colombia contó con una organización docente sindical y una variedad de actividades académicas que lograron dar cuenta del impacto, aciertos y desaciertos del proceso de la reforma, lo que fue importante para analizar la educación que se empezaba a gestar en el país, la que el gremio docente pretendía totalmente en contravía frente a los requerimientos y exigencias mundiales. Durante este proceso de implementación de la reforma se ordenaba la enseñanza de las ciencias sociales en todo el territorio nacional, con lo cual la historia pasaría a ser invisibilizada bajo el argumento de la integración (p.2).

Fue así, en términos generales, la manera como la historia sería adormecida en un proceso de confusión nacional. En ese sentido, es preciso mencionar el Decreto 1002 de 1984, que establecía precisamente la integración de la historia, la geografía y la educación para la democracia, la paz y la vida social bajo la denominación del área de Ciencias Sociales, procurando así la unión de contenidos enseñados, hasta ese entonces, de forma aislada.

De esta manera, emergieron cuestionamientos sobre la conveniencia respecto a la integración entre historia y geografía fundamentalmente. Entre tanto, lo que hay que tener claro es que se llega al Decreto 1002 de 1984, según Torres (2000): “dado el agotamiento de la concepción tradicional de enseñanza, sumado a la aportación de científicos sociales del mundo universitario, criterios metodológicos de la pedagogía activa y planteamientos de la psicología cognitiva, para así hacer frente a la tecnología educativa” (p.73).

Posteriormente, asomaría la década de los noventa, y con ella un cúmulo de reformas desde el terreno legislativo las cuales pretendieron responder a las demandas que presentaba el pueblo colombiano de aquel entonces. Concretamente, en materia educativa, fue establecida la Ley General de Educación el 8 de febrero de 1994, que vendría a modificar sustancialmente el aparato educativo nacional. Pero, respecto a la enseñanza de la historia en los centros educativos, la situación no manifestaba cambio alguno. En ese sentido, Medina (2008) expresa: “la Ley General de Educación también apostaría a la integración de las disciplinas -art. 21-; además de ello, señalaba que los currículos debían formularse con arreglo a los indicadores de logro establecidos por el Ministerio de Educación Nacional” (p.17).

Aunque, también es preciso anotar que esta nueva Ley planteó un principio de autonomía, con lo cual diferentes actores educativos y académicos se encontraron estimulados a realizar propuestas alternativas en función de la orientación de la historia en las aulas de clase, sin embargo, muchas de estas no prosperaron debido a que, además de no sostener un necesario presupuesto, se determinarían, en definitiva, como actividades aisladas y esporádicas que no contaban con sustentos epistemológicos, teóricos e investigativos propicios que garantizaran procesos a largo plazo.

Es igualmente necesario comprender que la marginalización de la historia en los centros educativos colombianos no se produce originalmente desde 1994, con la disposición de César Gaviria Trujillo -presidente de turno-, como afirman diversos sectores académicos, ya que esta disciplina simplemente siguió con lo que se arrastraba: manteniendo la etiqueta integracionista dentro del currículo escolar. No obstante, Medina (2008) advierte que la historia sí se comenzaría a ver cada vez más limitada en los contenidos, al igual que la geografía.

Además, se detendría exclusivamente a evocar fechas tradicionales, trabajar sobre personajes donde la historiografía siempre ha posado sus reflectores, repasar acontecimientos militares, etcétera..., retrotrayéndose así a los errores académicos del pasado; esto es, desatendiendo dimensiones de la vida social de otrora que, pese a no ser habitualmente abordadas, contribuyeron decisivamente a escribir diferentes renglones de la historia nacional.

En definitiva, el devenir de los años demostró que los aprendizajes históricos no se adquieren mediante ejes transversales y que una adecuada dedicación horaria, acompañada de la configuración de un currículo propicio, que tenga en cuenta los avances en la pedagogía, los centros de interés de los escolares y profundice sobre todos aquellos acontecimientos y actores que tuvieron incidencia en el panorama nacional histórico, son la base para forjar decididamente una identidad colectiva en los jóvenes estudiantes colombianos.

Esta visión es complementada con la interpretación de Morales (2016):

Al analizar los balances que se han realizado sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, en lo corrido del siglo XXI, encontramos que, por un lado, se ha naturalizado la idea de que se ha abandonado la enseñanza de historia en la escuela por la llamada integración de las ciencias y las ciencias sociales. En segundo lugar, el problema de qué se enseña ha sido desplazado por el control evaluativo, lo cual propicia el abandono de la discusión curricular, y del sentido de los contenidos históricos y sociales en la enseñanza (p.16).

En ese sentido, apenas finalizando el año 2017, aparentemente se creó conciencia en torno al problema que representa la ausencia de la cátedra de historia –como disciplina autónoma y debidamente estructurada- en los establecimientos educativos en Colombia; como muestra de ello, el presidente Juan Manuel Santos sancionó la Ley 1874, con la cual se esperaba que los escolares concernientes al nivel

básico y medio finalmente tendrían la oportunidad de conocer, comprender, interpretar y debatir, junto con su docente y pares escolares, los procesos históricos que atravesó el país y, especialmente, sus lugares de origen en períodos antiguos. Pero esto no sucedió.

El objeto de esta Ley indicó que la Historia seguirá estando integrada a los lineamientos de las Ciencias Sociales. Dicho de otro modo, a pesar de las metamorfosis vividas por el país en materia de modernización, desarrollo e innovación educativa, la enseñanza de la historia continúa siendo de escaso interés para los gobiernos. Y lo más alarmante, es que esta postura termina siendo adoptada por una extensa porción de pobladores y educandos colombianos, quienes ven de esta disciplina algo añejo y ajeno, que no debería ser valorado porque no corresponde a la época actual, sin alcanzar a comprender, siquiera, que su indolencia hacia los aprendizajes históricos ha repercutido estruendosamente en la cultura, la memoria y el azaroso porvenir del escenario nacional.

A modo de cierre, basta con mencionar que la historia constituye una disciplina esencial para la formación de los sujetos, asimismo, su carácter de gestora de conciencia y de crítica permite las reflexiones y análisis decisivos para alcanzar una construcción ecuaníme de la sociedad. Siguiendo esta misma línea, Carretero (1995) concluye:

la ausencia de investigación sobre la enseñanza de la historia, refleja el papel secundario y la poca importancia que ha tenido esta área en nuestro sistema educativo, frente a los abundantes trabajos sobre las matemáticas y las ciencias naturales. Orientar nuestra mirada sobre la enseñanza del conocimiento histórico, no sólo es un trabajo apremiante por su carácter integrador, analítico de la sociedad que se habita, sino particularmente es un conocimiento social que llega a impulsar el comportamiento de manera decisiva (p.21).

Conforme a lo manifestado, el presente artículo contribuye a revelar en profundidad cómo se orienta

la enseñanza de la historia en el Instituto Técnico Guaimaral, establecimiento educativo de significativa trascendencia para el municipio San José de Cúcuta; conjuntamente, atiende los aprendizajes históricos producidos en el sistema familiar y poblacional de sus educandos, con lo cual se espera inscribir un precedente investigativo sobre un tema que tampoco ocupa la relevancia que merece en el ámbito de las humanidades y concretamente dentro de la disciplina de Trabajo Social: la memoria histórica territorial.

Materiales y métodos

El avance del estudio se piensa bajo el método cualitativo, considerando que se pretende obtener una comprensión profunda de aquellos significados, símbolos y definiciones de la situación, tal como la exteriorizan los educandos concernientes al Instituto Técnico Guaimaral, no así, una producción de una media cuantificable de sus características o conductas. Lo anterior, teniendo en cuenta la aportación de Jiménez-Domínguez (2000): “el método cualitativo parte del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados, de ahí que sea una pieza clave y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales compartidos de manera intersubjetiva” (p.71).

Adicionalmente, cabe anotar que la metodología cualitativa de investigación ha abierto un espacio multidisciplinario que convoca a diversas profesiones –donde naturalmente se incluye la disciplina de Trabajo Social-, con lo cual, si bien permite aportar una riqueza en la producción de saberes, también es necesario decir que puede provocar una gran variabilidad en las maneras de afrontar el análisis. En ese sentido, Taylor (1998) manifiesta:

El estudio cualitativo se preocupa por el contexto de los acontecimientos, centra su indagación en aquellos espacios en que los sujetos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. Esta investigación trabaja con contextos que son naturales, más que reconstruidos o modificados por el investigador (p.12).

En consecuencia, la naturaleza de la investigación cualitativa orienta su estudio hacia la comprensión de la realidad humana y social, particularmente, hacia la singularidad de los actores y las comunidades dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico cultural -el cual se contempla como cambiante, dinámico y complejo-, a partir de la interpretación de los significados, sentimientos, creencias y valores de los sujetos implicados.

Para lograrlo, esta metodología se vale de herramientas imprescindibles denominadas técnicas. A propósito, Baptista, Collado & Sampieri (2010) indican: “el enfoque cualitativo emplea la recolección de datos sin medición numérica, esto, con el propósito de descubrir o afinar preguntas de investigación durante el desarrollo de la interpretación” (p.10). En conexión a ello, Blasco & Pérez (2007) puntualizan: “la investigación cualitativa utiliza una variedad de instrumentos para recoger información, como son las entrevistas, observaciones, historias de vida, grupos focales, etc., donde se describen las rutinas y situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes” (p.25).

Por su parte, dentro del presente estudio cualitativo se piensa en un diseño fenomenológico. Antes de profundizar en él, es acertado apuntar la definición de Salgado (2007) sobre el diseño:

El término diseño en el marco de una investigación cualitativa se refiere al abordaje general que se emplea en el proceso de investigación, es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rige por el campo -los participantes y la evolución de los acontecimientos-, de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente (p.72).

Ahora bien, el diseño fenomenológico se considera el de mayor coherencia para el actual proceso de investigación encauzado a interpretar los aprendizajes históricos que sostienen los educandos del Técnico Guaimaral, pues, como indica Fuster

(2018): “el enfoque fenomenológico persigue la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno” (p.202). Es decir, accede al conocimiento de las vivencias de los participantes, permitiendo al investigador comprender e incluso transformar la naturaleza de la dinámica del contexto.

En síntesis, la fenomenología rechaza claramente el objetivismo científico, y por el contrario, como afirma el padre de este campo, Husserl (1992), es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. Así, se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto.

Resultados y discusión

Debate epistemológico entre Memoria e Historia

Memoria e Historia se consideran dos términos que, desde luego, aparentan encontrarse emparentados; incluso, diversos sectores afirman que su relación es indefectible, ya que uno no puede funcionar sin el otro. Sin embargo, hay quienes afirman que su definición funciona en dos registros radicalmente opuestos, con lo cual sería un error inexcusable establecer conexión entre ellos.

En ese sentido, cuando es acuñado y logra instalarse el término de memoria histórica, naturalmente surgen ambigüedades en el terreno académico, forjando de esta manera un debate epistemológico que gradualmente fue adquiriendo más vehemencia desde la voz de sus expositores. Al respecto, Judt (citado por Savater, 2013) plantea:

Yo creo profundamente en la diferencia entre la historia y la memoria; permitir que la memoria sustituya a la historia es peligroso. Mientras que la historia adopta necesariamente la forma de un registro, continuamente reescrito y reevaluado a la luz de evidencias antiguas y nuevas, la memoria se

asocia a unos propósitos públicos, no intelectuales: un parque temático, un memorial, un museo, un programa de televisión, un acontecimiento, un día, una bandera. Estas manifestaciones mnemónicas del pasado son inevitablemente parciales, insuficientes, selectivas; los encargados de elaborarlas se ven antes o después obligados a contar verdades a medias o incluso mentiras descaradas, a veces con la mejor de las intenciones, otras veces no. En todo caso, no pueden sustituir a la historia. (p.4)

En la misma perspectiva problematizadora, Sánchez (2006) afirma que, mientras la memoria es subjetividad, la historia se contempla como una racionalidad discursiva. Paralelamente, Saramago (2006) concluye: “me pregunto si ciertos recuerdos son realmente míos, si no serán otra cosa que memorias ajenas de episodios de los que fui actor inconsciente y que más tarde tuve conocimiento porque me los narraron personas que sí estuvieron presentes” (p.6).

A las anteriores reflexiones se agrega, y sobresale naturalmente el aporte del filósofo e historiador parisiense Pierre Nora, a quien se le atribuye en su formulación más común el concepto de memoria histórica, como ya se dijo, de desarrollo relativamente reciente. Así, en un esfuerzo por delimitar las categorías memoria e historia, Nora (citado por Corradini, 2014) expresa:

Memoria e historia funcionan en dos registros radicalmente diferentes, aun cuando es evidente que ambas tienen relaciones estrechas y que la historia se apoya, nace de la memoria. La memoria es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado. Por esa razón, la memoria siempre es portada por grupos de seres vivos que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho. La memoria, por naturaleza, es afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivas transformaciones, vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. La memoria

es siempre un fenómeno colectivo, aunque sea psicológicamente vivida como individual. Por el contrario, la historia es una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que dejó rastros. A partir de esos rastros, controlados, entrecruzados, comparados, el historiador trata de reconstituir lo que pudo pasar y, sobre todo, integrar esos hechos en un conjunto explicativo. La memoria depende en gran parte de lo mágico y sólo acepta las informaciones que le convienen. La historia, por el contrario, es una operación puramente intelectual, laica, que exige un análisis y un discurso crítico. La historia permanece; la memoria va demasiado rápido. La historia reúne; la memoria divide. (p.8)

En consecuencia, al margen de los encuentros y desencuentros conceptuales y epistemológicos entre memoria e historia, es válido interpretar que la necesidad y el deber moral y ciudadano del sujeto contemporáneo será el de emprender ejercicios de memoria con la mayor rigurosidad posible, abordando y reflexionando sobre todos aquellos sucesos históricos que marcaron la pauta hasta configurar el escenario socioeconómico, político y cultural actual que lo circunda.

Adicionalmente, es imprescindible puntualizar que la historia es un proceso de construcción indeleble, no es un ejercicio estático o ceñido a lo que determine el historiador; en ese sentido, las gentes eligen qué ruta de la historia seguir, con cuál narración sienten más identidad y significación, teniendo en cuenta que estos relatos debieran ser siempre problematizados y contrastados con evidencias fehacientes.

Precisando el término memoria histórica

Diferentes miradas apuntan que es con las tragedias del siglo XX cuando en realidad comienza a ‘vivirse’ la historia, a democratizarse y, más aún, a ser suplantada por la memoria, presentada ahora como un concepto de gran interés para la sociedad.

Desde luego, los usos políticos que se la ha dado a esta última han sabido trasladar los discursos al terreno de las relaciones de poder. En ese sentido, Ricoeur (2014) advierte:

Existen tres dificultades del recordar que debe enfrentar la epistemología de la historia en relación con la memoria: la memoria impedida, caracterizada por la imposibilidad emocional de recordar; la memoria manipulada, determinada por la adulteración de la memoria por cuenta del relato y sus adornos; y la memoria forzada, descrita por la enorme carga imperativa que encierra el concepto de deber. (p.10).

Superados dichos conflictos, en efecto, el propósito de la memoria vendría a ser la construcción justa del pasado, incorporando todos sus protagonistas. En definitiva, una apropiación sociocultural que realizan las comunidades sobre sus tiempos remotos, pero, si se deja solo a la memoria el estudio del pasado quedaría vulnerable a tergiversaciones puesto que basa sus fuentes primarias en los testimonios, que a su vez se adecúan según determinada generación y sus intereses; “caso contrario sucede con la historia, la cual se fundamenta sobre documentos escritos, obligatoriamente factibles de contrastación y objetivados” (Aróstegui, 2004, p.5).

Frente a esta correlación expuesta, se concluye que historia y memoria son capaces de consolidar un lugar reservado –y necesario- en las disciplinas del campo social, especializado en la reconstrucción del pasado, apuntando al esclarecimiento de la verdad en el presente; es decir, una ‘memoria histórica’. Al respecto Traverso (2010) la ha precisado como: “la memoria de un pasado que percibimos como clausurado y que desde entonces ha entrado en la historia” (p.79).

Es así, que la memoria histórica al momento de ser reconocida por la sociedad será capaz de trascender una generación de testigos directos, para

empezar a ser admitida por un conjunto social que la asume como parte de su pasado y no de unos pocos individuos. Entre tanto, lo que busca es la reproducción juiciosa de relatos que accedan a un aprendizaje ampliamente debatible y contrastable respecto a aquellos estudios y datos historiográficos ‘oficiales’, que gracias a su amplia divulgación guardan lugar en el recuerdo de diversos pobladores. De esta manera, serán mayormente evitadas las incomprensiones y contradicciones recapituladas de periodos antiguos.

En consecuencia, desde una visión particular, la memoria histórica viene a ser una recuperación ordenada y reflexiva de todos aquellos acontecimientos que, si bien tuvieron lugar en el pasado, conservan una estrecha analogía con el presente; asimismo, es un término que se implanta en el plano contemporáneo académico y social como una necesidad, bien sea para la reparación y dignificación de las víctimas que resultan de sucesos funestos, como es el caso colombiano con el conflicto armado interno; o contemplado desde el punto de vista cultural, como aquel proceso de abordaje y apropiación que las sociedades desarrollan para identificar y comprender su génesis territorial y todas aquellas expresiones y valores ancestrales que los significan en el presente, configurando de este modo una ciudadanía consciente y activa, conocedora de las dinámicas y procesos producidos otrora en su lugar originario.

La memoria colectiva de Halbwachs

Aunado al término memoria histórica, emerge el concepto de ‘memoria colectiva’, original del psicólogo y sociólogo francés Maurice Halbwachs, que si bien parece de uso similar presenta alcances diferentes. En virtud de ello, Halbwachs (citado por Aguilar, 1991) expone:

La memoria es un hecho y un proceso colectivo. La existencia de un lenguaje y significación común a los miembros de un grupo hacen que estos vuelvan

a su pasado de manera colectiva, es decir, dotando de un sentido compartido a los eventos que los han constituido como una entidad. La memoria histórica es una y se cierra sobre los límites que un proceso de decantación social le ha impuesto; la memoria colectiva es múltiple y se transforma a medida que es actualizada por los grupos que participan de ella. (p.1).

Se deduce, entonces, que para el autor la historia refiere esencialmente a datos y eventos registrados, independientemente si estos han sido sentidos y experimentados por un grupo social; por su parte, la memoria colectiva se preocupa por reconstruir los recuerdos a través de conversaciones, contactos, efemérides, costumbres..., para asegurar la permanencia del tiempo y la homogeneidad del grupo o colectivo, a pesar de su coexistencia en medio de la vorágine de un contexto cambiante.

En ese sentido, adquiere especial importancia la creación de encuentros intergeneracionales donde participen una multiplicidad de actores sociales evocando sus experiencias y saberes populares acerca de hechos históricos, de manera que sea posible transmitir –esencialmente a los más jóvenes- una representación patrimonial mediante relatos amenos, comprensivos, sin estiramientos intelectuales e interactivos, que den lugar a interrogantes y reflexiones profundas sobre la historicidad del contexto del cual se hace parte.

Armonizando dicha noción surge nuevamente la figura de Pierre Nora, quien hace énfasis en lo que él denominó ‘lugares de la memoria’, concebidos como espacios necesarios para que las sociedades dominadas por la amnesia social se reencuentren con su pasado y de esta manera logren entender los procesos que han desembocado en el presente. Dichos lugares han asumido la labor de consolidar identidades nacionales, a través del recuerdo que se afianza en medio de una historia viva, la cual también tiene en cuenta a aquellos grupos sociales marginados (Nora, 1997, p.33).

Dicho esto, es preciso recordar que San José de Cúcuta y su municipio colindante Villa del Rosario –denominado la cuna de Colombia- conservan museos y estructuras declaradas Monumentos y Patrimonio Arquitectónico de la Nación, configurándose como lugares de riqueza invaluable y de identidad histórica. Infortunadamente, se observa como estos lugares de la memoria no se encuentran entre las opciones preferentes para visitar por los pobladores nortesantandereanos; asimismo, determinadas instituciones educativas se limitan exclusivamente a organizar recorridos esporádicos con sus educandos, dilapidando así la oportunidad de forjar en ellos, siquiera, la preocupación investigativa sobre el aprendizaje de su pasado.

En complemento, Halbwachs recomienda que, para entender íntegramente la conexión entre los grupos y el ambiente urbano, es necesario centrar la atención en las zonas más antiguas de la urbe y en sectores aislados, pues allí es donde se desarrollan interacciones históricas entre las gentes. Y agrega paralelamente el concepto de ‘no lugar’, acuñado y definido por el antropólogo francés Marc Augé como: “lugar que no se puede describir por algunas relaciones, no podemos atribuirle una historia o una identidad” (Augé, 1995, p.77).

Un ejemplo de ello serían las autopistas o los aeropuertos, dada su connotación pasajera y temporal. Sin embargo, para Halbwachs estos lugares también podrían ser parte de la memoria colectiva. Al respecto, Connerton (2009) plantea: “cuando nombramos, por decir, un aeropuerto con el nombre de algún personaje histórico, este espacio se transforma en un momento que puede representar algo pasado mediante algo actual” (p.7). En ese sentido, si los grupos sociales se reúnen periódicamente en dicho lugar, dentro de poco tiempo el escenario se conectará con la memoria colectiva.

Evocando nuevamente las estructuras localizadas en el municipio cucuteño, se da la particularidad de que estas fueron bautizadas con el nombre de algún personaje icónico para la historia

local y nacional, que, por supuesto, guarda estrecha relación con las prácticas que despliega el escenario en el presente. Así las cosas, se encuentra, por ejemplo, el aeropuerto de Cúcuta con el nombre de Camilo Daza, en honor al precursor de la aviación en Colombia nacido en Norte de Santander, o también, se identifican parques urbanos con los nombres de personajes emblemáticos como Santander y Bolívar.

Y así serían incontables las referencias actuales en diferentes sectores de la capital nortesantandereana, no obstante, lo que resulta elemental precisar es que este distintivo con que cuentan dichos escenarios locales va en concordancia con la aportación teórica que brindan Halbwachs y Connerton, ya que estos lugares pueden adquirir nuevas connotaciones, creando en sus visitantes la conformación de una identidad colectiva entorno a un personaje que contribuyó al desarrollo de la ciudad en algún periodo de la historia.

En función de lo explicado previamente, se presenta, en consecuencia, un desafío ante las administraciones de orden municipal y entidades culturales y académicas, que no es ni más ni menos que promocionar el conocimiento sobre aquellos protagonistas históricos, afianzando en los pobladores sentimientos de pertenencia e identificación que finalicen en un concreto arraigo a la cultura local. Aunque también es necesario señalar que la población sostiene el deber ciudadano de realizar indagaciones propias, personales, conducentes a discernir y problematizar los hechos ocurridos otrora en su territorio.

En síntesis, interpretando a Halbwachs, la memoria es necesariamente plural, multiforme; esta se inscribe en la multiplicidad de tiempos sociales y espacios diferenciados en los cuales los sujetos transitan y se apropian. Es decir, el individuo se acuerda en común con otros, los apoyos exteriores son imprescindibles para establecer el proceso de recordación; inclusive, si no se es parte de un grupo, la memoria indefectiblemente se verá debilitada, contraída, fragmentada.

Por último, igualmente es interesante la manera como este teórico francés desarrolla su discurso sobre la existencia de diversas memorias colectivas, al tiempo que hace hincapié en que la historia es solo una, y que, por lo tanto, no puede presentarse como la memoria universal del género humano. Así, en un esfuerzo por interpretar el desempeño del historiador, Halbwachs (citado por Miño & Dávila, 2011) enuncia: “el historiador no se sitúa desde el punto de todos los grupos sociales, está lejos de retomar las múltiples percepciones subjetivas del pasado; un historiador pretende ser objetivo, racional e imparcial” (p.3). Bastaría con apuntar, entonces, que mientras un recuerdo se mantenga vivo dentro de la colectividad, se vuelve inútil fijarlo por escrito. Dicho en otras palabras, la historia nace cuando la tradición termina.

Acercamiento a la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura e Histórico-Cultural de Vygotsky

En la década de los 60's el enfoque conductual era la máxima explicación del aprendizaje desde el terreno psicológico, aseverando que las conductas se aprendían por medio del apareamiento de estímulos, independientemente de los estados mentales internos. No obstante, aparecería el psicólogo canadiense Albert Bandura, asegurando que no debiera enfocarse la atención exclusivamente en estímulos externos, pues el aprendizaje también se genera a partir de determinantes internas y sociales (Beltrán & Bueno, 1995).

Asimismo, Bandura (citado por Woolfolk, 2010), destaca: “hay una combinación de factores sociales y psicológicos que influyen en la conducta: los factores externos, internos, personales, los acontecimientos ambientales y las conductas interactúan con el proceso de aprendizaje” (p.648).

En ese sentido, Bandura (1987) menciona que las conductas que los individuos adquieren se pueden dar de dos formas:

Por medio de la experiencia directa y a través del aprendizaje por medio de modelos. El primero es un aprendizaje más rudimentario; sucede cuando el individuo empieza a seleccionar las formas de respuesta en base al éxito vivenciado y descarta aquellas que considera ineficaces. Mientras que en el segundo los sujetos aprenden la mayor parte de su conducta a través de la observación; cuando se expone a un modelo, las personas que lo observan adquieren, principalmente, representaciones simbólicas de las actividades efectuadas por este. (p.32)

Alimentando esta conceptualización, es importante anotar la división en cuatro momentos que el mismo autor realiza en relación al aprendizaje social. Así, primeramente, aparecen los procesos de atención, donde los sujetos aprenden por observación si se atiende a rasgos significativos de conducta que les sirve como modelo (Bandura, 1987).

Posteriormente surgen los procesos de retención;

allí, el individuo codifica y almacena en la memoria aquellas conductas que le sirven de estímulo o se exponen reiteradamente; entre tanto, asoman los procesos reproductores motores, a través de los cuales las personas perfeccionan mediante ajustes autocorrectivos las conductas que están aprendiendo. Por último, emergen los procesos motivacionales; el nombre se deriva dado que la persona genera expectativas con base a sus creencias y valores sobre las consecuencias de los modelos (Schunk, 1997).

Sumado a lo anterior, para que el aprendizaje social sea más efectivo los modelos deben cumplir con ciertas características seductoras: atractivo, capacidad, prestigio y agrado al observador (Chase & Birlanga, 2012). Aunque también existen otros

aspectos que facilitan el aprendizaje social como las similitudes entre modelo y observador, por ejemplo, el mismo sexo, nivel económico, edad, raza, gustos, etcétera (Birlanga, 2002).

Conjuntamente, es preciso traer a colación la aportación teórica de quien es considerado el padre de la sicología histórico-cultural: Lev Semiónovich Vygotsky. Este pensador de origen bielorruso partió de considerar el carácter interactivo del desarrollo síquico, hizo énfasis en la interacción producida entre los factores biológicos y sociales y, fundamentalmente, demostró que la influencia social era la fuente de formación de los procesos síquicos superiores. En consecuencia, su contribución sirve de fundamento para el desarrollo de un estudio que procure ofrecer respuestas a las desavenencias que supone la enseñanza de la historia en los centros educativos contemporáneos.

En principio, Vygotsky (citado por García, 2002) define el aprendizaje dentro del entorno escolar como: “actividad social de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual los estudiantes asimilan modos sociales de actividad e interacción, además, los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social” (p.95).

Simultáneamente, Vygotsky planteó la necesidad de que el maestro no transmita directamente un conocimiento pues así impedirá que el educando lo descubra y comprenda por sí mismo, esto es, mediante la observación y experimentación. Además, resaltó que el profesor debe crear escenarios para que el estudiante alcance determinado desarrollo intelectual, en ese sentido es esencialmente válida la interacción con otros, para identificar y estimular necesidades y potencialidades; de este modo, según el autor, el proceso de enseñanza-aprendizaje será alcanzado, utilizando un mínimo de recursos humanos y materiales.

Este razonamiento lo comparte y sintetiza magistralmente Patiño (2007):

La enseñanza representa una concepción dialéctica, que genera un proceso de desarrollo en el marco de su diseño, es decir, en el sistema de procesos desarrollados consecutivamente, que dirigen el cumplimiento de las acciones y operaciones exigidas en el contexto de la práctica. Estos procesos permiten que las acciones y operaciones se vayan haciendo gradualmente más y más independientes de las condiciones y medios externos y materiales, y se conviertan en una propiedad que pertenece al estudiante y a los profesores, como sujetos que se van transformando en el contexto de la enseñanza (p.57).

Volviendo a Vygotsky, se plantea la necesidad de considerar, como mínimo, dos niveles evolutivos en los educandos: el de sus capacidades reales y el de sus posibilidades para aprender y desarrollarse con ayuda de sus pares. La diferencia entre estos dos niveles lo denominaría ‘zona de desarrollo próximo’. Vygotsky (1987) profundiza en su definición:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otros pares más capacitados (p.86).

Cabe anotar que para ampliar la zona de desarrollo próximo las tareas deben aumentar gradualmente su complejidad, de esta manera se verá potenciado el aprendizaje, puesto que se le exige al educando movilizar sus recursos personales para cumplir con los objetos propuestos por el maestro u orientador. En suma, se busca que el estudiante se apropie del conocimiento, pueda operar con el mismo de forma independiente y sea capaz de transferir su experiencia a nuevas situaciones y con sus pares.

En correspondencia con este planteamiento, se reflexiona sobre el propósito de establecer al

grado noveno como un grupo motor encargado de la planificación, promoción y ejecución de los ejercicios de memoria histórica orientada al territorio en el Instituto Técnico Guaimaral, para lo cual se tomaría como referencia la propuesta metodológica esbozada por los españoles Josep Manuel Barbero y Ferrán Cortés, quienes enfatizan sobre la importancia del establecimiento y consolidación de dicho grupo, pues será el encargado de dinamizar y mantener latentes las actividades orientadas a la profundización de saberes históricos, especialmente después de culminado el proceso investigativo en el centro educativo.

Igualmente, los postulados de Ferrán y Cortés serían considerados de estructura precisa para identificar y atender plenamente aquellas demandas colaterales encubiertas o ampliamente exteriorizadas por la comunidad educativa. Así pues, a modo de cierre, Albert Bandura, con su teoría sobre el aprendizaje social, y Lev Vygotsky, con su teoría Histórico-Cultural, ponen de manifiesto que el sujeto social desarrolla su proceso de aprendizaje en relación con otros y con su entorno, esto es, a través de la interacción, observación y comunicación permanente. Así el sujeto, en este caso el educando, que se encuentra en la etapa del ciclo vital adolescente, adopta y aprehende conceptos y saberes orientados por el cuerpo pedagógico de su centro escolar, que le permitirán empezar a estructurar una visión holística, analítica y crítica de su realidad.

De igual manera, su sistema familiar y comunal –social- juega un rol preponderante, ya que naturalmente se encargan de la transmisión de símbolos y significados que lo orientarán, o no, a indagar y discernir sobre los procesos gestados en períodos que lo preceden; en ese sentido, se interpreta que gran parte de la conducta e intereses del joven se encuentran permeados por herramientas materiales y simbólicas propias de la cultura dominante y los discursos hegemónicos extendidos en su contexto particular.

Y desde allí reflexiona ciertamente el presente estudio, sobre la indolencia que mantiene una extensa proporción del pueblo colombiano por la comprensión de su pasado: dirección que lamentablemente emerge desde la misma jurisprudencia nacional y acaba reproduciéndose en las instituciones de corte formativo en el país. Lo anterior da como resultado una sociedad que ve de su historia algo estrictamente remoto, arcaico y en muchas ocasiones intrascendente. Y como es de prever, la línea generacional naciente, que supone ser el relevo y el ascenso, en diferentes escenarios se encuentra ignorante de su propia identidad debido a una herencia cultural caracterizada por desechar aquellas manifestaciones y procesos históricos que debieran significarlos en el presente como grupo social.

En esta misma línea, Serrano (2016) concluye:

La nación colombiana trata su pasado con cierta voluntad de negación o de ocultamiento, conducta que no es deliberada ni malévola, sino dubitativa, inexperta y desconfiada. En la mayoría de casos, el colombiano es tan pragmático, o acaso tan desconfiado, que considera que el conocimiento del pasado le estorba o que es tan vergonzoso e insignificante que apenas si vale algo la pena hacerse una idea clara sobre él (p.17).

La dimensión socioeducativa como estrategia pedagógica integradora en la escuela

La construcción de memoria histórica requiere de la participación y reciprocidad de una multiplicidad de actores sociales comprometidos, sensibles, reflexivos y orientados a buscar desde su propia sabiduría -emanada de sus historias de vida y arraigo cultural-, o a través de fuentes documentales y el discurso de expertos, la reconstitución de aquellos personajes o sucesos sobresalientes gestados otrora en su territorio y que los vienen a significar en el presente.

Asimismo, se considera un proceso que implica indefectiblemente la democratización del conocimiento, es decir, demanda comprender que los saberes históricos no llegan a determinados grupos sociales debido a procesos de exclusión y desigualdad, características naturales del sistema socioeconómico imperante, produciendo que el aparato educativo no alcance la alfabetización de aquellos sujetos concernientes a sectores vulnerables, desechando así sus posibilidades de conocimiento y comprensión de su pasado fehaciente.

En ese sentido, Molina & Romero (2001) proponen:

Los procesos socioeducativos acceden a la profundización del conocimiento de realidades cotidianas de las personas, la construcción de redes y alianzas de solidaridad donde los participantes son actores constructores del conocimiento de su realidad, con base en problemas significativos a partir de los cuales se plantean estrategias de acción viables para contribuir a transformar una sociedad que excluye gran parte de sus integrantes. (p.91).

Aunque también hay que mencionar que el analfabetismo histórico no es una peculiaridad de territorios marginales, por el contrario, es una falencia que se presenta en todos los renglones de la escalera social. De allí emerge el rol neurálgico que desempeña la escuela, contemplada genéricamente como el escenario idóneo donde debieran confluir una serie de aprendizajes y valores considerados necesarios para alcanzar un óptimo bienestar individual y colectivo.

Al respecto, Grajales & Valerio (2003) ofrecen una definición apropiada para la escuela de estos tiempos:

La escuela se piensa como un escenario de formación y socialización para la construcción de sentidos de identidad y moralidad, ya no exclusivamente como aquella institución educativa

ejecutora de procesos administrativos y técnicos, que ya bien importantes son, sino además, como una lectora que, desde su dimensión pedagógica, se ocupa de procesos orientados a la configuración de sujetos morales que se hacen como tales en la interacción y la confrontación continua con sus pares, sus maestros y demás agentes de socialización (p.1).

Se trata, entonces, de reflexionar sobre los elementos pedagógicos y metodológicos establecidos en el Instituto Técnico Guaimaral con los que se procura transmitir la enseñanza de la historia a sus educandos. Y, justamente, respecto a la enseñanza de la historia en centros educativos, el historiador oriundo de Argentina, Pigna (2005) advierte: “la alfabetización de la historia en la escuela se ha dado de manera particular; se ha enseñado una historia ajena, que nada tiene que ver con nosotros; una historia de seres perfectos que no podemos alcanzar”. (p.47)

En ese sentido, se interpreta que los educandos receptores a esta versión de la historia son posible que no alcancen a comprender el concepto de ejemplaridad, que no tiene que ver con la emulación precisa de un personaje referente del pasado, sino en tomar de allí aquellas virtudes y valores que todos pueden asumir para la configuración de un mejor presente y un mejor futuro.

En suma, se requiere conjuntamente un análisis de las oportunidades de interacción, discusión y negociación que sostiene el estudiantado sobre las políticas educativas que reciben con relación a los contenidos históricos; esto último, considerando los planteamientos de Habermas (1999), donde indica que a través de la competencia comunicativa los sujetos son incluidos en colectivos, cuyo propósito es alcanzar una cohesión adecuada mediante la construcción conjunta de sentidos de identidad comunes.

La memoria histórica como cimiento para la construcción de nuevas ciudadanías

Es incuestionable que la historia de Colombia, es la historia de un país que se ha determinado por la violencia. En su haber aparecen ocho guerras civiles de carácter nacional en el siglo XIX sin mencionar la disputa independista-, dos guerras internacionales contra el Ecuador y una treintena de guerras civiles regionales de carácter partidista (Mejía, 2001). Entre tanto, la apertura del siglo XX fue en medio de la Guerra de los Mil Días, con sus más de cien mil muertos, la más sanguinaria de una nación latinoamericana durante tal periodo (Sánchez, 2006).

Se producen además, dos magnicidios que conmocionan al pueblo: contra Rafael Uribe Uribe, en 1914, y Jorge Eliecer Gaitán, en 1948. Y, por si fuera poco, en medio de ellos se desarrolla la Masacre de las Bananeras durante 1928.

Agregado a lo anterior, Pizarro (2011) relata:

Durante el Frente Nacional (1958-1974) se restringe la democracia tras el establecimiento del bipartidismo, y el Partido Comunista, que recupera su existencia legal tras la caída del régimen militar, agita la bandera de la combinación de todas las formas de lucha (1961), lo que deviene en la fundación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC (1964), tras la ejecución de la llamada Operación Marquetalia. Es a partir de ese momento donde acontece no solo el nacimiento de esta agrupación guerrillera, sino del conflicto armado interno contemporáneo. (p.17).

En décadas posteriores surgirían nuevas generaciones guerrilleras, como el Movimiento 19 de Abril, el Movimiento de Izquierda Revolucionaria – Patria Libre, entre otros. Este cuadro de actores armados ilegales vendrá a ser completado en los años 90 con nuevo actor, esta vez contrainsurgente: las Autodefensas Unidas de Colombia, AUC (Romero, 2003).

El panorama detallado previamente dejaría una huella –prácticamente- inquebrantable en el imaginario de la sociedad colombiana, pues, lo que inició como una acumulación de guerras y confrontaciones, se fue reproduciendo paulatinamente en la población civil, la cual, mediada por el paisaje violento, trasladaría estos patrones conductas a contextos comunes. Es así, que no sorprende observar violencia o agresiones producidas al interior de núcleos familiares, o en instituciones de significativa injerencia para los procesos de formación social de las comunidades, como son los centros educativos, e incluso, en escenarios públicos.

El propósito será entonces, redefinir el imaginario social de violencia que se ha instaurado decididamente en una extensa proporción de la población civil, quienes lo conciben como un suceso natural, legítimo y hegemónicamente aceptado. Al respecto, sobre el imaginario social, Pintos (2005) manifiesta:

Los imaginarios sociales son aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación e integración social y que hacen visible la invisibilidad social, es decir, las regulaciones sociales adquieren materialidad solo cuando son puestas en escenas a través de actuaciones debidamente sancionadas y reguladas de los comportamientos individuales. (p.37).

A partir de la visión de Pintos, se concluye que cada acto individual da cuenta de los imaginarios como esquemas de esa integración social, que su a vez permite el reconocimiento de los otros y de sí mismo como sistema de identificación. En suma, Pintos (1999) explica: “aquellos esquemas, construidos socialmente, es lo que nos permite percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (p.5).

Ahora bien, volviendo al análisis de la perspectiva historiográfica, la cual en su mayoría propone una interpretación que caracteriza a la sociedad colombiana dentro de una cultura política de violencia e intolerancia, González (2006) identifica dos tradicionales líneas de lectura:

La primera, idealiza la heroicidad y plantea el conflicto solo en el seno de las élites nacionales, regionales y locales, desconociendo las perspectiva de grupos subalternos y su incidencia en la historia nacional; la segunda, estereotipa el conflicto armado interno y la actual sociedad colombiana dentro de una historia de violencia que hunde sus raíces en las guerras civiles del siglo XIX, desconociendo ciertos períodos de nuestra historia con evidente tendencia hacia al arreglo político y la convivencia pacífica. (p.8).

Se hace necesario entonces encontrar una nueva lectura, que rememore la historia colombiana de forma más equilibrada y haga especial énfasis en que, como resultado de las confrontaciones violentas, también se han logrado consolidar redes locales y regionales de jurisdicción ciudadana; asimismo, hacer hincapié en la reconstrucción de imaginarios políticos que surjan como vehículos de significación e identidad nacional, regional y local por el territorio. Lo anterior, sin desconocer la veracidad del conflicto armado interno colombiano como el cuarto más antiguo en el plano global.

En conclusión, la historia de los muertos no es la única que reviste un carácter científico. Si bien es irrefutable la dinámica violenta en el territorio colombiano, la memoria histórica no debería excluir por ningún motivo la diversidad de experiencias de todos los actores, otorgando relevancia a otras dimensiones de la vida social que contribuyeron a forjar lugares, instrumentos, costumbres, tradiciones, hábitos, rituales y creencias del presente. Desde ese lugar, cada quien dentro de su experiencia común será capaz de construir sus propias narraciones, recuerdos, silencios u olvidos, para trasladarlos al

- Beltrán, J. & Bueno, B. (1995). *Psicología de la educación*. España: Editorial Boixareu Universitaria.
- Birlanga, J. (2002). Aprendizaje de modelos o aprendizaje vicario. Recuperado de: <https://elladrondeideas.wikispaces.com/file/view/Aprendizaje+observacional.+Bandura.pdf>
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires.
- Carretero, M. & Montanero, M. (2008). *Enseñanza y aprendizajes de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*. Universidad Autónoma de Madrid: España.
- Clavijo, D. & Agudelo S. (2014). *Despolitización de la ciudadanía: una mirada desde el proceso de exclusión en Colombia*. *Revista Academia & Derecho*, 5(9).
- Connerton, P. (2009). *Two types of place memory, how modernity forgets?* New York: Cambridge University Press.
- Corradini, L. (2006, 15 de marzo). “No hay que confundir memoria con historia, dijo Pierre Nora”. *La Nación*, Buenos Aires, Sección Cultura. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/788817nohay-que-confundirmemoriaconhistoria-dijopierre-nora>
- García, M. (2002). *La concepción histórico-cultural de LS Vigotsky en la educación espacial*. *Rey Club de Psicología* 2002; 19 (2): 95.
- González, F. (2006). *Partidos, guerras e Iglesia en la construcción del Estado Nación en Colombia*. Medellín: La Carreta.
- Grajales, E. & Valerio, C. (2003). *La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2).
- Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- Husserl, E. (1992). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Madrid: FCE.
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). *Investigación cualitativa y psicología social crítica*. *Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza*. Universidad de Guadalajara, México. Recuperado de: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3investigacion.html>
- Lima, B. (1983). *Epistemología del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Medina, M. (2005). *Historia común, memoria fragmentada: la enseñanza de la Historia en América Latina*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Medina, M. (2008). *La enseñanza de la historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Universidad Andina Simón Bolívar, Secretaría General de la Comunidad Andina.
- Mejía, A. (2001). *El Estado y la política en el siglo XIX*. Bogotá: El Áncora Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Molina, L. & Romero, C. (2001). *Modelos de intervención asistencial, socioeducativo y terapéutico en Trabajo Social*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Morales, A. (2016). *La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales hoy: contrasentidos y posibilidades*. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Nora, P. (1997). *Les lieux de Mémoire*. (París: Éditions Gallimard).
- Nora, P. (1998). “La aventura de *Les lieux de Mémoire*”. *Revista de la Asociación de Historia Contemporánea*.
- Patiño, L. (2007). *Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza*. *Educación y Educadores*. ISSN 0123-1294, Volumen 10, Número 1, pp. 53-60

- Peña, O. (1996). Perspectivas del Trabajo Social y los nuevos escenarios. La discusión epistemológica. *Revista Colombiana de Trabajo Social* #9.
- Pigna, F. (2005). Lo pasado pensado. Buenos Aires: Planeta.
- Pintos, J. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 10 (29): 37-38.
- Pizarro, E. (2011). Las FARC (1949-2011): De guerrilla campesina a máquina de guerra. Bogotá: Editorial Norma.
- Ricoeur, P. (2014). Historia y memoria: La escritura de la historia y la representación del pasado. *Revista Historia y Memoria No. 09* (julio-diciembre, 2014).
- Romero, M. (2003), *Paramilitares y autodefensas, 1982-2003*. Bogotá: IEPRI.
- Sánchez, G. (2006). *Comisión de estudios sobre la violencia en Colombia: violencia y democracia*. Bogotá: La Carreta.
- _____. *Guerras, memoria e historia*. Medellín: La Carreta-IEPRI, 2006.
- Sánchez, J. (2005). La Historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 1(1). ISSN: 1900-9895. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134116845005>
- Saramago, J. (2007). *Las pequeñas memorias*. Bogotá: Alfaguara, 2007.
- Savater, F. (2013). Ética por los suelos. *El Correo*, 5/10/2013.
- Schunk, D. (1997). *Condicionamiento operante en Teorías del Aprendizaje*. PrenticeHall Hispanoamericanas.
- Serrano, E. (2016). *¿Por qué fracasa Colombia?: Delirios de una nación que se desconoce a sí misma*. Editorial Planeta.
- Taylor, S. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- Traverso, E. (2010). "Historiar la memoria". *Revista Viento Sur* 113 (2010): 79-80.
- Torres, D. (1981). *Historia del Trabajo Social*. Edición: Humanitas. Buenos Aires, Argentina.
- Torres, A. (2000). *Comprensión crítica, nuevas narrativas y enseñanza de la historia*. *Educación Hoy*, (144), 73.
- Vygotsky, L. (1987). *Mind in society*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1987.