



Taller Los jóvenes y el Bicentenario (Museo Colonial, 2010). Una experiencia alternativa de enseñanza/aprendizaje de la Historia

Sebastián Vargas Álvarez

Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia (sebastian.vargas@urosario.edu.co)

Recibido: 14 febrero 2013 | Aceptado: 20 mayo 2013 | Publicado: 28 junio 2013

“La historia al igual que la verdad no es absoluta, única e irrefutable”.

Arielistas Librepensadores

“Debemos tener en cuenta que en realidad nadie es totalmente independiente, ya que en la vida de las personas influyen muchos factores externos que no nos permiten serlo. Sin embargo, procuramos serlo hasta el límite de nuestras posibilidades, tomando decisiones autónomamente”.

Las Coloniales

INTRODUCCIÓN

Colombia, al igual que otros países de América Latina, conmemoró en 2010 los 200 años de Independencia del imperio transatlántico español, 200 años de su emergencia como Estado-nación moderno. Desde el Estado y desde otros sectores sociales, se impulsaron fiestas cívicas, concursos, obras de infraestructura, desfiles militares, exposiciones, publicaciones, encuentros académicos, manifestaciones, etc. (Vargas, 2011). A pesar de que varios de estos actos conmemorativos presentaban enfoques revisionistas o críticos, que permitían pensar y retomar el proceso histórico de la Independencia desde nuevos ángulos, la gran mayoría de éstos se limitó a exaltar un sentimiento nacionalista apelando a la reproducción y enaltecimiento de la Historia Patria y de los mismos héroes de siempre. En este proceso, los medios de comunicación desempeñaron un papel de primer orden.

Como historiador, he estado desde hace un tiempo interesado en el tema de los usos de la Historia y las políticas de la memoria (es decir, el problema del quién y cómo se decide lo que la sociedad debe recordar y olvidar). Me preocupaba ver cómo en el contexto de la celebración del Bicentenario de la Independencia, si bien existían propuestas conmemorativas alternativas y críticas, éstas quedaban al margen en medio del *boom* de la memoria que se desató desde las instituciones oficiales y tuvo un gran eco en los medios. El Bicentenario fue

la oportunidad para consolidar unas memorias hegemónicas de la nación colombiana, en detrimento de las voces disidentes que intentaron hacerse oír.¹

Ante el predominio de los actos conmemorativos acríticos y meramente celebratorios, decidí diseñar un taller para adolescentes (estudiantes de bachillerato) que planteara una manera diferente –más crítica y propositiva– de acercarse a la historia del período de la Independencia. El taller buscaba abrir un espacio de reflexión sobre el tema de la Independencia. La idea era que se pudiera establecer un vínculo entre el joven y la historia a partir del debate en torno al concepto de independencia: independencia de la Nueva Granada de España (lo que se celebra en el Bicentenario), pero también la independencia que experimentan o no los propios jóvenes en su vida cotidiana. Dicho de otra forma, se trataba de conectar a los jóvenes con la historia colombiana a partir de su propia experiencia.

En la elaboración del guión del taller tuve en cuenta varias realidades que afronta la enseñanza/aprendizaje de la Historia en nuestro país. Por ejemplo, para muchos de los estudiantes la Historia es un campo de saber aburrido; por eso planteé un trabajo basado en imágenes y en salidas de campo (Museo Colonial, Plaza de Bolívar). Así mismo, se puede constatar que la Historia Patria es un relato de memoria hegemónica que todavía impera en las escuelas, por lo cual el taller debía hacer énfasis en la ruptura de algunos mitos fundacionales y en la posibilidad de generar posturas críticas en los estudiantes.

A comienzos de 2010, presenté la propuesta al Museo Colonial, cuya Área Educativa debía llevar a cabo diversas actividades en torno al Bicentenario, de acuerdo con lineamientos del Ministerio de Cultura. La propuesta fue aprobada y los talleres tuvieron lugar entre abril y agosto del mismo año.

Este ejercicio de sistematización y síntesis –pensado para los maestros de Ciencias Sociales e Historia de cualquier nivel, especialmente bachillerato, en el marco de una publicación pedagógica– tiene como finalidad no sólo socializar la experiencia, sino invitar al contagio, a la réplica. Por un lado, espero que se reconozcan mi producción intelectual y mi trabajo como historiador, maestro y tallerista. Pero por otro, deseo que otros maestros aprovechen la experiencia y puedan replicarla, toda vez que creo en el conocimiento como una empresa siempre colectiva, que debe ser compartida y comunicada. Ojalá se hagan más talleres como Los jóvenes y el Bicentenario, o se inventen nuevos a partir de esta experiencia. Las herramientas teóricas, metodológicas y didácticas y los espacios (Museo Colonial-Sala Identidades en juego antes de la Independencia) están a la disposición de todos los profesores.

El artículo se divide en cinco partes. En primer lugar, se aborda brevemente la relación entre jóvenes y conciencia histórica, haciendo referencia a los proyectos *Youth-History* (Europa y Medio Oriente) y *Jovens diante da História* (América Latina), así como algunas propuestas e investigaciones pedagógicas en el ámbito colombiano. Luego, se presenta la información referente a los participantes en el taller (cuáles fueron las instituciones educativas que participaron y sus características). En un tercer momento, se reproduce y comenta el guión a

1 Tomo la expresión de memorias hegemónicas/memorias disidentes de Cristóbal Gnecco y Marta Zambrano (2000).

partir del cual funcionó el taller. En la cuarta parte se analizan los discursos de niños, niñas y jóvenes participantes en el taller en relación con la Historia y la Independencia. Finalmente, se reúnen los aportes y enseñanzas que el taller nos deja en lo referente a la enseñanza/aprendizaje de la Historia.

Antes de comenzar quisiera manifestar mis agradecimientos al Museo Colonial por haberme dado la oportunidad de trabajar con sus espacios y recursos, en especial a Sigrid Castañeda, encargada por entonces del Área Educativa. Gracias a todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes que participaron en el taller; tuvimos la oportunidad de enseñar y aprender juntos y de construir saber histórico valioso. Finalmente, agradezco la juiciosa lectura y retroalimentación de los pares evaluadores de este artículo, que sin lugar a dudas enriquecieron la sistematización de la experiencia y las reflexiones derivadas de la misma.

LOS JÓVENES Y LA CONCIENCIA HISTÓRICA

Uno de los problemas más abordados por las investigaciones en didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales es la formación de la conciencia histórica y las actitudes políticas en los jóvenes. Esta problemática hace referencia a las maneras como se desarrollan en los jóvenes ideas, imaginarios o representaciones sobre el pasado que son utilizados en su vida cotidiana tanto para la construcción de sus identidades individuales y colectivas como para el perfilamiento de diferentes actitudes políticas en el ámbito cívico y público (Cerri y Amézola, 2010, pp. 4-5; Pantoja, 2012). Toda vez que el taller presentado en este artículo se preocupó por rastrear imaginarios y representaciones históricas, así como actitudes políticas de los jóvenes frente a su presente, pasado y futuro, es necesario detenernos en algunas experiencias similares previas, en el contexto mundial, regional y nacional.

En la década de los noventa se adelantó el ambicioso proyecto *Youth and History: The Comparative European Project on Historical Consciousness among Teenagers*, coordinado por Bodo von Borries (Universidad de Hamburgo, Alemania) y Magne Angvik (Bergen College of Higher Education, Noruega). Se trató de una encuesta aplicada a estudiantes (y en menor medida a maestros) en diferentes países, que buscaba rastrear cómo interpretaban y entendían los adolescentes la información histórica, y en qué medida esto influenciaba la formación de sus actitudes políticas y sus expectativas de futuro. Así mismo, se buscaba hacer un diagnóstico en cuanto a cuestiones de calidad, características y resultados de la enseñanza de la Historia. Los resultados del proyecto se recogieron en dos volúmenes (Angvik y Borries, 1997).

En total, se encuestaron 31.000 estudiantes (entre los 15 y 16 años de edad) y 1.250 maestros en veintiséis países (además de la mayoría de países europeos, Turquía, Palestina, Israel y Arabia Saudita), durante el año lectivo 1994-1995. Además de los dos coordinadores generales, cada país contó con sus propios coordinadores, encargados de implementar el cuestionario y contribuir a un análisis correspondiente a su país en la obra colectiva. Esta red se constituyó desde la European Standing Conference of History Teachers Association (Euroclio).

El cuestionario estaba compuesto de cincuenta preguntas, con respuestas de opción múltiple. Las preguntas se agruparon en ejes temáticos, tales como la relevancia y motivación para la Historia; interés en períodos, temas y áreas de la Historia; socialización de la Historia; conocimiento cronológico; interpretaciones del pasado; conceptos histórico-políticos (nación, Europa, democracia); actitudes políticas basadas en experiencias históricas; y relaciones con el pasado, presente y futuro (Van Dooren y Van Dycke, 1998, p. 135).

La perspectiva comparada del estudio permitió identificar algunos patrones y tendencias geográficas. Las diferencias más claras se encontraron entre los países de Europa Occidental y Europa Oriental, así como entre los países europeos en general y aquellos países de confesión musulmana.

Entre los resultados más relevantes del proyecto se cuentan los siguientes (Angvik y Borries, 1997; Van Dooren y Van Dycke, 1998):

- Se les da más importancia a las tradiciones religiosas en los países de Medio Oriente.
- Las actitudes políticas son valoradas positivamente, pero no de manera particularmente fuerte.
- La mayoría de estudiantes están interesados en Historia contemporánea (desde 1945) e Historia moderna (desde 1800). En cuanto a los temas, destacan la historia familiar, la aventura y el descubrimiento, y efectos de los humanos en el medioambiente.
- La historia de la vida cotidiana y la historia desde abajo (desde un enfoque estructural o marxista) no resultan muy atractivas para los estudiantes.
- El Estado-nación es el área geográfica predilecta para la interpretación histórica. La nación continúa siendo el marco explicativo y narrativo de la historia escolar, y los jóvenes poco se interesan por otros países, vecinos o lejanos.
- Dentro de los diferentes registros de la Historia, cabe destacar que los jóvenes disfrutaban de los films de ficción, pero a la vez éstos son los medios a los que menos confiabilidad le confieren. Los medios más confiables son los museos y sitios históricos, seguidos de fuentes y documentos históricos (aunque disfrutaban más los primeros). En el medio están los textos escolares y el discurso del profesor y otros adultos (con distintos grados de diversión y confiabilidad dependiendo de los países). El rango más bajo lo ocupan las novelas históricas. Los documentales de TV son más confiados que disfrutados en todos los países.
- En cuanto a las metodologías y prácticas de enseñanza/aprendizaje de la Historia, se encontró que son tradicionales en promedio. La mayoría de jóvenes continuaba aprendiendo Historia en los noventa casi exclusivamente con la tríada texto, cuaderno, cátedra. El uso de audiovisuales, visitas a museos, juegos de roles, etc., son estrategias menos usadas. La herramienta más recurrente es el texto escolar, es decir, la que los estudiantes menos disfrutaban.
- Debates teóricos y didácticos no son llevados a la cotidianidad del aula. Con las excepciones de Francia, Reino Unido, España y Portugal, no se enseña a través de investigación histórica.

A pesar de que la muestra de este estudio no es necesariamente representativa de cada país y de las regiones de Europa y Medio Oriente, y que, por tanto, debemos ser muy cuidadosos al sacar conclusiones generalizadoras o exageradas (Van Dooren y Van Dycke, 1998), se trata de un trabajo pionero en la indagación de las configuraciones de la conciencia histórica y las actitudes políticas de jóvenes en edad escolar, así como del estado del aprendizaje/enseñanza de la Historia en unos contextos particulares.

El proyecto *Youth and History* tuvo su eco en América Latina, con el proyecto *Jovens diante da História*, inicialmente pensado por Luis Fernando Cerri para Brasil, pero luego extendido a Argentina y Uruguay. Apoyados en teóricos como Rüssen, Bergmann, Heller, e inspirados en el trabajo de Von Borries y Angvik, los investigadores de este proyecto buscaron realizar indagaciones sobre el desarrollo de la conciencia histórica y las actitudes políticas de los jóvenes en contextos latinoamericanos. De esta forma, diseñaron e implementaron una encuesta similar a la europea, pero adaptando las preguntas a las particularidades históricas y políticas latinoamericanas, retirando algunas y añadiendo otras. Así, se redactaron preguntas sobre “los héroes nacionales (canónicos y contestatarios), las dictaduras militares y el papel de las mujeres. La pregunta sobre el pago de reparaciones para los países colonizados fue modificada a indemnizaciones para los integrantes de los pueblos originarios o para los afrodescendientes, explotados y/o sometidos a políticas de exterminio en el proceso de la construcción de las naciones latinoamericanas” (Cerri y Amézola, 2010, p. 5).

En 2009, se realizaron 1.472 cuestionarios (744 en Brasil, 535 en Argentina, 193 en Uruguay, 65 de profesores de los tres países).² El análisis de las respuestas no buscó ofrecer afirmaciones con pretensión de representatividad para los países seleccionados, sino más bien resultados indicativos que abrieran nuevas líneas y posibilidades de investigación. Entre otras conclusiones generales, se encontró que los jóvenes encuestados que valoraban positivamente el papel de la Historia en su formación también tenían índices altos de interés por la política, y al igual que los jóvenes europeos y de Medio Oriente, los sudamericanos están más interesados en Historia moderna y contemporánea (Cerri y Amézola, 2010, pp. 3-23). En Argentina se evidencia un desplazamiento del interés por la Historia Patria de la primera mitad del siglo XIX hacia un interés por el pasado reciente y la transición de la dictadura militar a la democracia (Higuera, 2010).

En Colombia no existe un estudio empírico sistemático sobre la conciencia histórica y las actitudes políticas de los jóvenes, como los reseñados anteriormente. Sin embargo, se registran diferentes propuestas e investigaciones pedagógicas tendientes al desarrollo del pensamiento histórico como objetivo de la enseñanza de la Historia (Secretaría de Educación Distrital, 2007), o sobre los contextos y “mundos de vida” de los estudiantes (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP, 2004). Con motivo del Bicentenario, el Ministerio de Educación desarrolló un importante programa, *Historia Hoy. Aprendiendo con el Bicentenario de Independencia*, basado en el aprendizaje por investigación (no por memorización) (Barragán, 2010); y la Organización para los Estados Iberoamericanos y el Instituto para el Desarrollo de la Educación y la Investigación

2 Datos extraídos de Cerri y Amézola (2010, p. 6). Nótese que hay un error de cálculo: la suma de los datos da como resultado 1537, no 1472.

Pedagógica lanzaron un libro sobre las rutas pedagógicas para la enseñanza de la Historia (Cortés et al., 2011).³

Las investigaciones sobre la configuración de la conciencia histórica y de actitudes políticas en jóvenes han demostrado el lugar de la Historia como asignatura escolar de gran relevancia y pertinencia social, en la medida en que es el área de saber que está directamente relacionada con la formación de un pensamiento crítico frente a los contextos en los cuales se desenvuelven los estudiantes. En palabras de Joseph Fontana, “la historia es la única disciplina de cuantas se dan en las educaciones primaria y secundaria –esto es, en la educación que puede recibir un mayor número de alumnos– que tiene la capacidad de crear una conciencia crítica respecto del entorno social en que vive, lo cual puede convertirla en una herramienta eficaz de educación cívica” (2011, p. 29).

El taller *Los jóvenes y el Bicentenario* comparte con los proyectos y propuestas mencionados una preocupación por develar las relaciones entre las percepciones y usos de la Historia por parte de los jóvenes, y su formación como sujetos políticos, con actitudes y valores propios. En este caso específico, el ejercicio se centró en los conceptos de Independencia y conmemoración, aprovechando la oportunidad que ofrecía la ocasión bicentenaria.

¿Quiénes participaron EN EL TALLER?

Se realizaron veintiocho (28) sesiones del taller, con estudiantes de secundaria, y en casos excepcionales de primaria, de doce (12) instituciones educativas. Los participantes oscilaban entre grado cuarto y grado once.

El taller contó con la participación de niños, niñas y jóvenes provenientes de diferentes sectores socioeconómicos. Por el Museo Colonial tuvieron la oportunidad de pasar tanto estudiantes de algunos de los colegios privados más reconocidos de la capital como estudiantes de varios colegios oficiales de la localidad de La Candelaria, e incluso de otras regiones del país.

Así mismo, se destacó la participación de colegios que han desempeñado un rol central en la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, como es el caso del Colegio Salesiano León XIII, del Gimnasio Moderno y del Colegio Mayor de San Bartolomé. Este último se destacó en su participación, pues prácticamente todos los cursos de bachillerato vieron el taller. Éste despertó tanto interés entre las directivas y profesores del colegio que se solicitó al Museo Colonial la posibilidad de realizar una sesión del taller con todos los profesores de la institución educativa. Fue una de las experiencias más interesantes del proceso: por petición del tallerista, los maestros tuvieron que ponerse en los zapatos de sus estudiantes, y a partir de su rol de adolescentes participaron y comprendieron la dinámica propuesta en el taller.

3 Para un balance exhaustivo sobre investigaciones y propuestas pedagógicas sobre enseñanza/aprendizaje de la Historia en Colombia durante los últimos quince años, puede consultarse el capítulo 4 de Vargas, Acosta y Sánchez (2013).

El cuadro 1 ofrece la información sobre las instituciones educativas participantes:

Cuadro 1. Instituciones educativas participantes.

Institución educativa	Privado/oficial	Ubicación	M/F/Mixto	Grados que tomaron el taller
Hijas de Cristo Rey	Privado	Bogotá-Suba	Femenino	6, 7
Hogar de la Niña Veracruz	Distrital con convenio	Bogotá-Candelaria	Mixto	5
Liceo Moderno Célestin Freinet	Oficial	Yopal-Casanare	Mixto	Grupo mixto grados 6 a 11
Salesiano León XIII	Privado	Bogotá-Candelaria	Masculino	6, 10
Centro Educativo Libertad	Privado	Bogotá-Candelaria	Mixto	11
Colegio Mayor de San Bartolomé	Distrital con convenio	Bogotá-Candelaria	Mixto	De 6 a 11, planta docente
Gimnasio Moderno	Privado	Bogotá-Chapinero	Masculino	3 y 9
Eucarístico Campestre	Privado	Subachoque, Cundinamarca	Femenino	10
Gimnasio Santa Ana	Privado	Bogotá, Suba	Femenino	9, 10 y 11
Ariel David	Distrital	Bogotá, Usme	Mixto	10
Marymount	Privado	Bogotá, Suba	Femenino	4, 9
Gimnasio Femenino	Privado	Bogotá, Usaquén	Femenino	5

¿EN QUÉ CONSISTIÓ EL TALLER?

El propósito del taller fue analizar la celebración del Bicentenario de la Independencia y acercar a los niños y jóvenes, de una manera crítica y dinámica, a los temas de la Historia y de la Independencia. El taller se desarrolló en las instalaciones del Museo Colonial, en el centro histórico de Bogotá.

Según el guión, el taller debía tener una duración de tres horas. Sin embargo, en la práctica, muchas veces este límite de tiempo, o bien no se alcanzó, o bien se desbordó. El taller estaba dividido en seis partes (de 20 a 30 minutos cada una, aproximadamente), las cuales se explican a continuación, acompañadas de las observaciones derivadas de la experiencia.

Es importante aclarar que el taller presenta cierto grado de complejidad y densidad teórica y disciplinar. En el momento de trabajarlo con niños y niñas (tercer y cuarto grados) tuvo necesariamente que modificarse en cuanto a contenidos y lenguaje. Se recomienda a aquellos interesados en replicar el taller con los ciclos de formación inicial que lo hagan teniendo en cuenta que se deben introducir modificaciones de acuerdo con la edad de los participantes.⁴

4 Una buena introducción a las problemáticas epistemológicas y teóricas principales de la disciplina histórica y su transposición al campo escolar puede encontrarse en Archila (2004). Así mismo, en Vargas, Acosta y Sánchez (2013).

Introducción del taller (20 minutos)

El tallerista comienza definiendo dos ideas claves para el taller: Historia y conmemoración. Pregunta a los participantes qué entienden por Historia, y los invita a entenderla desde una perspectiva más personal y cotidiana. Este taller parte de la concepción de la Historia como una construcción de todos y todas en la cotidianidad. También se explica la importancia de la Historia como una práctica que trae el pasado al presente, y a partir de allí se discute la pertinencia de conmemoraciones como el Bicentenario de Independencia.

En esta parte introductoria es posible hacer que los estudiantes aprehendan el concepto de Historia como algo doble: por un lado, es lo que ya pasó, es el PASADO (Historia), pero también es la reflexión y el saber sobre eso que pasó, la disciplina histórica (Historia). De esta manera, se entiende que la Historia no se refiere sólo al pasado, sino a la relación entre pasado y PRESENTE (intereses, preocupaciones del presente). Se ve la Historia como una conmemoración y un diálogo constante con el pasado (búsqueda de una identidad).

Otras dos características de la Historia que se definen en la introducción son la de representación y la de selección. La Historia es representación porque es un relato sobre el pasado, con pretensión de verdad, pero que no puede reproducir el pasado exactamente como fue, sino que sólo puede reconstruirlo, representarlo a partir de las fuentes históricas. Una buena forma de explicarlo es remitiéndose a la narración corta de Jorge Luis Borges denominada “Del rigor en la ciencia”.⁵ Basándonos en esta narración y reinterpretándola, podemos contar la historia de un rey que quiere un mapa perfecto de su reino y lo encarga a su cartógrafo, quien finalmente no puede completarlo, pues un mapa 100% fiel implicaría volver a crear otro reino igual, lo cual es imposible para el ser humano. A la Historia le sucede lo mismo: sólo es capaz de mapear, de representar el pasado, pero no de volver a vivirlo-hacerlo.

La Historia también es selección, pues no puede recordar ni traer todo al presente. En cuanto relatos del pasado, las historias privilegian aspectos y dejan por fuera otros. Qué se recuerda y qué se olvida dependen del lugar de enunciación del narrador, de su contexto social, económico, cultural, etc., y de sus intereses y necesidades. Este punto se puede explicar con un ejercicio llamado “la historia del día de hoy”. Se pide a dos participantes que narren su historia del día de hoy. En ambas versiones sin duda habrá coincidencias, pero se destacan las diferencias, las cosas que se incluyen en un relato y se omiten en otro, el contraste de dos versiones sobre una misma realidad pasada. Este ejercicio les gusta mucho a los jóvenes, que descubren que la Historia no es inocente y tiene que ver con los intereses de diferentes actores en el presente. También sirve para plantear cómo algunas versiones devienen en relatos hegemónicos y pasan por la “verdad”, mientras que otras son ignoradas o subordinadas.

5 “En aquel imperio, el arte de la cartografía logró tal perfección que el mapa de una sola provincia ocupaba toda una ciudad, y el mapa del imperio, toda una provincia. Con el tiempo, estos mapas desmesurados no satisficieron y los colegios de cartógrafos levantaron un mapa del imperio, que tenía el tamaño del imperio y coincidía puntualmente con él. Menos adictas al estudio de la cartografía, las generaciones siguientes entendieron que ese dilatado mapa era inútil y no sin impiedad lo entregaron a las inclemencias del sol y los inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas ruinas del mapa, habitadas por animales y por mendigos; en todo el país no hay otra reliquia de las disciplinas geográficas” (Borges, 2005, p. 133).

De este ejercicio también se rescata el tema de la agencia histórica. Un ejemplo fruto de los talleres: un participante dijo que se había desayunado una arepa antes de ir al colegio y al Museo. Se le preguntó que si él había preparado la arepa, a lo cual contestó que no, que la hizo su mamá. Entonces, se le preguntó: ¿Por qué no incluíste a tu mamá en el relato de tu mañana, si ella hizo posible tu desayuno? Esta pequeña reflexión, derivada de la experiencia cotidiana, dio para pensar cómo muchas personas y muchos actores sociales que han contribuido a nuestra historia han sido despojados del reconocimiento de su agencia y expulsados de las versiones dominantes.

Imágenes de nuestra historia (25 minutos)

En esta segunda parte se muestran diversas imágenes de nuestra historia: personajes y hechos históricos de la Independencia y de los siglos XIX y XX. Esto con el fin de evaluar el conocimiento histórico de los participantes, y también para introducir el tema de la historia oficial, del peso de la historiografía del siglo XIX y comienzos del XX en la formación cultural e histórica tradicional que todavía hoy nos constituye, lo cual nos ha llevado a hacer una lectura de nuestra historia que deja excluidas otras trayectorias históricas.⁶

Entre las imágenes utilizadas se incluían representaciones de la reyerta del florero de Llorente, la Batalla de Boyacá, Simón Bolívar, Francisco de Paula Santander, Quintín Lame, Jorge Eliécer Gaitán, Camilo Torres Tenorio, Camilo Torres Restrepo, la Balsa Muisca, Manuela Beltrán, Policarpa Salavarrieta, Benkos Biohó, mestizos e indios (obras de Ramón Torres Méndez), María Cano, etcétera.

Imagen 1. *Chispero*. José María Carbonell. Producción gráfica de El Protocanibal para el proyecto Bligcentenario (2010).
Una de las imágenes utilizadas en esta parte del taller.



6 Es importante hacer referencia aquí al papel del Estado-nación moderno como unidad geográfica y marco discursivo de los relatos historiográficos tradicionales y de sus adaptaciones a la historia escolar. A pesar de los avances en las políticas de enseñanza/aprendizaje de la Historia (evidenciados, por ejemplo, en la propuesta de la SED, 2007, o en los Lineamientos y Estándares Curriculares en Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional), todavía ha sido muy difícil descentrar la nación como sujeto histórico y principio narrativo y explicativo por excelencia de la Historia. Es importante atender a las exigencias de la enseñanza de la Historia en un mundo globalizado (Carretero, 2007), en aras de un equilibrio entre los diferentes niveles contextuales (local, nacional, regional, mundial), para la comprensión histórica (Vargas, Acosta y Sánchez, 2013, p. 107).

Las imágenes se reparten entre grupos de cuatro o cinco estudiantes, quienes deben posteriormente identificarlas y comunicar a todo el grupo de quién o de qué se trata. En general, los participantes demostraron un conocimiento muy regular de los personajes y eventos plasmados en las imágenes. En todo caso, con muy contadas excepciones, si se identificaban imágenes, eran aquellas relacionadas con la Historia Patria, en especial las de Simón Bolívar y Antonio Nariño. Se evidenció un gran desconocimiento de períodos de nuestra historia que no fueran la Independencia. Sólo algunos profesores –quienes también participaban en el taller– identificaron a Camilo Torres Restrepo. Un buen ejercicio era contrastar las imágenes de los dos Camilos, y preguntar a los participantes qué tenían ambos en común. Al final, los participantes se sorprendían al saber que tenían el mismo nombre, pero que la historia oficial había inmortalizado a uno y marginado al otro.

El tema de género aflora en esta parte del taller. Se reta a los participantes, especialmente a las niñas, a que enumeren más de cinco heroínas o mujeres importantes en el período de la Independencia. En ninguna de las sesiones nadie pudo vencer este reto. Por el contrario, casi siempre se pudieron enumerar más de diez, y hasta quince, próceres hombres.

En suma, el ejercicio de las imágenes es una prueba de la fragilidad del conocimiento histórico en la mayoría de nuestros adolescentes, y por otro lado, de la hegemonía del relato patrio en la escuela y en la sociedad en general. Al finalizar la actividad, que casi siempre tenía las mismas respuestas por parte de los participantes, se compartían las siguientes conclusiones:

¿Qué rescata nuestra historia oficial?

- Un período: la Independencia y el período Republicano
- Una perspectiva: la político-militar
- Una raza: el estamento blanco de la sociedad es quien ha hecho la Historia
- Un género: el hombre, no la mujer, ha tenido influencia en nuestro devenir histórico
- Unos acontecimientos: batallas, hitos, etc., aislados; no comprende procesos.

Para preparar y realizar esta parte del taller, son recomendables lecturas sobre el uso de la imagen como documento histórico y/o como forma de relato histórico, tales como el libro de Peter Burke (2005) y el artículo de Tomás Pérez Vejo (2012).

Marco contextual (30 minutos)

Después de este ejercicio, se continúa con la exposición de un marco contextual dinámico del proceso de la Independencia. El tallerista ofrece un amplio contexto (económico, político, cultural, social) de la Nueva Granada desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX, para poder explicar la Independencia como proceso. El objetivo de esta exposición es cuestionar el punto nodal de la celebración del Bicentenario: el establecimiento del 20 de julio de 1810 como *la* fecha histórica por excelencia, como un corte en nuestra historia, un punto donde surgieron repentinamente la independencia y la libertad. De esta forma, se pone en evidencia cómo las fechas (aniversarios,

efemérides y conmemoraciones) son uno de los terrenos privilegiados en donde tienen lugar las disputas por la definición de los sentidos del pasado (Jelin, 2002). También, teniendo en cuenta el lugar institucional desde donde se presentó el taller (Museo Colonial), se pretende reconocer la importancia del período colonial y su contexto, que a la larga permitió la revolución de independencia.

En la práctica, la exposición se llevó mucho más atrás de la segunda mitad del siglo XVIII, pues la mayoría de las veces se comenzó hablando de las tres familias lingüísticas (Caribe, Chibcha y Arawak) y de la multiplicidad de pueblos indígenas que poblaron el actual territorio colombiano desde miles de años antes de la llegada de los españoles, algunos de los cuales todavía existen. Así mismo, se explicaron las principales características del sistema colonial y cómo las reformas borbónicas implicaron una ruptura y una transformación en este sistema en el siglo XVIII, lo cual desencadenará resistencias, tal como la Revuelta de los Comuneros.

En esta parte es relevante explicar el concepto “criollo”, con el fin de entender la especificidad de las élites criollas como grupo social con sus propios intereses y agendas. Desde finales del siglo XVIII, representadas en figuras como Antonio Nariño o Francisco José de Caldas, las élites criollas desempeñarán un papel importante en la emancipación y posterior independencia de las colonias, persiguiendo el objetivo de crear nuevas repúblicas que ellos mismos puedan gobernar. También aquí se presenta una oportunidad para romper con el “mito de la liberación” de la Historia Patria, difundido y naturalizado profundamente, según el cual los héroes de la Independencia nos “liberaron de 300 años de esclavitud bajo el yugo español”, pues se presenta la complejidad de estos personajes históricos hombres, de estos grupos sociales, y los diversos intereses que subyacen a sus reconocidas hazañas.

Finalmente, se termina de explicar el proceso que comienza con el vacío de poder en las colonias con el exilio en Francia del rey Fernando VII, la constitución de las Juntas de Gobierno, la campaña de reconquista de Pablo Morillo y la prolongación de la guerra hasta mediados de los años veinte del siglo XIX.

Imagen 2. Taller en la sala Espacios Domésticos. Fotografía: Felipe Palacio (2010)



Visita a la sala Espacios Domésticos (30 minutos)⁷

La sala Espacios Domésticos ofrece un excelente testimonio de los objetos, utilería y escenarios utilizados y habitados por los neogranadinos en el contexto de la Independencia (es decir, entre finales del siglo XVIII y comienzos del XIX). La visita a esta sala ayudó a encender la imaginación de los participantes y amplió su visión de la Historia (que no queda de esta manera reducida a los sucesos políticos y militares).

Los objetos históricos alojados en los museos poseen un poder particular, un poder evocador, emocional, pedagógico, capaz de estimular la imaginación histórica de quien los contempla. “La primera constatación que hay que hacer sobre los objetos del pasado es su valor simbólico. Este valor indiscutible, de determinados objetos, puede transportarnos a un pasado que a veces nos parece glorioso y otras veces doloroso [...] por lo tanto, bien sea actuando como símbolo, como trofeo, como recuerdo, mediante la evocación o como legitimador, el objeto histórico adquiere un poder extraordinario” (Santacana y Hernández, 2011, p. 178).

La visita a esta sala se complementó con imágenes de los espacios domésticos de las clases populares de la época: representaciones visuales de aquellos objetos y escenarios que, a diferencia de los de las élites, no se conservan en el museo.

Lamentablemente, la sala Espacios Domésticos fue desmontada, y en la actualidad ya no existe. Sin embargo, como parte de los eventos conmemorativos planteados por el Ministerio de Cultura, el Museo Colonial abrió en agosto de 2010 la sala *Identidades en juego antes de la Independencia*. Esta nueva sala tiene algunos de los objetos que antes conformaban la colección de Espacios Domésticos, y su guión museológico apunta a explicar las características de las gentes y las ideas que circulaban en la sociedad colonial del siglo XVIII, y su conexión con la posterior Independencia. De tal manera que la sala *Identidades en juego antes de la Independencia* resulta ser un espacio mucho más idóneo para realizar la salida de campo del taller, en el sentido de que atraviesa la mayoría de los temas tratados en el marco contextual: la jerarquización de la sociedad colonial a partir de criterios raciales, la consolidación del sistema mundo moderno colonial, las nuevas formas de concebir la ciencia y la población en el siglo XVIII, las reformas borbónicas, la distinción y la limpieza de sangre, y en especial, la conexión de las élites criollas ilustradas de finales del siglo XVIII con los eventos independentistas de las primeras décadas del siglo XIX. Es un espacio que sencillamente no se puede desaprovechar.

Dinámica grupal (30 minutos)

Luego de la visita a la sala, se pasa a la sala Evangelización y Mestizaje, en donde se organiza a los participantes por grupos (los integrantes deben inventar un nombre propio para el grupo), para trabajar en una dinámica que permita la reflexión sobre los temas de la Historia y

7 En la actualidad, esta sala no existe. Esta parte del taller, sin embargo, funciona perfectamente en la sala permanente *Identidades en Juego antes de la Independencia*, inaugurada en 2010.

la Independencia como elementos que permean la vida cotidiana de todos, incluidos los jóvenes. La idea es que los participantes sean capaces de llevar las discusiones sostenidas a lo largo del taller al plano de su propia vida y experiencia. La actividad gira en torno a dos preguntas sencillas, plasmadas en un cuestionario-guía:

- ¿Cómo experimentas la Independencia en tu vida? ¿Qué es para ti ser independiente?
- ¿Qué es para ti la Historia? ¿Cuál es tu historia personal? ¿Cómo contribuyes a la historia de tu comunidad?

Para trabajarlas, los grupos cuentan con 20 minutos. En los últimos 10 minutos, se realiza una ronda de socialización en donde todos los grupos exponen sus reflexiones y puntos de vista.⁸

Relato del 20 de julio de 1810 (30 minutos)

Para la última parte del taller, todo el grupo se traslada a la Plaza de Bolívar, ubicada a una cuadra y media del museo. Allí, el tallerista relata una versión alternativa de los hechos sucedidos, en ese mismo lugar, el 20 de julio de 1810. El papel protagónico de las masas populares y de algunos héroes aun no reconocidos sorprenderá a los asistentes, pues se trata de un relato poco difundido: el del historiador Indalecio Liévano Aguirre.⁹

Por cuestiones de tiempo y agenda, esta última actividad sólo se pudo llevar a cabo en muy contadas ocasiones. Sin embargo, en dichas oportunidades se pudo comprobar el interés de los jóvenes por encontrarse en el lugar de los acontecimientos; fue un ejercicio que posibilitó el recurso a la imaginación histórica, a la vez que presentó otra versión de lo sucedido el 20 de julio de 1810, cuestionando la versión oficial.

¿CUÁL FUE LA VOZ DE LOS JÓVENES CON RESPECTO A LA CELEBRACIÓN DEL BICENTENARIO, Y EN GENERAL FRENTE A LOS CONCEPTOS DE INDEPENDENCIA E HISTORIA?¹⁰

Como se mencionó anteriormente, una de las actividades que hicieron parte del taller fue la dinámica grupal, en donde después de discusiones, imágenes y visita al museo, los participantes tuvieron la oportunidad de reunirse en grupos para reflexionar en torno al Bicentenario, la Independencia y la Historia. Ésta es una de las partes más importantes del taller, porque es donde se evidencian los aprendizajes que los jóvenes han adquirido en el mismo, y es un espacio de reflexión y retroalimentación.

8 El análisis de esta actividad se presenta en el siguiente apartado del artículo.

9 Al maestro interesado en realizar el taller, o en conocer el relato, puede consultarlo en Liévano (1956). También se recomienda la consulta del artículo de Rueda (2007).

10 En las citas de los escritos de los participantes que aparecen a continuación, se respeta la escritura original a pesar de los errores ortográficos y de puntuación.

A las dos preguntas planteadas en el cuestionario-guía, los jóvenes ofrecieron diversas respuestas. Sus voces oscilaron entre una lectura tradicional (Patria) de la Historia y los sucesos de Independencia y posturas críticas sobre los mismos temas. A continuación analizo las voces de los participantes a partir de los cuestionarios guías y su socialización.¹¹ Primero me concentraré en lo relacionado con la Independencia, y luego con la Historia.

Las voces de los jóvenes sobre “Independencia”

En general, la mayoría de los grupos coincidieron en señalar que ser independiente es ser libre y no depender de nada ni de nadie para tomar decisiones propias, teniendo en cuenta la libertad de los demás y respetando su espacio.¹² También señalaron que ser libre e independiente implica asumir las consecuencias derivadas de las decisiones tomadas. Un ejemplo sería el siguiente: “[ser independiente es] tener autonomía y no depender de nadie usando la responsabilidad al hacer nuestros deberes usando nuestro criterio pero sin ofender el de los demás. Teniendo un pensamiento lógico para poder actuar correctamente y poder disfrutar de todo lo que disfrutaba sin ayuda de nadie”.¹³

Incluso, los participantes de menor edad (tercer y cuarto grado) tenían claras estas ideas con relación a la Independencia: “a la medida que crecemos, vamos tomando nuestras propias decisiones”;¹⁴ “bañándome sola. Tomar decisiones sin ayuda de los demás. Saber qué es lo mejor. Saber que es bueno. Saber que es malo. No necesitas un policía para hacer lo que debo hacer. Tener una buena actitud. Saber autocontrolarme”.¹⁵

Ahora bien, una idea muy interesante que surgió en las dinámicas grupales sobre la independencia es que se trata de un concepto incompleto, siempre en construcción. Así, muchos de los jóvenes admitieron que si bien son independientes en algunas cosas, como los gustos (música, vestido, consumo) o la posibilidad de elegir a sus amigos, dependen económica y afectivamente de sus padres. Incluso, otros manifestaron que este tipo de elecciones libres nunca son del todo independientes, pues en muchos casos los padres regulan las elecciones de sus hijos. No obstante, algunos jóvenes sí reconocieron experimentar la independencia en prácticas como comprarse cosas con su propio dinero, salir a la calle solos, prepararse los alimentos sin ayuda de nadie, etcétera:

Tenemos o no compartimos habitación. Recibimos una mesada diaria y la manejamos con nuestros propios méritos. Es tener la libertad de decidir sobre mi espacio y la distribución del tiempo para hacer las cosas que nos gustan.¹⁶

11 Las características de la muestra son las siguientes: doce (12) instituciones educativas, veintiocho (28) grados, ciento cuarenta y siete (147) cuestionarios-guía (uno por grupo). Cada grupo lo conformaban entre cinco y ocho participantes. Las referencias a las citas textuales extraídas de los cuestionarios-guía aparecen según el siguiente orden: nombre del grupo, nombre de la institución educativa, grado.

12 “Es saber respetar el espacio de los demás”. Los Libertadores, Colegio Mayor de San Bartolomé, grado séptimo.

13 Sweet History Girl. Hijas de Cristo Rey, grado séptimo.

14 Mestizajes. Gimnasio Moderno, grado tercero.

15 A.B.C.D. Marymount, grado cuarto.

16 Tauro. Hijas de Cristo Rey, grado séptimo.

En algunas cosas somos independientes y en otras no.¹⁷

Podemos decir que en ciertos sentidos somos independientes porque podemos vestirnos como queramos pero para ello dependemos económicamente de nuestros padres.¹⁸

Debemos tener en cuenta que en realidad nadie es totalmente independiente, ya que en la vida de las personas influyen muchos factores externos que no nos permiten serlo. Sin embargo, procuramos serlo hasta el límite de nuestras posibilidades, tomando decisiones autónomamente.¹⁹

Durante las socializaciones de estas reflexiones, se planteó la importancia de comparar esta cualidad del proceso de la Independencia en la vida de los jóvenes con la experiencia histórica colombiana, y por qué es importante preguntarnos si realmente adquirimos independencia y libertad hace 200 años, si somos libres e independientes hoy, o si continuamos condicionados por factores políticos, económicos y culturales externos. Esto permitió cuestionar en sí misma la naturaleza celebratoria acrítica del Bicentenario.

La característica de estar siempre en proceso de la independencia, lleva a entenderla como algo polisémico o susceptible a ser significado de varias formas: “la independencia es un concepto complejo; debido a las diversas formas en las que se puede interpretar, su eje principal se rige frente a la emancipación del ser humano en todos los aspectos de su vida”.²⁰

Para muchos jóvenes, la independencia está ligada a derechos políticos que todos tenemos como integrantes de la sociedad: “no depender de nadie, no dejar que las personas que dirigen el país se aprovechen de los derechos de las personas”;²¹ “[se es independiente] teniendo el derecho al voto”.²² Algunos jóvenes señalaron la educación como un derecho y como una condición de posibilidad para ser independientes: “porque las mujeres y los hombres hoy en día podemos estudiar y tenemos derechos, no somos esclavos y no tenemos la obligación de obedecer a personas”.²³ Para otros, se es precisamente independiente cuando se asume un aprendizaje autónomo. Son independientes “en el colegio porque cuando los maestros no se encuentran, debemos ser autónomos”.²⁴ Además de la autonomía, la independencia también se asoció con la capacidad crítica: “la experimento como un suceso que rescata nuestros valores para ser autónomos y críticos”.²⁵ Finalmente, también hubo voces que relacionaron independencia con la libertad de expresión y la definición de la identidad sexual y de género: “ser independiente es vivir sin la opresión, y poder expresar libremente, libertad de género”.²⁶

17 Fundadoras. Liceo Moderno Célestin Freinet, diferentes grados.

18 Centro Educativo Libertad, grado once.

19 Las Coloniales. Eucarístico Campestre, grado décimo.

20 Los Ilustres. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado noveno.

21 Los Independientes-Los Libertadores. Salesiano León XIII, grado sexto.

22 Los Criollitos. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado octavo.

23 El Bicentenario. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado octavo.

24 Los Independistas. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado octavo.

25 El Clan Tobí. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado séptimo.

26 Felipe Molano, “el que tumbó la vitrina”, y 6 más. Gimnasio Moderno, grado noveno.

Por otra parte, algunos participantes lograron hacer explícita la conexión entre la independencia como un fenómeno que experimentan en sus vidas y el proceso histórico de la Independencia en Colombia. Así, algunos aseguraron que somos independientes gracias a nuestros ancestros: “uno puede ser autónomo en sus propias decisiones, gracias a nuestros antepasados”,²⁷ mientras que otros sostuvieron exactamente lo contrario: “la independencia hace referencia a una separación, de algo o alguien (papas o España) pero no significa libertad”.²⁸ Otro grupo hizo énfasis en que es necesario conocer nuestra ascendencia y nuestra historia para realmente ser libres e independientes: “conociendo la libertad, también tratando la Historia como algo de gran importancia. Para nosotros ser independientes es ser libres, autónomas”.²⁹

Los jóvenes manifestaron que la independencia, a pesar de que nunca es completa, es algo que se resuelve en términos de negociación. Por ejemplo, según un grupo, adquieren mayor independencia demostrando responsabilidad, “cuando somos responsables con los permisos que nos dan nuestros padres”.³⁰ En una reflexión similar pero antagónica, otro grupo aseguró, resaltando las relaciones de poder inherentes a los procesos de dependencia e independencia, que las clases dirigentes ofrecen a los gobernados cierto margen de independencia y libertad para mantenerlos controlados: “a las personas se les muestra pequeñas muestras de independencia más no una totalidad de esta ya que no es conveniente para los mandatarios”.³¹

La mayoría de los jóvenes, pues, coincidieron en que la independencia es un proceso siempre en construcción. Ahora bien, otra tendencia muy fuerte entre los grupos, desde enfoques más radicales, fue la de negar toda posibilidad de independencia. Según estas posturas, no existe independencia personal:

Nosotras en nuestra vida no tenemos independencia ya que necesitamos de nuestros padres para poder sobrevivir.³²

La independencia para nosotras es hacer las cosas, que seamos libres ante tomar una decisión, sentimos que somos esclavas y aún por el materialismo pues la misma sociedad se encarga de esto, partimos de que nadie es independiente pues una persona siempre depende de alguien o algo para tomar cualquier decisión que afecte su futuro.³³

No tengo ningún tipo de independencia porque estoy ligado a diversos sistemas sociales.³⁴

Pero esta imposibilidad de la independencia también se experimenta en el plano social y nacional, ya que “por parte económica dependemos de nuestros papas y ellos de sus trabajos. Este país no es independiente ya que requiere unos recursos exteriores para complementar su

27 Las Polas Independientes. Hijas de Cristo Rey, grado séptimo.

28 Luz de Libertad. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado séptimo.

29 Las Simonitas. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado séptimo.

30 Los Sopas. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado noveno.

31 Once. Centro Educativo Libertad, grado once.

32 Mujeres del Bicentenario. Eucarístico Campestre, grado décimo.

33 Mujeres Presidentes. Eucarístico Campestre, grado décimo.

34 Asdasda. Centro Educativo Libertad, grado once.

desarrollo”.³⁵ Para uno de los grupos, no se puede ser independiente ni personal ni socialmente, en la medida en que no existe un sistema político justo y con igualdad social: “no [somos independientes] porque nosotros no podemos tomar nuestras propias decisiones, estamos dominados por políticos que crean leyes a su propia conveniencia”.³⁶ En esta misma dirección, otro grupo expresa que las cosas en Colombia no han cambiado después de la Independencia y la instauración de un sistema republicano y democrático; más bien han empeorado: “la historia, es el conjunto de acontecimientos pasados importantes que determinaron un cambio en la continuidad; en Colombia no se a dejado de vivir la época pasada porque el pobre sigue siendo mas pobre y dependiente de la elite y el rico sigue siendo mas rico”.³⁷ Finalmente, para otro grupo, la imposibilidad de la Independencia tiene que ver con un fracaso en los procesos de construcción de la identidad nacional, pues “no se puede experimentar una libertad, cuando es una ‘libertad’ basada en generar una identidad cuando no existe tal”.³⁸

A pesar de la importancia de estas posturas críticas, resulta más preciso hablar de la independencia como un proceso siempre en construcción, y por lo tanto incompleto, y nunca libre de carencias, pero no de una imposibilidad como tal. En ese sentido se encaminó casi siempre la retroalimentación de los cuestionarios-guía en el marco del taller.

Las voces de los jóvenes sobre “Historia”

En cuanto al concepto de Historia, también afloraron interesantes aportes por parte de los participantes, que demostraron ciertos aprendizajes derivados del taller y elaboración de reflexiones propias.

En primer lugar, se debe destacar que el taller sirvió para que los jóvenes complejizaran la noción de Historia, que antes se entendía simplemente como el pasado o como el estudio del pasado. Luego de las diversas actividades del taller, los participantes se refirieron a la Historia como una práctica intelectual-creativa que implica la interrelación de los distintos tiempos históricos (pasado/presente/futuro):

Es la ciencia que estudia los hechos del pasado trayéndolos al futuro.³⁹

La historia es recordar un momento que hace parte de un pasado que nombramos en el presente.⁴⁰

La historia pertenece al pasado pero se construye en el presente para que tenga trascendencia en el futuro.⁴¹

35 Saem. Salesiano León XIII, grado décimo.

36 Las Niñas Historiadoras. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado sexto.

37 Saem. Salesiano León XIII, grado décimo.

38 Rositas Libres con Pétalos Amarillos, Gimnasio Santa Ana, diferentes grados.

39 Las Polas. Hijas de Cristo Rey, grado séptimo.

40 Las Privadas. Eucarístico Campestre, grado décimo.

41 Policarpistas. Eucarístico Campestre, grado décimo.

Imagen 3. Cuestionario-guía

Independencia

Taller los Jóvenes y el Bicentenario
Museo Colonial
Agosto de 2010

Nombre del grupo: Las Polas 111

Integrantes del grupo: Camila, Laura, Alejandra, Paula, Camila, Lina, Daniela, María, Monica

• ¿Cómo experimentas la independencia en tu vida? ¿Qué es para ti ser independiente?

• Tomando mis propias decisiones de manera responsable y asumiendo las consecuencias que estas traigan, pero sin ponerle por encima de nadie.

• Poder manejar mi vida a mi gusto pero nunca hay que poner (pasar) por encima de las reglas de urbanidad.

• ¿Qué es para ti la historia? ¿Cuál es tu historia personal? ¿Cómo contribuyes a la historia de tu comunidad?

• Son hechos que cuentan el pasado para comprender el presente.

• Enamoras en Bogotá entre 1996 y 1997, estudiémos en un jardín con edad de 3 años, a los 3 años estudiamos en el colegio Niles de la Cruz, estamos en 78 y hemos vivido muchos experimentos de la vida entre nosotros...

• Respetando a los demás, defendiendo los derechos, no siendo un problema para nadie, tratando bien a los demás.

Colombia **HCR**

También, en cierto sentido, los participantes comprendieron la doble naturaleza que subyace a la definición de la Historia: es el pasado y una ciencia (relato) sobre el pasado, como se puede ver en la última cita. Un grupo se refirió a la Historia en el sentido de lo ya acontecido, de la realidad pasada: “el pasado en general es la realidad empírica”.⁴² Cabe aclarar que este tipo de interpretaciones fue más común en los grupos integrados por ciclos superiores, mientras que las participantes de menor edad (9-10 años) definieron la Historia como un campo cuyo dominio es únicamente el pasado. Para estas niñas, la Historia es “algo del pasado que sucedió”;⁴³ “lo que pasó antes”.⁴⁴ Además de la reflexión sobre los tiempos históricos, algunos grupos recordaron la relevancia de las categorías espaciales en el estudio de la Historia. No sólo se trata del qué, el cómo y el cuándo, sino también del dónde: “también es importante el lugar donde se desarrolla [la historia]”.⁴⁵ Esta reflexión también estuvo implícita cuando los jóvenes escribieron sus historias de vida: “nacimos en 1997-1998 en Bogotá y estudiamos en un colegio de jardín, primaria y bachillerato, nuestra familia es papá mamá y hermano(s) y vivimos en el sur o al centro”.⁴⁶

42 Los Boliquesos. Gimnasio Moderno, grado noveno.

43 Historiadoras. Marymount, grado cuarto.

44 Algo. Marymount, grado cuarto.

45 Independientes. Gimnasio Santa Ana, diferentes grados.

46 Bizanchos. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado octavo.

Uno de los mayores logros del taller es que se logra pasar del imaginario de la Historia como “la verdad sobre el pasado” a un concepto de Historia como construcción, como relato o versión con pretensión de verdad sobre el pasado. Son cosas muy diferentes. Usualmente la gente da por sentado que los relatos históricos dominantes sobre el pasado dicen la verdad de lo que pasó. Pero una mirada más crítica puede desnaturalizar este imaginario, al constatar que “no existe la historia; solamente ‘historias de...’ ” (Veyne, 1972, p. 5), diferentes versiones o relatos sobre un mismo acontecimiento o proceso pasado. Esto fue bien comprendido por los jóvenes, en la medida en que manifestaron frecuentemente en la dinámica de grupo posiciones como las siguientes: “[historia es la] ciencia que reconstruye el pasado por medio de relatos que según el punto de vista de cada persona relata y omite cosas”;⁴⁷ “[historia es la] narración de hechos del pasado de forma escrita u oral, gráfica o visual”;⁴⁸ o “es un relato del pasado que se conecta con el presente, resaltando las cosas importantes de la vida de alguien o los hechos que alguien haya hecho resaltar”.⁴⁹ En algunos casos, los participantes retomaron la noción de representación, explicada en la primera parte del taller: “[historia es la] ciencia que va más allá de todo para poder representar en el presente lo que pasó hace mucho tiempo, para poder respondernos de dónde venimos y porqué somos así –es lo que cada uno de nosotros hacemos todos los días y las diferentes situaciones que vivimos”.⁵⁰

Según estos enunciados, no existe una sola historia, sino que se pueden construir diferentes relatos, según el punto de vista del narrador, de su trayectoria y experiencia, y como resultado siempre habrá algo que escape al relato histórico (se incluyen cosas, se omiten otras). Así, “la historia al igual que la verdad no es absoluta, única e irrefutable...”.⁵¹ Por lo tanto, este trabajo de desnaturalización de las verdades históricas dadas por estables debe acometerse a partir de la crítica de las fuentes y de la historiografía, de los legados y de los relatos ya constituidos: “conocer si en realidad lo que nos han contado es verdad o si está completo”.⁵²

Otra conclusión importante es que esas versiones o representaciones construidas sobre el pasado, como se observó en algunas citas anteriores, están determinadas por el lugar de enunciación del narrador, así como por sus necesidades e intereses. En algunos testimonios es aún más clara esta toma de conciencia sobre las relaciones de poder implícitas en la escritura de la Historia: “la historia para nosotros es la serie de acontecimientos importantes a los que se les atribuye el cambio de una sociedad y que son estudiados para saber de donde venimos y hacia donde vamos, pero la historia no es legítima, ya que cada persona o cada grupo de personas la acomodan a su conveniencia”.⁵³

47 Las Niñas Historiadoras. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado sexto.

48 Tauro. Hijas de Cristo Rey, grado séptimo

49 Las Bolivarianas. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado décimo.

50 Sweet History Girl. Hijas de Cristo Rey, grado séptimo.

51 Arielistas Librepensadores. Ariel David, diferentes grados.

52 Hijas de la Historia. Hijas de Cristo Rey, grado séptimo.

53 Max Güeber PC. Salesiano León XIII, grado décimo. Es importante que se den las condiciones de posibilidad de este tipo de críticas, pero hay que saber orientar a los estudiantes para que no pierdan rigurosidad ni objetividad. Por ejemplo, la palabra “legitimidad” no está adecuadamente utilizada en este enunciado, podría cambiarse por “pura” o “neutral”.

El taller también permitió que los jóvenes aprehendieran la idea de que todas las personas, en el pasado y en el presente, contribuyen al devenir histórico de su comunidad (colegio, barrio, ciudad, región, país). “Nosotras contribuimos ya que pertenecemos a cada uno de estos grupos sociales y aunque nuestra historia no marque al país, sigue siendo historia”;⁵⁴ “todos hacemos parte de la historia, por lo tanto, todos contribuimos a la historia en todos los ámbitos”.⁵⁵ Si todas las personas contribuyen a la Historia (como realidad social), así mismo su agencia debe ser reconocida en la Historia (como relato): “la historia es el recuerdo y el recuento del pasado, contribuyo con la historia de mi comunidad al hacer parte activa de ella, contándola sin dejar a nadie afuera, sin discriminar, todo completo y objetivamente”.⁵⁶

Al darse cuenta de que todas las personas hacen parte de la historia y contribuyen a ella, los jóvenes asumieron su importancia y se reconocieron como sujetos históricos. “[La historia] son los sucesos pasados que influyen nuestra vida en la cual nos ayuda a entender el momento en el que vivimos y a tener una identidad sobre el mundo. Nuestra historia personal, en general sirve en un proceso en el cual nos estamos formando para ser útiles hacia la sociedad y el mundo. Soy parte de su cotidianidad y ayuda a las decisiones y factores de su historia”;⁵⁷ “nuestro colegio, familia, barrio estaba conformado por personas y nació y cambia la historia ya que somos importantes”.⁵⁸ La historia, entonces, tiene que ver con agencia y con identidad. Pero también con subjetividades, puesto que “la historia personal de cada uno es diferente porque depende del tiempo y del espacio con que se cuenta cada uno”;⁵⁹ “la historia personal son los sucesos que marcaron en la vida de cada uno y nos formaron nuestra identidad y personalidad”.⁶⁰ Esta subjetividad no implica el desconocimiento de los antepasados, de las raíces históricas y culturales: “nuestra historia personal es la fortuna de venir de la unión de varias razas y tenemos la fortuna de saber que de esa ascendencia era gente ‘popular’, ‘pueblerina’ pero berraca y trabajadora y eso es lo que somos ahora”.⁶¹

A la pregunta: ¿Cómo contribuyes a la historia de la comunidad? Los jóvenes ofrecieron múltiples respuestas. Quisiera destacar dos tipos de respuestas. Por un lado, aquellas que tienen que ver con una actitud propositiva y responsable en cuanto a la relación con el medio ambiente y la convivencia; por otro, aquellas que posicionan la educación, y más concretamente, el estudio de las Ciencias Sociales y de la Historia como una herramienta que permite hacer mayores contribuciones al devenir de la comunidad. En cuanto a lo primero, encontramos posturas como las siguientes: “haciendo el presente en realidad, haciendo el compromiso de mantener en buen

54 Mujeres del Bicentenario. Eucarístico Campestre, grado décimo.

55 Las Coloniales. Eucarístico Campestre, grado décimo.

56 Mariposas Voladoras del Bicentenario. Gimnasio Santa Ana, diferentes grados. Nuevamente, encontramos una apuesta política interesante. No obstante, haría falta guiar a las estudiantes para que puedan enfrentarse al problema de la complejidad de términos como objetividad, y el carácter selectivo e incompleto de los relatos históricos.

57 Juguitos de Caja Hit. Gimnasio Santa Ana, diferentes grados.

58 Los Independientes Justos. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado octavo.

59 Los Colombianitos! Colegio Mayor de San Bartolomé, grado séptimo.

60 El Clan Tobí. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado séptimo.

61 Descendencia de Mestizos. Ariel David, diferentes grados.

estado la comunidad para el futuro”;⁶² y “realizando diferentes acciones que pueden ayudar a la comunidad. Proponer ciertas campañas que ayuden a la mejor convivencia. Recoger papeles a personas que los botan”.⁶³

En cuanto a lo segundo, vemos cómo algunos de los participantes asocian su formación y su proyecto de vida con el desarrollo de sus comunidades locales y del país: “yo contribuyo a la historia estudiando y siendo mejor cada día, si hacemos parte de la historia de Colombia contribuyendo en mis proyectos escolares”;⁶⁴ “con nuestra educación, y las buenas acciones que nosotros los jóvenes podemos crear y hacer en el futuro”;⁶⁵ “contribuimos a la historia aportando conocimientos y creando memorias sobre lo que acontece cada día”.⁶⁶ Pero no se contempla la escuela como el único lugar para formarse y para conocer la historia de la comunidad. También aparecieron referencias a la tradición oral y familiar: “[contribuimos a la historia] por medio de la tradición oral y haciendo parte de ella”;⁶⁷ “dejando un legado, huellas en los años, como tradiciones, en como cocinamos, estudiamos etc... como las abuelas, tías etc.”.⁶⁸ Incluso, se habló de patrimonio y de la necesidad de valorarlo y custodiarlo: “yo contribuyo a la historia de mi sociedad cuidando el patrimonio del entorno que nos rodea, puesto que para mí la historia es la reunión de sucesos que transforman a una sociedad”.⁶⁹ Lo más interesante de este tipo de respuestas es que se concibió este estudio, este acercamiento al pasado de la comunidad, desde una perspectiva investigativa crítica, no desde la mera memorización y reproducción de información: “[se hace historia] escuchando a personas mayores que han vivido acontecimientos históricos y buscando fuentes primarias”.⁷⁰

A pesar de que en los cuestionarios-guía y en las socializaciones de los mismos predominaron las perspectivas críticas, no faltaron los casos en que algunos participantes reprodujeran o defendieran postulados propios de una perspectiva de la historia oficial o patria. Fue especialmente recurrente la referencia al “mito de la liberación”, que tiene como efecto la producción de una empatía entre los colombianos y las élites criollas “protagonistas” de la Independencia, y su presentación como una de las causas de nuestra actual independencia: “que los criollos son nacidos en América y son llaneros y los españoles son nacidos en España y tienen más poder, nosotros y los criollos somos iguales porque también nacimos en América”;⁷¹ “la independencia de nuestro país la sentimos en fechas importantes y sucesos que marcan nuestras vidas, sucesos como el 20 de julio, el 7 de agosto, son sucesos con los que nos sentimos identificados, porque marcan historia para nuestra patria”;⁷² “[somos independientes] cuando tenemos libertad de hacer lo que queremos sin tener un amo puesto que Bolívar y otros criollos nos independizaron de españoles”.⁷³

62 Las Polas Independientes. Hijas de Cristo Rey, grado séptimo.

63 Sweet History Girl. Hijas de Cristo Rey, grado séptimo.

64 The Stars. Liceo Moderno Célestin Freinet. Diferentes grados.

65 Los d' la Pola. Salesiano León XIII, grado décimo.

66 Impacto Independiente. Ariel David, diferentes grados.

67 Las Polas. Hijas de Cristo Rey, grado séptimo.

68 Los Sopas. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado noveno.

69 El combo de Bolívar. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado noveno.

70 Fundadoras. Liceo Moderno Célestin Freinet, diferentes grados.

71 The Stars. Liceo Moderno Célestin Freinet, diferentes grados.

72 Number One. Salesiano León XIII, grado décimo.

73 La Pola. Gimnasio Femenino, grado quinto.

Frente a este mismo tema sobresalieron otras miradas, que cuestionaban fuertemente el papel desempeñado por los criollos y la idea misma de que se logró la independencia el 20 de julio de 1810:

Los criollos elites le guardaron respeto al Virrey Fernando Séptimo.⁷⁴

Cada 20 de julio, con una historia que nos han narrado de la cual nos hemos dado cuenta que es una simple ilusión de libertad ya que nos hemos dado cuenta que realmente nunca fuimos libres de España porque en la supuesta libertad solo juramos fidelidad a España.⁷⁵

Este taller nos sirve para ver que anteriormente también se manejaban rangos de estratos sociales y buscar formas de aparentar tener más que los demás.⁷⁶

¿QUÉ ENSEÑANZAS NOS DEJÓ EL TALLER CON RESPECTO A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA HISTORIA?

El taller *Los jóvenes y el Bicentenario* puede ser interpretado como una experiencia educativa alternativa en el campo de la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia. En este sentido, esta sistematización y este análisis de la experiencia apuntan a poder retomar las enseñanzas, sugerencias y reflexiones pedagógicas derivadas del taller, para que puedan ser aprovechadas por los maestros, científicos sociales e historiadores. La idea es que lo aprendido en el taller nos ayude a consolidar nuevas formas de enseñanza/aprendizaje de la Historia, que inviten a la reflexión, la investigación y la argumentación, y contribuyan a la superación de una educación basada en la repetición y la memorización de datos vacíos de significado.

En primer lugar, quiero resaltar el papel de la imagen y del objeto de museo como documentos históricos capaces de despertar la curiosidad investigativa y la capacidad crítica de los estudiantes. Los distintos tipos de imágenes no son solamente fuentes de información histórica válidas (Burke, 2005; Pérez Vejo, 2012), sino que además permiten a los estudiantes ver la historia de una forma menos aburrida y que estimula en mayor medida su imaginación y creatividad.

Algo similar se puede decir de los objetos y colecciones de los museos históricos, trozos materiales del pasado que pueden acercar al pasado a los niños, niñas y jóvenes de una manera más vívida. Vestidos, muebles, pinturas, adornos, son elementos explicativos que pueden conectar a nuestros estudiantes con el pasado de una forma quizás más efectiva que por medio de libros de texto. Según la historiadora y museóloga Nancy Rocío Correa, los museos históricos pueden ser capaces de generar aprendizajes realmente significativos en sus visitantes, pero para ello deben superar sus limitaciones, renovar sus discursos históricos y museológicos y vincular más la función social de preservación de la memoria propia de los museos con sus actividades de investigación

74 Investigadores de los Olvidados, Negros, Indígenas. Liceo Moderno Célestin Freinet, diferentes grados. Cabe la aclaración del error: se trata del Rey, y no del Virrey Fernando Séptimo.

75 Los Mockusos. Colegio Mayor de San Bartolomé, grado octavo.

76 Once. Centro Educativo Libertad, grado once.

y de educación (2009, pp. 9-10). Además, el museo puede convertirse en un espacio circular, de diálogo horizontal, en donde se desdibujan las jerarquías habituales del salón de clases. En su más reciente libro, *Museos de historia, entre la taxidermia y el nomadismo* (2011), los catalanes Joan Santacana y Francesc Xavier Hernández discuten las diferentes potencialidades pedagógicas y culturales de los museos históricos. Se trata de un referente obligado para aquellos maestros interesados en fortalecer sus clases de Historia y Ciencias Sociales con la visita a museos.

La imagen y el museo son, entonces, dos de los recursos didácticos más importantes con los que el maestro de Sociales y de Historia cuenta actualmente. Sin embargo, es muy importante tener en cuenta que estos recursos no son efectivos si tanto el personal del museo como los maestros no modificamos nuestras prácticas usuales. No se puede seguir viendo la visita al museo como una mera salida extracurricular en la cual el maestro hace que los estudiantes copien fielmente hasta la última palabra de cada ficha museográfica, mientras él y sus colegas se quedan en la cafetería o en algún rincón del museo (esto último sucedió durante mi taller). No. Para que realmente el museo sea un recurso didáctico valioso para la enseñanza/aprendizaje de la historia, es preciso que los estudiantes y maestros nos ingeniemos nuevas formas de apropiación de los objetos y discursos museológicos. En este sentido, las Áreas Educativas de los distintos museos de Bogotá han avanzado considerablemente proponiendo nuevos tipos de talleres y dinámicas (por ejemplo, ver Fonseca, 2012). Un buen consejo para los maestros es comunicarse con los encargados de estas áreas, con el fin de consultar la oferta educativa que se brinda, y en qué medida ésta encuadra con los contenidos y las competencias que se estén manejando en el aula. Es preciso generar mucha más comunicación y coherencia entre los ritmos, tiempos y objetivos de la escuela y los del museo (Rickenmann, Angulo y Soto, 2012, pp. xi-xxxiii).

En segundo lugar, un aporte importante del taller fue la reflexión en torno al concepto de independencia como algo inacabado, siempre en proceso. Esta aproximación nos sirve para comprender tanto las experiencias de los jóvenes como el proceso histórico de independencia en Colombia, y para acercarnos al Bicentenario de una forma más crítica. En este sentido, el taller se alinea con los proyectos de gran envergadura sobre jóvenes, conciencia histórica y actitudes políticas adelantados en Europa, Medio Oriente y América Latina, reseñados al principio del artículo. Al igual que estos proyectos, el taller tuvo por objeto realizar preguntas e incentivar reflexiones sobre la percepción y el uso de la Historia por parte de los jóvenes en su cotidianidad, esta vez a partir de la problematización del concepto de independencia. Estas experiencias reafirman la idea de Fontana de que la historia escolar funciona como una herramienta eficaz de desarrollo del pensamiento crítico y de educación cívica.

Así mismo, el taller permitió desnaturalizar la Historia, las verdades históricas dadas por estables. En este sentido, es importante en la enseñanza/aprendizaje de la Historia exhortar a la crítica de fuentes y de discursos históricos, hablar de versiones o de relatos con pretensión de verdad. Invitar a nuestros estudiantes a mirar la Historia siempre con lentes críticos, en especial aquellos hitos, acontecimientos o personajes más mitificados. No obstante, no debemos olvidar orientar a los estudiantes para que no pierdan rigor ni objetividad en sus procesos de pensamiento crítico. El taller, en suma, nos enseñó la importancia de acercarnos críticamente a nuestros símbolos, culturas y rituales, sin dejar de lado la pretensión de verdad y rigurosidad propias del ejercicio histórico. Así mismo, se enfatizó en el respeto y el reconocimiento a la diferencia, y el derecho de todas las personas a su lugar en la Historia.

También, entender la Historia como forma de relato o representación del pasado permitió una mejor comprensión por parte de los jóvenes de la compleja interrelación de los tiempos históricos (pasado, presente, futuro), elemento clave en la epistemología y teoría de la Historia, y, según, Mauricio Archila, una de las problemáticas básicas por tener en cuenta en la enseñanza/aprendizaje de la Historia (2004, pp. 67-68).

En términos pedagógicos, uno de los mayores aportes de la experiencia fue la posibilidad de articular la historia de Colombia (y el mundo) con las historias locales y las historias de vida de los estudiantes, lo cual contribuyó a descentrar al Estado nacional como principio narrativo de la Historia. En el taller quedó comprobado que se producen aprendizajes de la Historia significativos si se conecta la historia (memoria social) de la nación con la experiencia de cada joven (memoria individual). Esto se evidenció en la reflexión en torno a la independencia de comienzos del siglo XIX y la experimentación de la independencia por parte de los jóvenes.

Esto también aplica en cuanto a la enseñanza de conceptos históricos e historiográficos de cierta complejidad (teoría de la Historia). Nociones como abstracción, representación, selección, versiones, categorías espaciales, relato, agencia histórica, fuente (huella o documento), identidad, etc., fueron explicadas y comprendidas satisfactoriamente apelando a la vida cotidiana de los participantes (por ejemplo, el ya citado caso de la preparación de la arepa por parte de la mamá de un estudiante, a partir del cual se debatió la noción de agencia, o el ejercicio de “cuente la historia del día de hoy”). Para este tipo de elaboraciones, también se puede apelar a relatos literarios, cuentos y metáforas, tales como “Del rigor en la ciencia” de Borges, o “Funes el memorioso”, otro de sus famosos cuentos.

El aporte, entonces, es que la historia de vida del estudiante y su propia experiencia son entradas a los temas de nuestra historia y de la teoría de la Historia. Por otra parte, si se logra hacer converger la historia personal (historia de vida) del estudiante con la historia de la comunidad (barrio, ciudad, región, país, planeta), se hace posible que ese estudiante se reconozca como sujeto histórico con una responsabilidad social.

Otro de los aportes pedagógicos es el referido al carácter grupal del taller. Se demostró que la discusión y la posterior socialización en grupo producen una mayor apropiación de lo enseñado, como queda evidenciado en el análisis de los cuestionarios-guía. Una estrategia concreta en el marco del trabajo por grupos es la invención del nombre de cada grupo. Parte del trabajo de los estudiantes en el cuestionario-guía era precisamente autodenominarse, bautizarse a sí mismos. Se trata de una estrategia creativa, cuya finalidad es hacer sentir a los estudiantes como protagonistas de la (de su propia) historia. Además, la invención del nombre permite el ejercicio de destrezas de deliberación y consenso, de toma de decisiones colectivas. Desde el punto de vista del análisis de información, también es posible rastrear imaginarios o percepciones históricas de los participantes a partir de una revisión de los nombres de los grupos. El lector de este artículo notará que muchos de los nombres son referencias explícitas a personajes o grupos dominantes o subalternos del pasado, que en algunos casos se legitiman y en otros se ironizan.

Como se señaló anteriormente, una de las sesiones se llevó a cabo con toda la planta docente de una de las instituciones educativas que tomaron el taller. Estoy convencido de que el trabajo en grupo con docentes es una actividad que debe repetirse para continuar mejorando

las prácticas de enseñanza/aprendizaje de la Historia, para lo cual es indispensable que las instituciones educativas se pongan en contacto con las Áreas Educativas de los museos.

Otra reflexión muy importante que se deriva del taller es tener en cuenta las capacidades cognitivas y comunicativas de los estudiantes, de acuerdo con su grado y edad. Los conceptos teóricos enumerados más arriba fueron imposibles de explicar a niños y niñas de tercero y cuarto grado. No obstante, en el caso del taller, y de las clases de Historia en general, se pueden (y deben) modificar los contenidos y lenguajes, para que los estudiantes adquieran, desde los grados iniciales, nociones e ideas básicas sobre la Historia y la sociedad.

Un último aporte en cuanto a recursos didácticos es el juego de roles. Se trata de la creación de una situación hipotética en la cual una persona asume la identidad de un personaje, actúa y piensa como tal. Esta dinámica permite que los estudiantes asuman identidades de otros sujetos históricos, a la vez que el maestro o tallerista puede poner de relieve los contrastes entre personas pertenecientes a diferentes grupos sociales. El ejemplo que trabajamos en el taller, a partir de un objeto del Museo Colonial, la silla de manos,⁷⁷ es bastante ilustrativo. Se pide a un estudiante que imagine que es el virrey, o una dama criolla de la alta sociedad. Se pondrá contento o contenta al saber que alguien más lo cargará y no tendrá que caminar y ensuciar sus zapatos de seda con hilos de oro en medio de las sucias calles santafereñas del siglo XVIII. Hasta ahí, todo bien. Pero cuando otros estudiantes deben interpretar a los cargueros, esclavos o siervos del otro personaje, ya no les parece tan divertido. ¡Van descalzos y deben pisar los excrementos que están en la calle! Gracias a este pequeño juego, se reveló el problema de la sociedad de castas y la desigualdad social de finales de la sociedad colonial en medio de la cual va acontecer la Independencia. De allí se puede pasar a la pregunta: ¿Estas condiciones cambian después de 1810? Este tipo de recursos didácticos, basados en los juegos de roles, permiten que los estudiantes se apropien de la Historia y entiendan sus contrastes sociales y culturales. Invito a los maestros a experimentar estas estrategias, para explorar con sus estudiantes otros períodos y otros problemas históricos.

El capítulo 15 del citado libro de Santacana y Hernández elabora algunas ideas y ofrece ejemplos sobre puestas en escena o *re-enactments* en museos de Historia, yacimientos arqueológicos y otros lugares de memoria. Así mismo, Mario Ferreras Listán y José Juan de Paz proponen una estrategia similar, la reconstrucción histórica (RH), que consiste en “reconstruir lo más fielmente posible la forma de vida de un período histórico determinado, en relación, especialmente, con la vida cotidiana y siempre que sea posible en el mismo entorno en el que tuvo lugar. Se diferencia de una actuación dramática en el nivel de participación e inmersión de los participantes, la audiencia, y el grado de improvisación o cumplimiento más o menos estricto del guión” (2010, p. 525).

77 Silla de manos o litera. Madera, cuero, papel, textil y metal. Siglo XVII. “Es un mueble que figura ubicado en las salas de recibo de las casas. Objetos sobrios con estructura de madera, forrados de cuero, que en muy pocos casos fueron adornados con vidrieras y tachonados con clavazón dorado. Los interiores se forraban de damasco carmesí y lana igualmente tachonados. No se han encontrado evidencias de sillas de manos con decoración tallada y dorada o con escenas pintadas representando temas mitológicos o religiosos. Al parecer en el Nuevo Reino de Granada no se llegaron a fabricar sillas tan lujosas como las que existieron en México, Perú y Chile”. Ficha técnica del Museo Colonial.

Finalmente, quiero resaltar que son muy importantes el registro y la sistematización de este tipo de talleres y experiencias pedagógicas. Este artículo fue construido en el transcurso de los dos años siguientes a la realización de los talleres; por lo tanto, existen datos y circunstancias que escapan a la síntesis. La sugerencia es, entonces, registrar e ir construyendo reflexión al mismo tiempo que se desenvuelve la práctica educativa, en una perspectiva praxeológica (Juliao, 2011), abierta a los cambios y la contingencia de nuestras acciones y las de los demás.

REFERENCIAS

- Angvik, M. & Borries, B. (1997). *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburgo: Körber-Stiftung; Heinrich-Heine-Buchh.
- Archila, M. (2004). El historiador y la enseñanza de la historia. En: J. G. Rodríguez (Ed.), *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá* (66-85). Bogotá: Universidad Nacional-Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Barragán, L. (2010). La Colección Bicentenario: un compendio de fuentes pensado para las aulas del país. *Revista Internacional Magisterio*, 45, 92-95.
- Borges, J. L. (2005). *Narraciones*. Madrid: Cátedra.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerri, L. F. & Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3-23.
- Correa, N. R. (2009). La historia, los historiadores y el museo histórico. *MUSA. Revista de Patrimonio, Museología y Multimedia*, 1, 9-10.
- Cortés, R. A., González, M., Barrantes, R., & Ortiz, M. C. (comp.). (2011). *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) - Instituto para el Desarrollo Educativo y la Investigación Pedagógica (IDEP).
- de Paz, J. J & Ferreras Listán, M. (2010). La recreación histórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales: metodología, buenas prácticas y desarrollo profesional. En: R. M Ávila, M.P. Rivero Gracia & P. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (525-533). Zaragoza: Institución Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza.
- Fonseca, A. (2012). Estrategias para la enseñanza/aprendizaje del patrimonio histórico y cultural. El caso del Museo Colonial-Museo Iglesia Santa Clara. *Praxis Pedagógica*, 13, 104-123.
- Fontana, J. (2011). ¿Para qué enseñar historia?. En: J. Guerrero y L. Wiesner (comp.), *¿Para qué enseñar historia? (Ensayos para) Educar aprendiendo de la Historia de las ciencias sociales* (23-34). Medellín: La Carreta-Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Gnecco, C. y Zambrano, M. (2000). *Memorias hegemónicas, memorias disidentes. El pasado como política de la historia*. Bogotá: ICANH-Universidad del Cauca.
- Higuera, D. M. (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentido común, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires: Libros Libres.

- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2004). *Rutas pedagógicas en ciencias sociales. De los textos a los contextos socioculturales*. Bogotá: IDEP.
- Jelin, E. (comp.) (2002). *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas 'in-felices'*. Madrid: Siglo XXI.
- Juliao, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto.
- Liévano, I. (1956). *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia*. Bogotá: Ediciones Nueva Prensa.
- Pantoja, T. (2012). Tejer, construir y aprender del pasado. Relaciones entre la construcción de la consciencia histórica y la formación del profesorado. *Praxis Pedagógica*, 13, 74-89.
- Pérez Vejo, T. (2012). ¿Se puede escribir historia a partir de imágenes? El historiador y las fuentes icónicas. *Memoria y Sociedad*, 16 (32), 11-25.
- Rickenmann, R. Angulo, F. & Soto, C. (2012). *El museo como medio didáctico*. Medellín: Universidad de Antioquia-Université de Genève.
- Rueda, R. (2007). El 20 de julio de 1810. Un episodio de protesta urbana en Bogotá. *Memoria y Sociedad*, 23, 117-135.
- Santacana, J. & Hernández, F. X. (2011). *Museos de historia. Entre la taxidermia y el nomadismo*. Gijón: Trea.
- Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del Pensamiento Histórico*. Bogotá: Alcaldía Mayor-SED.
- Van Dooren, J. & Van Dycke, H. (1998). The historical consciousness of European students. Pionering work by the Youth and History Project. *International Society for History Didactics*, 19, 134-141.
- Vargas, S. (2011). El Bicentenario de Independencia en Colombia. Rituales, documentos, reflexiones. *Memoria y Sociedad*, 31, 66-84.
- Vargas, S., Acosta, M. & Sánchez, R. (2013). *Historia, memoria, pedagogía. Una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la historia*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto.
- Veyne, P. (1972). *Cómo se escribe la historia*. Madrid: Fragua.