

EL LUGAR DE LA MEMORIA: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES¹

*Gustavo A. González Valencia²
Antoni Santisteban³*

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados de una investigación acerca de las concepciones que sobre la enseñanza de la historia tiene un grupo de profesores de ciencias sociales en formación de una universidad pública de Colombia. Éste se enmarca en una línea de investigación en formación inicial del profesorado desde una perspectiva crítica. El trabajo muestra las finalidades que los profesores en formación le asignan a la enseñanza de la historia y cómo emerge el lugar de la memoria en sus discursos y prácticas de enseñanza. El trabajo finaliza planteando algunas sugerencias de cómo desarrollar en el profesorado una competencia didáctica que le permita a la memoria tener un lugar en la enseñanza de la historia y la enseña obligatoria en general.

¹ Este artículo es producto de una investigación sobre la formación inicial del profesorado de ciencias sociales en formación en Colombia, realizada por el primer autor y dirigida por el segundo, y realizada gracias al apoyo del programa de formación de personal investigador de la Universidad Autónoma de Barcelona.

² Doctor en didáctica de las ciencias sociales. Grupo GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, director Dr. Joan Pagès Blanch.). gustavo.gonzález@uab.cat

³ Profesor titular, Universidad Autónoma de Barcelona. Doctor en didáctica de las ciencias sociales. antoni.santisteban@uab.cat. Los dos autores son integrantes del Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, Universidad Autónoma de Barcelona.

Palabras claves: Concepciones. Finalidades de la enseñanza de la historia. Didáctica de las ciencias sociales. Reflexión sobre la práctica. Consciencia histórica. Prácticas de enseñanza.

Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo
de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos.

Jorge Luis Borges

1 INTRODUCCIÓN

La memoria histórica es una de las categorías de las ciencias sociales que más atención ha recibido durante últimas tres décadas, esta ha sido trabajada de manera directa desde la Historia, la antropología y la literatura. Dentro de la historia es una categoría transversal a las otras. La memoria como tal no puede ser enseñada como un contenido o concepto concreto, así que en la clase de historia más allá de enseñar memoria histórica, lo que se hace es proponer hechos históricos o sociales en los que pueda emerger la voz y significados construidos por los diversos grupos sociales que la Historia y su enseñanza de corte positivista no visibiliza.

Sobre la memoria se ha escrito con bastante suficiencia, de hecho, como lo sugiere Todorov (2000) asistimos al tiempo de la memoria. Un ejemplo de lo anterior es el alto número de comisiones de la verdad o de la memoria histórica que han aparecido en los últimos 30 años a lo largo y ancho del mundo, así como eventos publicaciones, etc.

Una enseñanza de la historia orientada a la formación, recuperación y comprensión de las memorias exige de un profesorado formado para esto, sí bien no de manera explícita, sí es necesario que desde las concepciones filosóficas que posea de la historia, así como de las finalidades que le confiere a su enseñanza pueda encontrar los lugares de los discursos y lugares de la memoria.

Diferentes investigaciones sobre aspectos relacionados con la enseñanza de la historia (por ejemplo sobre el tiempo histórico y el pasado reciente) muestran la existencia de asociaciones entre las representaciones que tienen el profesorado sobre estos y la manera como se reflejan en las prácticas de enseñanza. En este sentido, el clásico trabajo de Evans (1991) sobre las concepciones que sobre la historia tienen los profesores y la manera como se configuran las prácticas de enseñanza es un antecedente que muestra la pertinencia de éste tipo de trabajos para la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

La didáctica de las ciencias sociales le ha prestado una especial atención a la manera como se puede abordar la memoria histórica en la clase de ciencias sociales y particularmente en la de historia, un ejemplo de esto han sido los diversos eventos y publicaciones orientadas a visibilizar propuestas y reflexiones sobre esta⁴. Al hacer una valoración, nos encontramos ante innumerables trabajos, pero pocos de ellos abordan la formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la manera como emergen los discursos sobre la memoria, ni sobre la manera como configuran las prácticas de enseñanza los futuros profesores y como incorporaran la memoria histórica.

El interés por la formación del profesorado y la memoria radica en que es recurrente escuchar y leer que el profesorado es el factor clave de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (PIAGET, 1987; HARGREAVES, 1996; PAGÈS 2002). Sobre estos se ha investigado y escrito con suficiencia sobre aspectos generales, y desde la didáctica de las ciencias sociales se han hecho trabajos relevantes sobre aspectos específicos de la enseñanza de la historia (Tiempo histórico, historia reciente, el futuro, etc.). En la literatura acerca del profesorado suele asignarse un papel relevante a la formación inicial, la cual es identificada como una fase

⁴ Un ejemplo de ello fue que las IV Jornadas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (2008) organizadas por la Unidad de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, de la que se publicó un libro.

sensible en la que se espera proporcionar los conocimientos y desarrollar las competencias para su futuro desempeño y desarrollo profesional. Así que tratar de desvelar y comprender las concepciones y finalidades que le asignan a la enseñanza de la historia, y reconocer el lugar que ocupa la memoria en los discursos de los profesores en formación es una tarea pertinente para la investigación didáctica.

En la Teoría Crítica uno de sus elementos centrales es la indagación sobre las representaciones sociales que tienen las personas sobre un hecho o concepto. Estas constituyen las referencias que enmarcan las acciones que éstas realizan, porque “detrás de cada teoría y práctica educativa hay siempre unos valores sociales, aunque no se formulen de manera concreta o sistemática” (GIMENO, 1999, 14). Por esto identificar y comprender estas concepciones en el profesorado en formación tiene sentido, porque a partir de estas se puede proponer innovaciones en la fase inicial y permanente.

2 LA HISTORIA EN EL CURRÍCULO DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN COLOMBIA

La masificación de la educación obligatoria ha contribuido a la consolidación de los estados nacionales (PAGÈS & GONZÁLEZ, 2009; GIMENO, 2002; LENIS, 2010). En esta tarea, la enseñanza de la historia ha ocupado un lugar central y en muchos casos ha estado y está asociada al enaltecimiento de los hechos fundacionales de los países. En esta perspectiva de la historia, la memoria ha estado por fuera de sus marcos de referencia, porque esta concepción es “intrínsecamente excluyente: va a borrar i ocultar las diferencias con el fin de homogenizar el conjunto social a través de una adhesión afectiva a una comunidad de pertinencia” (PAGÈS & GONZÁLEZ, 2009, 23). Bajo esta perspectiva la enseñanza de la historia se caracterizaba promover una memoria única, homogénea e idílica. Colombia no ha sido ajena a prácticas de enseñanza

(PÉREZ, 2007). La enseñanza de la Historia ha estado presente en la educación obligatoria desde el momento en que el territorio que hoy se conoce como Colombia obtuvo la independencia de la Corona Española⁵ (1819), y en el proceso de consolidación del Estado – nación fue considerada una herramienta pertinente para cumplir con este objetivo (TELLEZ, 2001).

El debate académico y el surgimiento de corrientes teóricas diferentes a la Historia evenemencial o historia de los acontecimientos no han representado un cambio en las prácticas de enseñanza. Si bien está crítica se puede generalizar a otras áreas del conocimiento, en el caso de la historia asume un matiz crítico, por la clase de discursos y mensajes con un trasfondo ideológico que se pueden llevar al aula de clase. En Colombia el cambio más significativo en la concepción sobre la enseñanza de la historia se dio en la década de los 90s, época en la que la mayoría de los países latinoamericanos emprendieron transformaciones significativas en sus ordenamiento jurídicos (representado por las nuevas constituciones), y el rediseño de los sistemas educativos⁶. En éste país estos cambios se concretaron con la expedición de una nueva Constitución Nacional (1991) y de una Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). En la primera se reconoció la diversidad étnica y cultural por primera vez en la historia (Art. 7.). En lo concerniente a la enseñanza obligatoria se planteó la necesidad de que ésta, y de manera especial las ciencias sociales reconocieran y dieran la voz a las minorías étnicas y se reflejaran las desigualdades sociales.

La concreción de los planteamientos filosóficos y políticos de la Constitución y la ley de educación se concretaron

⁵ Para ampliar sobre este tema se puede leer: Lenis, C. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911, en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, n.º. 58, 2010, págs. 137-152.

⁶ En la década de los 90s los países latinoamericanos como producto de la implementación de los planes de ajustes estructural rediseñaron sus leyes generales de educación.

en unos lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales (2002), los cuales se enmarcan en una perspectiva crítica de las ciencias sociales, y plantean de manera explícita que la enseñanza del área debe llevar a la “recuperación de la memoria colectiva” (MEN, 2002). En el año 2004 se presentaron los estándares de competencias para el área⁷, que sin bien corresponden a otra perspectiva epistemológica diferente a los lineamientos – neopositivista – se reafirma el planteamiento sobre la memoria.

Los cambios en los planteamientos filosóficos, jurídicos y políticos en el mundo y en el país, no aseguran que se transfieran de manera directa a las prácticas de enseñanza, en este caso de la historia y sobre el lugar de la memoria. Es necesario señalar que la enseñanza de la historia orientada a recuperar la memoria de un país que ha vivido y vive en el conflicto no se inicia por decreto (Constitución, Ley de Educación o Lineamientos Curriculares), pensar que es así fue, sería ir en contra de los fundamentos filosóficos de la memoria. Los cambios jurídicos en la mayoría de las ocasiones es producto de los procesos sociales, por su parte las leyes consolidan el reconocimiento, visibilizan y legitiman ciertos colectivos o procesos sociales.

2.1 LA MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Para considerar el lugar de la memoria en la educación obligatoria, y específicamente en la enseñanza de la historia, es necesario revisar que se entiende por memoria. Para comenzar es necesario considerar las diferencias entre memoria e historia. En términos generales se puede decir

⁷ No se hará una valoración profunda de los lineamientos y estándares, pero en términos generales se puede decir que los primeros corresponden a una perspectiva que entiende las ciencias sociales para formar ciudadanos orientados a participar políticamente. Los estándares en corresponden a una lógica de psicología cognitiva, en el que se privilegian el cumplimiento del estándar de la competencia, que regularmente esta asociado al desarrollo de habilidades y procesos cognitivos, así como a comportamientos y actitudes definidas.

que la primera corresponde a el conjunto de recuerdos, experiencias y construcción de significados individuales, en tanto la segunda a hechos seleccionados y “objetivados” a través de procesos historiográficos (HALBWACHS, 1995 y 2004; TODOROV, 2000). “Si por memoria histórica se entiende la lista de los acontecimientos cuyo recuerdo conserva la historia nacional, no es ella, no son sus marcos los que representan lo esencial de lo que llamamos memoria colectiva” (HALBWACHS, 1995: 212).

Para Halbwachs (1995) existen una dicotomías entre Historia y memoria, para éste autor sólo en el momento que la sociedad reconoce un hecho social como una experiencia significativa en su desarrollo, lo considera como histórico, por esto existen diversos hechos que ocupan un lugar significativo en la memoria de las personas y los grupos sociales que no siempre llegan a ser considerados como un hecho histórico para la sociedad en su conjunto. “En el interior de esas sociedades se desarrollan otras tantas memorias colectivas originales, que mantienen por algún tiempo el recuerdo de acontecimientos que sólo tienen importancia para ellas, pero que interesan tanto más a sus miembros cuanto menos numerosos son” (HALBWACHS, 1995: 212). ¿Cómo abordar estas tensiones en la enseñanza de la historia en la educación obligatoria?

En la enseñanza de la historia “no siempre es posible alcanzar este equilibrio entre “una legítima emoción” y “un planteamiento científico y objetivo” de los acontecimientos que se enseñan y se aprenden y esto ocurre en la enseñanza de hechos traumáticos y también de otros vinculados a procesos más normalizados (por ejemplo, las migraciones)” (PAGÈS, 2008: 50). Matozzi (2008: 33) coincide en los mismos planteamientos, y añade que “la memoria es almacén, inscripción de rastros y archivo, pero es también – al mismo tiempo – productora de representaciones”, que son necesarias de ser consideradas en la clase de historia, así como en la vida dentro de la institución educativa.

Es en la enseñanza obligatoria, y particularmente una enseñanza de la historia, “donde las sociedades se disputan

las memorias” (CARRETERO, 2006: 14), memoria que no siempre están presente en los discursos oficiales, y tampoco en la clase de historia (PAGÈS, 2008 y MIRANDA 2007). ¿Cuál es el sentido de que la enseñanza de la historia este orientada a la recuperación de la memoria? Al respecto Pagès y Santisteban (2008: 100) plantean: “La memoria y la conciencia histórica tienen una importante función cultural: forman y expresan identidad [identidades en plural]. Delimitan el reino de la propia vida, de la familia, nuestro mundo frente al mundo de otros, que es generalmente un mundo extraño”. Siguiendo los planteamientos de Rüsen (1992 en Lucini, M., Ferreira, S., & Miranda, S., 2007), la memoria se convierte en piedra angular de la elaboración de la conciencia y pensamiento histórico, y es a su vez la fuente más cercana o la que tiene mayores posibilidades de llegar al aula de clase a través de las memorias individuales y colectivas construidas por los alumnos (RÜSEN, 2007; PAGÈS & SANTISTEBAN, 2008; MIRANDA, 2007).

Para comprender el lugar de la memoria en la enseñanza de la historia, implica reconocer a la primera como “un producto de un proceso intersubjetivo de significación y resignificación, como una construcción, proceso en el cual la escuela y la enseñanza de la historia han de tener un rol activo” (PAGÈS & GONZÁLEZ, 2009: 19). Para lograr lo anterior es necesario considerar que el pasado ha sido escrito “conforme a los intereses del poder y, por lo tanto [en la mayoría de los casos], mutilada, censurada, deformada” (CHESNEAUX, 2000: 40). En este sentido, el trabajo con y a partir de la memoria está orientado a dar lugar a lo singular, lo subjetivo, lo local, etc., por el contrario de las pretensiones homogenizadoras que puede tener la Historia desde una perspectiva positivista.

¿Qué debe caracterizar una enseñanza de la historia orientada a la recuperación de la memoria? ¿Es posible considerar algunas recomendaciones que orienten la toma de decisiones al momento de enseñar? “En la enseñanza de la historia, la memoria puede tener distintas dimensiones. Por

un lado, puede ser un excelente recurso para el aprendizaje de la historia, como fuente para obtener información sobre determinados hechos, problemas, vivencias, etc. Se puede indagar la memoria personal sobre hechos sociales, políticos, etc. de carácter colectivo”. (PAGÈS, 2008, 41).

Por su parte LUCINI, FERREIRA, & MIRANDA (2007: 25) proponen que el sentido de promover una educación orientada a recuperar la memoria, “Para que o homem possa se orientar em sua vida prática, necessita interpretar e se apropriar do passado, um processo que constitui sua consciência histórica e que lhe permite se situar na evolução temporal e projetar o seu agir”. Al plantear una educación por la memoria desde la proximidad factual y subjetiva, permite construir una educación por la memoria lleva a que la construcción del pasado que puede integrar lo próximo, así como la carta subjetiva que tienen los hechos sociales, para así llegar a construir “una representación integrada del pasado compartido que constituye la que se define como “memoria colectiva” (MATOZZI, 2008: 36). Para que lo anterior sea posible es necesario que a la clase de historia llegue la disciplina con sus métodos y procedimientos. “Si bien la historia se define sobre modelos de escritura, los hechos que la motivan pueden ser aprendidos de muy diversas formas, entendidos como una constante de la presencia humana en los acontecimientos históricos igual que los procesos cotidianos” (MEYER, 2000: 92).

El lugar de la memoria se encuentra en las relaciones entre diferentes narraciones para poder identificar los “vacíos” y llenarlos de significado, como reivindicación, como denuncia, como acto de justicia o, simplemente, como el auténtico papel de la historia y de la enseñanza de la historia en la escuela: “Pensar en las construcciones y las luchas por la memoria – con sus disputas, conmemoraciones, rituales y lugares –, así como en sus usos posibles – literales o ejemplares – resulta de vital importancia para acercarnos a la construcción, la transmisión y el trabajo con la memoria en la escuela” (PAGÈS & GONZÁLEZ, 2009: 21).

3 LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE HISTORIA EN COLOMBIA

La formación del profesorado de ciencias sociales y en especial para enseñar historia, es un tarea compleja y que no siempre conduce a los resultado esperados. Este planteamiento asume mayor relevancia cuando se piensa en formar un profesorado que reconozca y le de un lugar a la memoria en la enseñanza de la historia. ¿Qué significa formar un profesor para enseñar ciencias sociales? ¿Cómo formar un profesor de ciencias sociales?, significa “Preparar a un profesional para que tome decisiones, las organice y las lleve a la práctica. Que aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, tengan conocimiento para interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa y quieran ser protagonistas del devenir histórico” (PAGÈS, 2004: 156).

¿Qué caracteriza una adecuada formación del profesorado para promover una enseñanza orientada a la memoria? En la formación inicial se debe tratar de proporcionar el mayor conjunto de conocimientos, experiencias y reflexiones sobre la tarea de enseñar historia, así como identificar los lugares de la memoria. La reflexión ocupa un lugar relevante en este proceso, por que “cuando [los profesores en formación] agotan sus escasos, recursos, adoptan los modelos tradicionales conocidos, porque les ofrecen la seguridad necesaria para sobrevivir” (BENEJAM, 2001: 67). Éste planteamiento coincide con los de Virta (2002) en la formación del profesorado en Finlandia. Ambas plantean que los profesores en formación en sus primera prácticas se enfrentan a la tensión entre resolver de manera pragmática las necesidades que demanda la enseñanza, o plantearse una reflexión crítica sobre la misma.

De los tres componentes fundamentales en la formación del profesorado – el conocimiento de la disciplina, el conocimiento didáctico y la reflexión sobre la enseñanza

–, el primero es un “requisito necesario”, ya que podemos reconocer que la ausencia de un buen conocimiento de la disciplina y sus relaciones con otras áreas de conocimiento, puede provocar que el futuro profesorado tenga dificultades en la materialización del proceso de enseñanza aprendizaje orientado a construir o recuperar la memoria histórica. Como hemos dicho, este conocimiento es necesario, pero deberíamos añadir que no es suficiente de cara a la enseñanza, ya que necesita de los otros dos componentes.

El profesorado de ciencias sociales en activo en Colombia procede generalmente de una formación específica para ser profesor del área. Las titulaciones que forman el profesorado se denominan licenciaturas. Éstas tienen una duración de 5 años, de los cuales 4 tienen como eje la formación teórica y de manera gradual se va acercando el profesorado en formación a experiencia de aula, y el último año se dedica a realizar una inmersión total con prácticas iniciales. La estructura de la titulación – con la que se hizo la investigación – se ajusta a la normatividad definida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, concretada en la resolución 1036 de 2004. En este decreto se define que “Los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004: 2).

Esta norma define que las titulaciones deberán proporcionar formación en tres componentes básicos: a) el pedagógico, didáctico y curricular, b) el disciplinar, y c) el investigativo sobre la enseñanza y aprendizaje.

Esta lógica de formación inicial del profesorado se diferencia de otros países de la región porque no proceden de una formación disciplinar específica, sino de una destinada a la formar profesionales de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

4 LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA MEMORIA

4.1 EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia en la que se indagó sobre la formación teórica y práctica para las ciencias sociales (Geografía, Historia y Educación para la Ciudadanía) en un grupo de profesores en formación. Para obtener la información se empleó el cuestionario, la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la observación a las clases que realizaban durante el periodo de prácticas iniciales. Como producto de esto se generaron datos cuantitativos y cualitativos. Para el análisis del primer tipo de datos se empleó la estadística descriptiva. Para los segundos se utilizó el análisis de contenido, siguiendo los principios de la teoría fundamentada (STRAUSS & CORBIN, 2002), así como el análisis matricial y el análisis del discurso.

4.2 LOS PARTICIPANTES

Los participantes en la investigación fueron estudiantes (50) de la titulación para profesor de ciencias sociales de una universidad pública de Colombia, quienes realizaban las prácticas iniciales. De los 50 participantes, 23 el 48% (24) hombres y el 52% (26) mujeres

5 LOS HALLAZGOS: EL LUGAR DE LA MEMORIA EN LOS DISCURSOS DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES EN FORMACIÓN

5.1 LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Para abordar el lugar de la memoria en los discursos de los profesores de ciencias sociales en formación se indagó por las finalidades que le conferían a la enseñanza de la

historia. Conocer las concepciones sobre las finalidades permite encuadrar los discursos y las posibles prácticas de enseñanza asociadas a la memoria.

En los datos cuantitativos se encontró que las finalidades propuestas en el cuestionario⁸, se podían clasificar en las tres lógicas e intereses que según Habermas (1966) mueven la investigación en las ciencias, y de manera particular las sociales: la instrumental, la práctica y la emancipatoria. En el conjunto de las respuestas sobre las finalidades, la lógica con mayor peso fue la *emancipatoria* con un 78% (Comprender el presente a partir del pasado, Comprender el cambio y la continuidad en las sociedades, Desarrollar el espíritu crítico y Pensar el futuro a partir de las referencias del pasado). La segunda corresponde a la *práctica* con un 16% (Reconocer los hechos más relevantes de la Historia de la humanidad, Construir una identidad colectiva, Construir saberes a partir de la lectura de documentos y Reconocer el patrimonio). La tercera es la *instrumental* con un 6% (Conocer la historia nacional, Conocer las diferentes épocas históricas, Establecer una cronología de hechos y situar los personajes importantes y sus acciones relevantes).

En los datos cualitativos las finalidades de la enseñanza de la Historia, leídos bajo la propuesta de Habermas (1966) muestran que las respuestas se enmarcan fundamentalmente entre la perspectiva *práctica* y *emancipatoria*. Las respuestas referidas a lo *instrumental* aparecen con menor frecuencia. En el proceso de análisis de la información cualitativa se encontró que intentar clasificar los datos en la propuesta de Habermas (1966) era reducir de manera significativa el rendimiento informativo de los mismos, por lo que se decidió construir una clasificación más abierta, donde hay

⁸ Comprender el presente a partir del pasado, Construir saberes a partir de la lectura de documentos, Construir una identidad colectiva, Establecer una cronología de hechos, Desarrollar el espíritu crítico, Conocer la historia nacional, Conocer las diferentes épocas históricas, Reconocer los hechos más relevantes de la historia de la humanidad, Situar los personajes importantes y sus acciones relevantes, Reconocer el patrimonio, Pensar el futuro a partir de las referencias del pasado, Comprender el cambio y la continuidad en las sociedades.

matices, en la que se empezó a visibilizar el lugar de los discursos sobre la memoria.

Los datos cualitativos muestran que existe un *primer grupo* de profesores en formación que en sus concepciones hay elementos que corresponden a la lógica *instrumental* y la *práctica*. Estas personas centran el interés en el reconocimiento de la tradición, el pasado y el aprendizaje de hechos relevantes, los cuales están asociados a la región y el país. Este conocimiento debe llevar a que las personas construya una identidad regional y nacional. El conocimiento y comprensión de los hechos históricos se presenta desde el reconocimiento de la historia oficial, prescrita en el currículo y los textos escolares. Las personas que planteaban este tipo de respuestas se caracterizan por ser las de mayor edad en el grupo, esto sugiere que la edad puede ejercer alguna influencia.

Un *segundo grupo* se pueden enmarca en la lógica *práctica*. Estos profesores en formación plantean que se debe enseñar algunos aspectos propios de la Historia (periodos, cambio, continuidades, etc.), con el fin de que los estudiantes se “ubiquen en el mundo”. Para estas personas el reconocimiento del pasado y específicamente de la “tradición” tiene como finalidad que los estudiantes se sitúen en el presente y aprendan a convivir.

Un *tercer grupo* se puede enmarca entre la lógica *práctica* y *emancipatoria*. Para este grupo de profesores en formación la enseñanza de la historia debe procurar que las personas comprendan los hechos históricos – se trasciende la idea de la acumulación de conocimientos y la linealidad –, y se hace explícito el rol de las personas en la construcción de los procesos sociales e históricos. En este grupo empiezan a emergen conceptos como cambio, continuidad, política, etc. Estas referencias muestran una Historia que rescata lo cercano como consecuencia del pasado histórico, de la misma manera se empieza a emerger un horizonte político.

Un *cuarto grupo*, que guardan relación la lógica *emancipatoria* muestra que la finalidad de la enseñanza de

la historia es contribuir a comprender la realidad social y proporcionar ideas o herramientas para su transformación. En esta lógica, la historia la construyen hombres y mujeres y puede ser una producción próxima en el tiempo y el espacio. Éste grupo de personas plantearon el interés por ir más allá de lo evidente y factual en el hecho histórico, y plantaron la necesidad de que en la clase de historia se indague con mayor profundidad en otras dimensiones (sociales, culturales, etc.). Para este grupo de personas existe un marcado interés por tratar de conectar la realidad cercana a la clase, representada por los aspectos físicos, las historias del barrio, el porqué de la desigualdad social, de los grupos marginados de los procesos de desarrollo.

Al desvelar y comprender el marco de referencia representado por las finalidades que le asignan a la enseñanza de la historia, empezaron a emerger los discursos asociados a la memoria.

5.2 EL LUGAR DE LA MEMORIA

Las reivindicaciones por la conexión entre historia y cotidianidad fueron influidas por los cambios introducidos en la historiografía, fundamentalmente con la Escuela de los Annales. Es en el giro de una historia evenemencial a una social cuando la memoria empieza a ser reconocida. Esto se ha visto reforzado por los aportes de la historia oral en la investigación histórica (ZAMBONI, 2007), porque ésta construye un estatus de cientificidad alejada de los métodos tradicionales, y pasó a reconocer las experiencias y significados construidos por los grupo sociales que no aparecían en la Historia de corte positivista.

La investigación mostró que el grupo de profesores en formación tienen unas concepciones diversas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, y que están entre una perspectiva tradicional y crítica. En lo discursivo lo que tiene más peso es una enseñanza asociada a la segunda, y pretenden acercarla a las experiencias de vida de sus

estudiantes (por ejemplo dar la voz a las minorías étnicas y sociales). Pero ¿Qué pasa en las prácticas de enseñanza cuando ejercen como profesores? En la observación de las clases se observó que los profesores en formación repetían patrones convencionales en la enseñanza de la historia (clases centradas en fechas, lugares y héroes) y los métodos más empleados fueron la exposición del profesor y lectura del texto escolar.

Los profesores en formación construían explicaciones históricas que tendían a caer en generalizaciones o comentarios de sentido común, esto puede que no esté en contradicción con la construcción de memoria, pero mostraban pocas herramientas conceptuales, metodológicas o axiológicas relacionadas con capacidades para reconocer lugares de la memoria fuera de la clase de historia. Para Matozzi (2008) y Zamboni (2008) es imprescindible que la enseñanza de la historia ayude a que los estudiantes puedan recuperar o construir memoria histórica más allá de la clase, en sus espacios de vida cotidiana.

La situación descrita en el anterior párrafo también es coherente con un planteamiento de Matozzi (2008) quién dice que a los profesores les cuesta relacionar o encontrar los espacios para la enseñanza de la memoria en la clase. La investigación mostró algo similar con relación a la educación para la ciudadanía. En este sentido, en las prácticas de enseñanza los profesores en formación manifestaron una preocupación central por tratar de cumplir con el plan de trabajo, los contenidos, la evaluación y el control del grupo durante la clase, lo que también es coherente con los planteamientos de Benejam (2001) ¿Bajo estas realidades cómo esperar que la memoria tenga un verdadero lugar en las clases de historia de los nuevos profesores?

La investigación muestra una ruptura entre las concepciones asociadas a las finalidades de la enseñanza de la historia y las prácticas de enseñanza, esto puede sugerir una dificultad para identificar marcas de memoria y como se pueden incorporar en las prácticas de enseñanza. Al respecto

diferentes autores señalan que la mejor manera de resolver este tipo de vacíos es con una profunda reflexión sobre las concepciones que se tiene sobre la historia y su enseñanza (MATOZZI, 2008, PAGÈS, 2008, SANTISTEBAN, 2007, ZAMBONI 2007), reflexiones orientadas a modificar las concepciones y como tal las prácticas.

La investigación muestra que en lo discursivo la memoria tiene un lugar, y se concreta en la referencia a los grupos étnicos y sociales que no aparecen en la historia oficial, a la necesidad de retomar las experiencias de los entornos donde se encuentra inmersa la institución educativa, algo sobre lo que ha llamado la atención Miranda (2007). En las prácticas de enseñanza esto no llega con la suficiente solidez. La investigación muestra que el problema no es la ausencia de referencias a la memoria, sino la ruptura entre concepciones y prácticas de enseñanza, algo sobre lo que es necesario continuar trabajando.

6 CONCLUSIONES E IDEAS PARA UNA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Para tratar de resolver la fractura que hay entre concepciones y prácticas de enseñanza lleva a plantearse preguntas como ¿Es necesario y suficiente incluir más contenidos de Historia en la titulación? Una parte de las propuestas pueden ir orientadas fortalecer la formación teórica, pero esto no tendrá sentido si no va acompañado de un sólido conocimiento didáctico sobre la tarea de enseñar, es en esta reflexión teórica y sobre la práctica de enseñar historia como se puede acortar la brecha y encontrar los intersticios para el lugar de la memoria (PAGÈS, 2008, 2004, ZAMBONI, 2007).

El tratar construir una coherencia entre finalidades, conceptos a enseñar y estrategias de enseñanza es un paso relevante para darle el lugar a la memoria en la clase de historia, pero esta tarea debe estar enmarcada dentro de un ámbito más amplio asociado a la escolaridad, porque los

lugares de la memoria no se limitan a la clase de historia, si no que forma parte de la cultura escolar. Para esto es necesario pensar que “a relação com memória precisa ser mais bem pensada em seu sentido estruturante e/ou componente da cultura escolar e da cultura da escola” (MIRANDA, 2007: 92). En esta perspectiva, el trabajo por la memoria no se reduce a la clase, sino que transversaliza diferentes acciones que realiza la institución educativa (MEYER, 2000), y se convierte en un tarea que aglutine diferentes acciones dentro de la institución educativa.

Para superar las dificultades que existen para acercar la memoria a las prácticas de enseñanza, podemos buscar la vinculación entre cultura, memoria y procesos identitarios “diferentes contexto de memoria urbana associados à apropriação que as unidades escolares fazem dos aspectos da memória local interferem no desempenho das instituições e na configuração dos elementos constitutivos do conhecimento histórico do professor” (MIRANDA, 2007: 93). En esta lógica, el profesor no aparece como un agente de los procesos sociales, culturales e históricos en los que se encuentra inmersa la institución educativa. Éste reconocimiento abre sugiere que los profesores deben sentirse como parte de la memoria que llegue y construya la institución educativa.

Es habitual encontrar en la literatura la sugerencia de tratar de conectar la enseñanza de la historia y la memoria con las experiencias cercanas. Por su parte Zamboni (2007) plantea que esto puede representar un peligro, porque un enseñanza orientada a la memoria no debe “eliminar la narrativa de los grandes sucesos, [lo que] se busca es recuperar todo lo que contribuya a forjar reflexiones sólidas en la función exploratoria, analítica y expresiva” (MEYER, 2000: 88). Al respecto sería pertinente pensar en la manera como se articulan los discursos de la memoria (microrelatos) en la Historia formal (macrorelatos). Formar al profesorado para que logre identificar este tipo de articulaciones (o no) es algo sobre lo que se debería trabajar en la formación inicial, sobre el respecto hay trabajos e investigaciones que

pueden dar pautas concretas (Los trabajos del GREDICS⁹ y PLÁ, 2005).

¿Puede la enseñanza de la historia contribuir a recuperar el bagaje de memoria de una sociedad? Pagès & González (2007) sugieren una pregunta que bien vale la pena considerar en la enseñanza de la historia en general y en la formación inicial de los profesores en particular “¿Cómo utilizar el uso de la memoria para el desarrollo del pensamiento histórico y no caer sólo en el expresionismo?” La historia en su versión clásica muestran los hechos como sumas (HALBWACHS, 1995), no como construcciones cargadas de sentidos para las personas involucradas. En contraposición una enseñanza de la historia en términos de la memoria significa pensar que los “recuerdos son elaborados desde marcos sociales, donde son influenciados tanto por las aproximaciones académicas como por el pensamiento colectivo” (PAGÈS & GONZÁLEZ, 2009: 14). Sería adecuado que a éste tipo de comprensiones llegue el profesorado en formación.

Es necesario hacer que los profesores en formación logren desvelar y comprender las representaciones o concepciones que tienen sobre la enseñanza de la historia y la memoria (PAGÈS, 1996, 2004; SANTISTEBAN, 2007; MATOZZI, 2008), porque “La calidad de los conocimientos, su estabilización y su transformación en memoria colectiva son objetivos que dependen de la calidad de la didáctica de la historia, pero ésta depende de la concepción que se tiene de la historia enseñada y de las competencias para analizar sus estructuras y para hacer del análisis un punto de fuerza para la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (MATOZZI, 2008: 41). En esta misma lógica debe estar la atención a lo que se encuentra en los textos escolares, los cuales han sido usados por los gobiernos para presentar una historia única y ocultar marcas de memoria relevantes para las sociedades.

⁹ Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, coordinado por el Dr. Joan Pagès en la Universidad Autónoma de Barcelona. <www.gredics.org>.

¿Cómo pueden mejorar los programas de formación inicial del profesorado? Hemos de afirmar que la memoria histórica debe estar presente en la formación del pensamiento histórico en la escuela y, por supuesto, en la formación del profesorado (Santisteban, 2010): a) como comprensión de la temporalidad; b) como narración histórica en libertad; c) como un ejercicio de empatía y, a la vez, de juicio moral, hacia personajes y hechos de nuestro pasado; y, d) como patrimonio que se expresa a través de fuentes históricas – a veces olvidadas u ocultadas –, siempre interpretadas desde diferentes puntos de vista o ideologías. Siguiendo a Rüsen (2007), la memoria histórica debe estar en el proceso de formación de la conciencia histórica-temporal, donde pasado, presente y futuro se interrelacionan, y dan un sentido al aprendizaje de la historia.

En la literatura que se encuentra sobre la formación inicial se tiende a hacer recomendaciones, pero existen pocas investigaciones que contrasten lo que sucede en la formación, en las prácticas iniciales y el rol estructurante de la reflexión, tal como lo plantean ADLER (2008), DILLON & MAGUIRE (2007) y ZEICHNER & LISTON (1987). En esta línea una formación orientada a visibilizar las memorias debe “ayudar a los futuros profesores a organizar sus creencias y valores utilizando las concepciones filosóficas de las tradiciones educativas como instrumentos paradigmáticos” (LISTON, 2003: 199). Es necesario proporcionar herramienta analíticas de la historia y las ciencias sociales que les permitan a los futuros profesores tener criterios para seleccionar marcas de la memoria que lleguen a la clase de Historia y a la escolarización en general, esto es un ámbito de conocimiento sobre el que es necesario seguir investigando.

BIBLIOGRAFÍA

Adler, S. (2008). *The Education of Social Studies Teachers. Handbook in social studies education* (pp. 329-350). New York: Routledge.

Benejam, P. (2001). Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto* (pp. 61-70). Rosario: Homo Sapiens.

Bravo, L. (2007). Enseñanza de la historia y las ciencias sociales y formación ciudadana: bases para una propuesta de formación de profesores desde la didáctica de la especialidad. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 381-390). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Carretero, M., Rosa, A., & González, M. (2006). Introducción: enseñar historia en tiempos de memoria. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 13-40). Buenos: Paidós Educador.

Chesneaux, J. (2000). *¿Hacemos Tabla Rasa Del Pasado? A Propósito de la Historia y de Los Historiadores*. México: Siglo XXI.

Congreso de Colombia. (2001). *Constitución política de Colombia: Acompañada de extractos de las sentencias de la Corte Constitucional*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Dillon, J. & Maguire, M. (2007). *Becoming a Teacher* (3^a ed.). New York: Open University Press.

Evans, R. (1992). Concepciones del maestro de historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, n^o 5, 61-94.

Gimeno, P. (1999). La Teoría Crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 3, 13-41.

Habermas, J. (1966). *Teoria Y Praxis: Ensayos De Filosofia Social*. Buenos Aires: Sur.

Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria

histórica. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (69), 209-222.

Halbwachs, M. (2004). *La Memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

Lenis, C. A. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 137-152.

Liston, D. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Barcelona: Ediciones Morata.

Lucini, M., Ferreira, S., & Miranda, S. (2007). Na esteria da Razão Histórica: olhares e diálogos com a obra de Jörn Rüsen. *Digressões sobre o Ensino de História. Memória, história oral e razão histórica* (pp. 19-72). Itajaí: Mariadocais.

Meyer, E. (2000). Memoria y conciencia histórica. *Historia, antropología y fuentes orales*, 24, 77-94.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares en ciencias sociales*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2004a). *Guía 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas* (IPSA.). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Ley general de educación; Ley 115 de 1994*. Recuperado el 29 de agosto de 2012 de: <<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>>.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). Resolución 1036 de Abril 22 de 2004. Recuperado el 13 de septiembre de 2012. <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86386.html>>.

Miranda, S. (2007). *Sob o Signo da Memoria: Cultura Escolar, Saberes Docentes e Historia Ensinada* (2007. ed.). Juiz de Fora: UFJF.

Osandón, L. (2006b). La enseñanza de la historia en la sociedad del conocimiento. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 323-346). Buenos Aires: Paidós Educador.

Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la escuela*, (28), 103-114.

Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (55), 43-53.

Pagès, J. & González, P. (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatino-americanes*. Documents. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. *Enseñanza de la historia. debates y propuestas*, (pp. 95-127). Irigoyen: Educo.

Pérez, L. (2007). La enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación básica secundaria de Colombia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (54), 65-71.

Piaget, J. (1987). *Psicología y Pedagogía*. Ariel.

Plá, S. (2005). *Aprender a Pensar Históricamente: La Escritura de la Historia en el Bachillerato*. Mexico D.F.: Plaza y Valdes.

Rüsen, J. (1992). El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, FLACSO, Buenos Aires, 1992, 27-36.

Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? – A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.

Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In Cajani, L.(ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, 13-34.

Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Editorial S.L.

Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 19-30.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 14, 34-56.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría*. Universidad de Antioquia.

Téllez, G. (2001). *Proyecto Político Pedagógico de la Nación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 18 (6), 687-698.

Zamboni, E. (2007). *Digressões sobre o ensino de história memória, história oral e razão histórica*. Itajaí, SC: Mariadocais.

Zeichner, K. & Liston, D. (1987, febrero). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-48.

O LUGAR DA MEMÓRIA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSORADO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

El lugar de la memoria:
una investigación
sobre la formación
del profesorado de
ciencias sociales

Resumo

Este trabalho aborda os resultados de uma investigação sobre as concepções de um grupo de professores em formação em uma Universidade pública da Colômbia acerca do ensino de História. Define-se como um trabalho em torno da formação do professorado sob uma perspectiva crítica. Mostra as finalidades atribuídas pelos professores e como emerge o lugar da Memória nos discursos e práticas de ensino. Finaliza propondo sugestões sobre como desenvolver uma competência didática que permita à Memória ter lugar no ensino em geral e no Ensino de História em particular.

Palavras-chave: Concepções. Finalidades do ensino de História. Didática das Ciências Sociais. Reflexão sobre a prática. Consciência histórica. Práticas de ensino.

Data de recebimento: outubro 2013

Data de aceite: janeiro 2014