



La Enseñanza de la Historia Reciente en la Escuela: Reflexiones sobre la Noción de Campo y el Saber del Maestro

María Isabel Martínez Orozco*

Mónica Aimé Durán Hernández**

*Universidad de Antioquia,
Medellín, Colombia,
maria.martinez8@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-4971-3303>

**Universidad de Antioquia,
Medellín, Colombia,
aime.duran@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-2899-5746>

Cómo citar este artículo:

Martínez Orozco, M. I., & Durán Hernández, M. A. La Enseñanza de la Historia Reciente en la Escuela: Reflexiones sobre la Noción de Campo y el Saber del Maestro. Cuadernos Pedagógicos, 25(35), pp.1-15.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/353138>

Resumen

Este artículo indaga cómo las investigaciones sobre el pasado problemático del país de algunos maestros de Ciencias Sociales en Medellín contribuyen al campo de la historia reciente en Colombia mediante sus reflexiones educativas.

Se emplea una metodología cualitativa para analizar experiencias de maestras, problematizando estas producciones a partir del concepto de Saber Escolar. Este trabajo considera al maestro de Ciencias Sociales como un intelectual de la pedagogía y productor de saberes que genera conocimiento a partir de sus experiencias en la escuela, impactando en otras institucionales.

Palabras Clave

Enseñanza de la Historia Reciente, Saber Escolar, maestro de Ciencias Sociales.

The Teaching of Recent History in School: Reflections about the Notion of Field and Teacher's Knowledge

Abstract

This article explores how research on the troubled past of some Social Sciences teachers in Medellín contributes to the field of recent history in Colombia through their educational reflections.

A qualitative methodology is used to analyze teachers' experiences, problematizing these productions from the concept of School Knowledge. This article considers the social science teacher as an intellectual of pedagogy and producer of knowledge that generates knowledge from their experiences in school, impacting on other institutional experiences.

Keywords

Teaching Recent History, School Knowledge, Social Studies Teacher.

*Mi tierra ya no es mi tierra.
Fui expulsado de ella, salí a medianoche sin rumbo,
salvando la vida como si mi vida valiera alguna cosa.
El resto lo perdí, la casa, los muebles,
las fotos y las cartas que me conectaban con los muertos de mi sangre.
Todo quedó abandonado,
de alguna manera muerto,
muerto como yo que comencé a morir entonces.
Salí con las manos vacías, sin tiempo para llorar,
también sin pasado salí de esta tierra que ya no es mía.
El espejo de esta casa se niega a reflejarme,
nadie me reconoce.
Sin lugar y sin pasado,
esta tierra no me reconoce.
Ya no hay casa.
En el lugar habitan gentes que llegaron de ninguna parte.
Ahora soy un nómada, una planta sin raíces,
un hombre sin nombre y sin memoria.
Monólogo de alguien sin voz.
Darío Jaramillo Agudelo (2019).*

1. Introducción

Queremos empezar este artículo teniendo presente la importancia y el impacto que trae consigo enseñar la Historia Reciente de Colombia en las escuelas por su carácter crudo y doloroso, que aún se encuentra en nuestro presente y trae consigo realidades llenas de sangre y sufrimiento en la sociedad colombiana. En muchas ocasiones quisiéramos olvidarlas, pero solo nos queda enfrentarlas y llevarlas a espacios como la escuela, que permitan que las nuevas generaciones comprendan lo complejo de la realidad del país y reflexionen sobre el lugar que tiene cada mente y ser desde su actuar ético y político para la no repetición y la reparación simbólica.

Este artículo se deriva de una investigación en la línea de pedagogía de la memoria realizada entre el 2019 y 2021. Su principal propósito está en develar las contribuciones que brindan las experiencias de maestros de Ciencias Sociales de instituciones educativas de la ciudad de Medellín al incipiente Campo de estudios de la Historia Reciente y su enseñanza.

Inicialmente se hizo un rastreo documental a nivel internacional de autores que pudieran aclarar los debates y conceptos principales de la Historia Reciente y su enseñanza, a saber: Memoria Colectiva (Halbwachs, 2011), Historia del Tiempo Presente, Historia Coetánea, Generación (Aróstegui, 2001; 2004), Memoria-Memorias (Jelin, 2002), Enseñanza de la Historia Reciente (Carretero y Borrelli, 2008; Funes, 2006), Transmisión del Pasado Reciente (Dussel y Pereyra, 2013; Montenegro y Condenanza, 2014), Saber Histórico Escolar (González, 2017) y Campo (Bourdieu, 1990; Echeverry, 1996).

En el contexto colombiano, con un bagaje significativo, pero a su vez muy reciente dentro de los últimos 10 años, destacan grupos de investigación en educación y pedagogía de universidades públicas (Arias, 2018; Herrera y Pertuz, 2016; García et al., 2016), producciones institucionales por parte de centros estatales (Centro Nacional de Memoria histórica, 2018a; 2018b; 2018c; 2013; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2015; 2012) y experiencias de maestros investigadores de escuelas públicas del país (Londoño y Carmona, 2018; Gómez, 2017; Londoño y Londoño, 2016). Reconocen la importancia de llevar estos contenidos de enseñanza a la educación formal, dado las potencialidades formativas para la ciudadanía y la urgencia de cuestionar la realidad social presente que es evidencia de un pasado violento y, por tanto, de gran necesidad de reflexión para los estudiantes.

1.1 Problema

En esta investigación se entreen varios asuntos en el plano local. Primero, en la ciudad de Medellín la experiencia creada por los maestros de escuela, en general, y de Ciencias Sociales, en particular, sobre la enseñanza de Historia Reciente está dispersa, ya que las publicaciones que se derivan de ellas no trascienden del ámbito escolar. Incluimos en este aspecto las conversaciones entre pares, registros curriculares, revistas o periódicos escolares, encuentros interinstitucionales, foros educativos, eventos como simposios o congresos sin la publicación de sus memorias, entre otros. La investigación se dificulta en la medida en que no hay una comunidad académica consolidada en la ciudad que permita que aquellas producciones de maestros circulen, como sí se hace en Bogotá, y se investiguen acorde con los parámetros de rigurosidad universitaria, con asesoramiento y fundamentación teórica. Esto sucede porque se hace difícil acceder a la información de publicaciones en revistas de educación o bases de datos que tienen altos estándares de publicación.

Segundo, en Medellín las producciones que sobresalen en las bases de datos son derivadas de investigaciones para optar a títulos universitarios. En comparación con lo que se hace en la capital, donde las voces de las experiencias de los maestros logran publicarse en medios de comunicación académicos, en Medellín, los conocimientos o saberes de estos maestros en ejercicio no son tan visibles, están más escondidos, circulando en escenarios locales donde sus memorias en eventos podrían llegar o no a sus instituciones. Esto no significa que no existan, sino que hay una dificultad en su divulgación por lo que hay que rastrearlos e identificar las causas más concretas de su falta de visibilidad. Los efectos que esto genera incluyen el desconocimiento sobre los posibles aportes de maestros a la enseñanza de la Historia Reciente para el resto de la comunidad académica, ignorando, como consecuencia, aquellas reflexiones y acciones educativas que son vitales en la acción cotidiana para la constitución de sujetos críticos con principios éticos y políticos que deben tomar decisiones en un contexto actual de violencia.

Tercero, resulta pertinente acotar un par de cuestiones con tono de interrogación acerca de un posible Campo de estudios y saberes de las memorias. Para las

investigaciones que se proyectan acerca de las memorias, las verdades, los procesos de victimización del conflicto armado colombiano, entre otros, resulta clave, pero al mismo tiempo confuso, el empleo de la noción de “Campo”. Ahora, no fue menester de esta investigación ocuparse de una discusión extensa y profunda de su problematización, pero sí lo suficiente para acercarnos a las reflexiones que al respecto hace el maestro, al pensar en los usos, independientemente de si son correctos o no, de la noción de Campo. Se obedece a la idea de que existe un “Campo de Memoria en Colombia” (Sánchez, 2020), pero en conjunto existen, a su vez, otras menciones que no son detalladas en términos epistemológicos y dejan entrever un poco la volatilidad de dichas menciones que hablan de: “Campo de estudios de la Historia Reciente” o “Campo de la Enseñanza de la Historia” (Arias, 2018), “Comunidades de Memoria” (Herrera y Pertuz, 2016), “Políticas Públicas de Memoria” o “Políticas de Memoria de la Historia Reciente” (Antequera, 2011; Herrera y Pertuz, 2016).

En consecuencia, con las tres aristas señaladas, este panorama permite pensar en tres grandes posibilidades en cuanto a lo que pasa con la circulación de las producciones de trabajos de maestros alrededor de la memoria y su enseñanza en la escuela (Martínez, M. I. y Hernández, M. A. 2021). Estas pueden ser:

1. Hay que considerar que existe una producción, pero que ésta no circula, es decir, no hay una difusión organizada del conocimiento y, por consiguiente, resulta importante conocerla.
2. Existe alguna producción que se hace y circula, pero desde perspectivas difusas, es decir, sin comunidad, reflexión o fundamento teórico; en otras palabras, se trata de registros descriptivos de la experiencia, que se expresan desde la fotografía, apuestas de videos musicales, en suma, experiencias sensibles y estéticas de espaldas a lo que el Campo ha avanzado en su desarrollo teórico en tanto al uso de nociones, de perspectivas de método, etc.
3. En medio de lo anteriormente descrito, hay producciones que se hacen dentro de la escuela de manera sistemática, organizada, rigurosa, con “peso académico”, para luego salir de ella y hacer contribuciones al Campo ya sea como un semillero escolar, una cátedra universitaria o asesorías a otras instancias. Es decir, hablamos de la probabilidad de la producción de un Saber Escolar de la Historia Reciente, esto es, del pasado problemático del país.

Todo esto amerita la pregunta ¿De qué manera contribuyen las investigaciones en asuntos relacionados con el pasado problemático del país de maestros de Ciencias Sociales en instituciones educativas de la ciudad de Medellín al Campo en consolidación de la Historia Reciente en Colombia? Y dicho esto ¿Por qué se hace importante abordar el concepto de Campo para problematizar la circulación de las producciones de maestros sobre la enseñanza de la Historia Reciente en el plano nacional y así evidenciar apuestas de un posible Saber Escolar en dicho ámbito?

La investigación abordó la noción de Campo como un espacio integrado y al mismo tiempo no totalizante, de confluencia de luchas a partir de nociones, saberes,

experiencias y prácticas discursivas y no discursivas heterogéneas en expansión, que entreteje relaciones de saber y poder en sus elementos y agentes en lucha por el capital simbólico, incluyendo las diferentes perspectivas y matices de los conceptos articuladores de esos saberes y su comunidad. En el Campo se crean reglas que lo delimitan y trazan su funcionamiento, se interrelacionan los saberes y, al mismo tiempo, se entra en contacto con otros campos; está compuesto por multiplicidad de teorías, prácticas, discursos. En este espacio se reconceptualiza los conceptos constituyentes ya que la intención no es buscar una unificación del Campo, sino problematizar cómo abordar su estudio y problemas, sus cercanías, diferencias y relacionamiento en su interior y exterior con teorías, saberes, prácticas. En suma, es un espacio flexible y sistemático que no está determinado, pero si delimitado (Mejía L., 2004; Echeverry J., 1996).

Entonces, para los fines de la investigación, el abordaje de la noción de Campo fue fundamental porque, al encontrarse una tendencia por parte de los referentes colombianos sobre el uso del concepto, se nota que se está construyendo un espacio de producción de conocimiento que puede incluir un lugar para los maestros que investigan la memoria, la Historia Reciente y sus demás objetos articuladores, de tal forma que pueda considerarse desde sus saberes un aporte formidable para la misma consolidación como Campo conceptual. En este sentido, este reconocimiento del maestro y sus saberes propiciaría la circulación de sus producciones de manera más visible en la incipiente comunidad académica.

1.2 Metodología

La metodología de la investigación es de corte cualitativa acorde a lo expuesto por César Bernal (2016), y fue construida a partir de tres momentos claves que se guiaron por cada objetivo específico, como se describe a continuación. El primer momento se orientó desde “el análisis documental” (Roldán, 2013). Se hizo la construcción de una base de documental realizada en Zotero (Programa de software libre para la gestión de referencias bibliográficas) que entre sus funciones proporciona la oportunidad de hacer una división de los documentos consultados los últimos 10 años en tres categorías de análisis: Historia Reciente, Campo y Saber Escolar. Se recopiló un total de 131 documentos entre los que se registraron artículos académicos por lo general derivados de grupos de investigación de universidades del país, libros, tesis de pregrado, maestría y doctorado, publicaciones de maestros sobre el tema en cuestión, publicaciones realizadas por el CNMH y las entrevistas a maestros. Se realizó una búsqueda en distintas bases de datos como Dialnet, Google Académico, Scielo, Publindex, Redib y se indagó en revistas como la Revista Colombiana de Educación, Revista de Educación y Educadores, Revista Folios, Revista Pedagogía y Saberes y Revista Unipluridiversidad.

La base documental ayudó a agrupar y seleccionar la información y hacer un análisis de los documentos de manera detallada. Al respecto, Roldán (2013) define el análisis documental como un “estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información

impresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, clasificados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema” (p. 198). Es decir, el análisis documental permitió revisar, ordenar, clasificar y crear categorías agrupando y analizando distintos tipos de documentos sobre la Enseñanza de la Historia Reciente, Campo y Saber Escolar.

La selección de dichas categorías se debe a que la búsqueda documental que fundamentó el problema de investigación indicó una tendencia en la cual, lo producido alrededor de la enseñanza de la Historia Reciente del país por maestros en instituciones educativas se identifica con la mención de “Enseñanza de la Historia Reciente”. Además, el interés de las investigadoras era analizar el Saber Escolar producido por ellos, de allí que fuera necesario acoger estas categorías que permiten dar cuenta del Campo en consolidación.

En el segundo momento metodológico, se analizó la recopilación de experiencias investigativas de maestras de Ciencias Sociales de la ciudad de Medellín en contraste con los documentos categorizados. Para esto, se utilizaron como técnicas el fichaje de documentos (Clausó, 1993) y las entrevistas semiestructuradas (Folgueiras, 2016) que fueron pertinentes para otorgar sentido y significado al objeto de estudio dentro del contexto en que se desarrolló la investigación. En otras palabras, se realizó la lectura de las entrevistas transversalizando la información con las categorías de Historia Reciente, Campo y Saber Escolar, para entender a profundidad las producciones hechas por los maestros y la construcción del Saber Escolar en las escuelas y el posible aporte al Campo de la Historia Reciente.

Las entrevistas se realizaron a dos maestras de Ciencias Sociales de la ciudad de Medellín, a una integrante del equipo en pedagogía de la Casa Museo de la Memoria de Medellín y a una integrante del salón del nunca más en Granada, a la coordinadora del equipo de pedagogía del Centro Nacional de Memoria Histórica y al investigador y maestro Diego Arias¹. Las dos primeras se reconocen a lo largo del escrito como “Maestra Investigadora 1 y 2”: la primera es maestra investigadora de escuela quien conforma un semillero de investigación de paz con estudiantes de la institución educativa donde labora; la otra profesora investigadora ejerce tanto en la escuela como en la universidad. Se entrevistó a estas personas porque tienen un bagaje investigativo alrededor de la enseñanza de la Historia Reciente y la Cátedra de Paz en Medellín o el contexto nacional en escenarios de educación formal; o porque tienen producciones académicas, sistematización de prácticas pedagógicas, producciones audiovisuales o semilleros de investigación alrededor de la pedagogía de la memoria.

En consecuencia, desarrollamos cuatro líneas de reflexión importantes en ámbitos de la construcción del Campo y la enseñanza de la Historia Reciente que giran alrededor de:

1. El carácter de autonomía del posible Campo de Historia Reciente y su enseñanza otorgada por las tradiciones: el Campo se va construyendo a partir de todas las producciones pasadas que se han hecho alrededor de sus

- conceptos, tradiciones, agentes, tensiones, perspectivas de semejanza u oposición, un horizonte histórico y epistémico (Echeverry, 1996).
2. La consolidación de un Campo desde sus conceptos articuladores: la acumulación, apropiación, conceptualización, reconceptualización de las nociones articuladoras permiten ir consolidando una tradición junto con el desarrollo claro de problematizaciones que sustentan el Campo, en parte, esto deviene de su construcción histórica a lo largo del tiempo. Por mencionar: Presente, Tiempo presente, Historia Coetánea, Pasado Cercano, Historia Reciente, Memoria Histórica, Memoria Colectiva, Enseñanza de la Historia Reciente, Enseñanza del Pasado Cercano, Coetaneidad, Generación, Transmisión, entre otros. El caso particular de este último concepto en el ámbito educativo, como se ejemplifica en la categoría anterior, se reconceptualiza y se empieza a asociar no con la reproducción de contenidos, sino con la generación de emociones en los estudiantes que puedan aprehender la experiencia y relato del pasado.
 3. Los semilleros de investigación como habitus: se trata de situaciones y prácticas donde los agentes del Campo incorporan las normas del “juego” o Campo, para reproducir o transmitir inconscientemente las formas de ser y actuar; se pueden evidenciar luchas internas entre agentes del Campo que tienen el capital cultural contra aquellos que desean tenerlo o también entre instituciones y las normas del Campo (Bourdieu et al., 1990).
 4. Las comunidades académicas y el lugar del maestro: se trata de establecer las relaciones sobre los criterios de consolidación de una comunidad académica en el ámbito nacional y local, por ejemplo, el dominio del lenguaje escrito y la postura activa de producción del conocimiento, el conocimiento y evaluación de las producciones de los colegas de la comunidad con fines de controlar la calidad, incentivar la educación a través de revistas académicas y no solo libros para estar actualizado con las producciones de los colegas y, por último, acceso a publicaciones en otro idioma debido a que lo que hay en español no es suficiente para realizar las labores investigativas (Díaz, 1997). En particular, este asunto es problemático al pensar al maestro como intelectual dentro de la propuesta que presenta el profesor Echeverri (1996), pues, aunque él y Díaz (1997) hablan desde dos visiones diferentes de la pedagogía, sus producciones coexisten en la concepción de Campo.

Todo lo anterior nos permite reiterar que para el caso de Medellín se puede seguir construyendo espacios de consolidación del conocimiento alrededor de la memoria, la Historia Reciente y otros objetos del Campo, al igual que promover la investigación e interés de este Campo en más maestros de escuela. Que los investigadores de Bogotá digan que el Campo está en consolidación o en emergencia se debe a que aún falta mucho por hacer en este ámbito para tener una comunidad académica consolidada que, aparte de construir conocimiento, promueva hábitos de lectura y crítica entre sus integrantes, un reconocimiento y fortalecimiento a los espacios formativos de las nuevas generaciones que pueden aportar en él, por ejemplo, con semilleros de investigación o las mismas redes de maestros.

1.3 Resultados y Discusión

Con todo, ¿se puede pensar que la producción de saber dentro de las escuelas de Medellín puede contribuir al Campo de Historia Reciente o estudios de las memorias y su Enseñanza de Historia Reciente en Colombia? Ante una respuesta afirmativa ¿por qué resulta importante la idea de Saber Escolar en la producción de trabajos de maestros en nombre de la Enseñanza de la Historia Reciente?

Hablar del saber es potenciar la figura del maestro como intelectual de la pedagogía (Echeverri, 1996) y no como un técnico de la educación. A su vez, se trata de resignificar la escuela como escenario de producción de conocimiento y no de su reproducción desde esferas externas y verticales del saber, como lo representa la misma ciencia en las universidades o en los parámetros gubernamentales (González et al., 2015; Álvarez, 2015; Chervel, 1991). Es posicionar la voz del maestro en el plano de la discusión académica y científica, favorecer la cohesión y creación de una comunidad académica, teniendo en cuenta que la escuela es el mejor lugar de investigación del maestro.

Entonces, preguntarse por las reflexiones que el maestro de la ciudad de Medellín hace al momento de tomar la decisión de enseñar a sus estudiantes una parte, un fenómeno, un personaje, un acontecimiento, un proyecto que implique el abordaje del pasado problemático del país a sabiendas de que este sigue abierto, sugiere interrogantes: ¿con qué cuenta y de qué modos emplea las fuentes que le permitan trabajar con esto?, ¿cuáles son los criterios de selección u omisión de sus contenidos de enseñanza, metodologías, materiales, referentes teóricos o Campos del conocimiento a los que acude para planear sus clases y hacer la “transferencia” de su conocimiento?, ¿cuáles son las finalidades formativas, sus tonos de enseñanza y, no menos importante, el proceso de evaluación de estos asuntos tan difíciles de abordar en la escuela como lo representa la memoria y el conflicto armado colombiano?, ¿qué pasa con él o ella cuando se acerca a estas esferas de producción del conocimiento?

En sintonía con lo que se viene expresando y acorde a lo analizado en la metodología a partir de las experiencias de dos maestras, una desde el semillero de investigación, y la otra, desde la cátedra de paz de su institución, dan lugar a pensar en la construcción de un saber escolar sobre la Historia Reciente en sus escuelas, como se evidencia a continuación:

En el caso de la maestra investigadora 1, ese saber se identifica desde su propia práctica pedagógica en la escuela, logrando impactar más allá de ésta. Por ejemplo: ella constituyó un semillero de investigación que pretende generar acciones para las prácticas de paz, influenciando esferas externas como congresos y un canal televisivo, donde se apoyaron de su asesoría y producción investigativa para la creación de un documental.

Coincide con la maestra investigadora 2, quien, desde la construcción de la cátedra de paz en su institución, busca mostrar a sus estudiantes rutas alternas de solución de

conflictos alejados de las armas. Ambas comparten la experiencia de que las políticas públicas no dan lugar a escuchar las voces de los niños en el conflicto armado, destacando la importancia de partir de sus experiencias y relatos para la Enseñanza de la Historia Reciente.

Las fuentes documentales que usan las maestras para formarse son del Campo de la pedagogía, corrientes historiográficas y de políticas públicas sobre el tema, van directamente a los autores que hablan de los conceptos y problemas articuladores, participan además en debates de la Historia Reciente y su enseñanza tanto a nivel nacional como internacional. En este sentido, la maestra investigadora 1 enseña desde los autores del Campo leídos y las experiencias y relatos construidos con sus estudiantes, pero no desde los textos escolares porque considera que éstos tienen una “visión sesgada” hacia la ideología de derecha. Por otro lado, muchos de los contenidos de enseñanza parten de los intereses y experiencias de los niños, de allí que la maestra investigadora 2 exponga que el tema de “los asesinatos de líderes sociales” se agregó al curso de cátedra de paz por interrogantes de los niños al querer saber del tema; otras razones para la selección de contenidos se relacionan con el carácter geográfico e histórico de donde enseñan, así, esta misma maestra enseña el conflicto que hay en Medellín con el narcotráfico.

La relación entre teoría y metodología conlleva a pensar la problematización en torno a cómo enseñar Historia Reciente desde las narrativas y relatos personales, lo que sugiere tomar como punto de partida la experiencia y la creación de un ambiente de confianza posibilitador para tratar temas que conmocionan a las personas. Luego, esto se relaciona con autores teóricos que ayudan a leer e interpretar ese presente y pasado cercano de manera más clara y con significado, además, hacen uso de otras estrategias como la investigación, el teatro, presentación de ponencias en congresos, películas, jornadas conmemorativas, museos, construcción de narrativas audiovisuales, etc.

El cómo enseñar conlleva una problematización sobre la transmisión, muy común entre los profesores. El panorama de esta investigación demuestra que para varios de los investigadores hay una reconceptualización de la noción. Ahora bien, esa forma de enseñar la Historia Reciente debe ir atada a la transmisión de sensaciones y sentimientos que generen efectos en los estudiantes y los movilicen a actuar diferente, de una manera ética y política, por esta razón, es que se piensa que la Enseñanza de la Historia Reciente tiene una dimensión estética, vital para la formación de sujetos políticos.

1.4 Conclusiones

En suma, la ausencia de una producción reflexiva y crítica sobre el conflicto armado en el territorio nacional como parte de la Historia Reciente de Colombia se debe en buena parte a que no existe un conjunto de saberes sistematizados publicados en esferas académicas, como revistas indexadas por parte de maestros de escuela sobre la Enseñanza de la Historia Reciente en Colombia. Al no existir producciones bajo el

lente de comunidades académicas que propicien que esas propuestas circulen, se priva de nociones a quienes hacen investigación en la ciudad sobre lo que ocurre en las escuelas en relación con la Enseñanza de la Historia Reciente, para imaginar desde ahí otras formas posibles de actuar. Es pertinente la producción de un saber sobre la enseñanza de este Campo en consolidación por parte de los maestros de Ciencias Sociales en el contexto escolar de la ciudad de Medellín. En este sentido, es necesario decir que:

Reconocemos que la pregunta por la memoria está siempre de cara al futuro de la educación y que reconocer los hechos de la guerra constituye un eje de reflexión para las escuelas y las familias. Las imágenes o las descripciones de hechos violentos son un peldaño en el proceso de memoria; la génesis, y lo que implica una expresión de violencia como un asesinato, tiene una repercusión en cómo nos comportamos en nuestra cotidianidad si pensamos en cómo la violencia ha sido perpetuada y qué de allí se ve reflejado en la convivencia escolar. (Villegas y Henao, 2020, p. 27)

A propósito de la pregunta por cómo ese Saber Escolar aporta al Campo de la memoria, Medellín tiene un potencial desde sus redes de investigación para construir un espacio dentro del Campo y aportar a la producción de conocimiento desde la escuela. Los maestros son los habilitados intelectualmente para dar los debates sobre la Enseñanza de la Historia Reciente en el contexto escolar e, incluso, en otras esferas de lo educativo como en los contextos no escolares. Para esto se pueden fortalecer las redes de investigación de memoria que ya existen en la ciudad de Medellín y constituir, paso a paso, una comunidad académica que posibilite mayor circulación de las producciones de los maestros sobre la Enseñanza de la Historia Reciente.

Pensar el rol intelectual y político del maestro en esta esfera del conocimiento y Campo, junto con aquellos que integran la comunidad, investigadores universitarios y de centros de memoria, intelectuales, etc., es visualizar la figura de los maestros investigadores y sus producciones como referentes importantes de la enseñanza de la Historia Reciente, la Pedagogía de la Memoria, la educación para la paz, entre otros. Conocer y divulgar las voces de los maestros sobre estos temas posibilita que otros maestros e interesados por el pasado cercano tengan fuentes de apoyo para aprender e informarse sobre los procesos educativos como bases teóricas y prácticas para construir otras investigaciones educativas y como fuentes importantes para la creación de políticas públicas en educación y memoria.

Notas

1. Diego Hernán Arias Gómez, investigador colombiano en historia de la educación, pedagogía y educación comparada. Pertenece al grupo de investigación de educación y cultura política.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Revista Pedagogía y saberes*, 42, 21-29.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683>
- Antequera, J. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1467/AntequeraGuzmanJoseDario2011.pdf;sequence=1>
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. UD Editorial. http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/ensenanza_d_el_pasado_reciente_en_colombia_la_violencia_politica_y_el_conflicto_armado_como_tema_de_aula.pdf
- Aróstegui, J. (2004). *La historia del presente, ¿una cuestión de método?* [Ponencia]. Actas del IV simposio de Historia Actual, Instituto de estudios Riojanos, la Rioja, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1036594>
- Aróstegui, J. (2001). Ver bien la propia época (nuevas reflexiones sobre el presente como historias). *Sociohistórica*, (9-10), 13-43. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2938/pr.2938.pdf
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Pearson, Colombia. https://www.academia.edu/44228601/Metodologia_De_La_Investigaci%C3%B3n_Bernal_4ta_edicion
- Bourdieu, P. (1990). *Cap. 7. Algunas propiedades de los campos. Sociología y cultura* (135-141). Grijalbo. <https://es.slideshare.net/JackDa13/pierre-bourdieu-sociologa-y-cultura-completo>
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), 201-215. <https://doi.org/10.1174/113564008784490415>
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2018a). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela. Aportes de maestras y maestros en Colombia*. CNMH. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/recorridos-de-la-memoria-historica-en-la-escuela.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2018b). *Portete: el camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad. (Guía de maestros y maestras) / Centro Nacional de Memoria Histórica [y otros]*. CNMH. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/portete_guia-para-maestros.pdf

- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2018c). *Memorias y resistencias: iniciativas de las víctimas del conflicto armado en Colombia*. CNMH. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/memorias-y-resistencias.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, 295(59),111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18855>
- Clausó, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General De Información Y Documentación*, 3(1), 11. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A>
- Díaz, J. (1997). Las comunidades académicas. *Revista Colombiana de Educación*, 34, 1-5. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5412>
- Dussel, I. y Pereyra, A. (2013). *Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina. Enseñanza de la historia y la memoria colectiva*. Carretero, M., Rosa, A. y González M. (comp). Paidós Educador.
- Echeverri, J. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 71-105. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3178>
- Folgueiras, P. (2016). *La Entrevista. Técnica de recogida de información: La entrevista*. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Escuela de historia*, 1(5), 91-102. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412006000100004
- García, N., Arango, Y., Londoño, J. y Sánchez, C. (2016). *Educación en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente. Trabajos de la memoria*. Universidad Pedagógica Nacional. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10720/_Educar%20en%20la%20Memoria%20sampler.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gómez, D. (2017). *La experiencia docente como lugar de enunciación en la enseñanza de la historia y la memoria* [Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital de la UdeA. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8951/1/GomezSepulveda%2c%20Diana_2017_DocenteEnseñanzaHistoria.pdf

- González, M. (2017). Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular. *Diálogo andino*, 53, 45-57.
<https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200045>
- González M., Jiménez A., Neira V. y Cortés R. (2015). *Entre la historia y la memoria: alternativas en la formación de maestros*. IDEP.
<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Entre%20la%20historia%20y%20la%20memoria.%20Alternativas%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20maestros.pdf>
- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Miño y Dávila Editores.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 79-108.
<https://doi.org/10.17227/01203916.71rce79.108>
- Jaramillo, D. (2019). *Primero está la Soledad. Una antología*. Apotema S.A.
<https://makemake.com.co/visor/?idLibro=MM0594>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores.
<http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayeryhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>
- Londoño, C. y Carmona, Y. (2018). *Voces para construir memoria histórica sobre un pasado presente: una propuesta didáctica que se entreteje entre la literatura con otras manifestaciones artísticas* [Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital de la UdeA.
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12138/1/Londo%C3%B1oCatalina_2018_ArteLiteraturaMemoriaHistorica.%20pdf
- Londoño, J. y Londoño M. (2016). *Límites y alcances de una pedagogía de la memoria: hacia la consolidación de contenidos y estrategias para la enseñanza de la memoria histórica del poblamiento de los barrios periféricos de la comuna 3* [Trabajo presentado para optar al título de Lic. en educación básica con énfasis en ciencias sociales, Universidad de Antioquia].
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/28250>
- Martínez, M. I. y Hernández, M. A. (2021). *La enseñanza de la historia reciente en la escuela y los aportes del maestro de ciencias sociales al saber escolar* [Trabajo de pregrado, Universidad de Antioquia].
<https://hdl.handle.net/10495/29781>
- Mejía, P. (2004). Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(40), 115-130.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6017/5424>
- Montenegro, E. y Condenanza, L. (2014). Transmitir y educar: sentidos, críticas y posibilidades. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 287-296.
https://jett.labosfor.com/article_913_7bb596cfbac48ddab37e63e6ffd42eb0.pdf

Roldán, G. (2013). La investigación documental y el estado del arte como estrategia de investigación en ciencias sociales. En Páramo, P. (Ed.), *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 197- 212). Universidad Piloto de Colombia.

Sánchez, G. (2020). *Memorias, subjetividades y política*. Editorial Planeta Colombiana S.A. ISBN 13:978 958 42 8558 4.

Unene, N., y Virginia, Á. (2012). Acercamiento a la memoria histórica en la escuela desde la construcción de relatos. En Instituto para la investigación educativa y el desarrollo (ed.), *Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá* (PP. 57-76). IDEP. Editorial Jotamar. ISBN 978-958-8780-10-8.

Villegas, J. y Henao, D. (2020, 29 abril). Pedagogía de la memoria en la escuela en relación con el conflicto armado. Mediaciones desde la literatura. *Cuadernos Pedagógicos*, 22(29) 25-31.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/issue/view/3400>