

La enseñanza del pasado reciente como pretexto para leer en ciencias sociales

*Adriana Arbeláez Barrero*¹

Fundación Educativa de Montelíbano. Córdoba, Colombia.

«La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios».

Gabriel García Márquez (1982)

Resumen

El pasado reciente colombiano es aún presente y la lectura de un acontecimiento precisa, como afirma Lorenz (2008), de una metodología que incorpore historia crítica, memoria, vivencias, imaginario colectivo, posiciones frente a los hechos e influencia de los mismos en la vida de cada persona o grupo.

En Colombia se ha venido incorporando el pasado reciente a la enseñanza de las ciencias sociales mediante estándares básicos en ciencias sociales y en competencias ciudadanas, y los textos incluyen la descripción del conflicto vivido. Pero ¿cómo enseñar a leer el pasado reciente? y ¿cómo enseñar a leer el pasado reciente que aún es presente?. La respuesta demanda una adecuada lectura que aporte, como lo propone Ricoeur (1999), datos, hechos y procesos para la construcción de una memoria, una narración histórica que explique el pasado, y la crítica al discurso de esta memoria (1999: 41).

Las lecturas de estos acontecimientos y su asimilación tienen un espacio privilegiado de discusión en el aula de clase, pues allí afloran sentimientos relacionados con la vivencia del conflicto.

¹ Docente en Ciencias Sociales. Fundación Educativa de Montelíbano (FEM), Ciudadela Jaraguay II – Apto 9 Montelíbano, Córdoba, Colombia. Correo electrónico: aarbelaez@colfem.edu.co

La propuesta de lectura con los estudiantes se enmarca en el trabajo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Lo conceptual encuadra la lectura en la identificación de la validez de la información, la ubicación del contexto, el relevo de información relacionada con la modelación de territorios por acciones sociales y la modificación del paisaje. Lo procedimental propone la construcción de cuadros que reflejen la multicausalidad del acontecimiento leído y lo actitudinal corresponde a la acción propositiva de participación en dos proyectos: pesquisa (seguimiento de noticias), proyecto de clase (trabajo de campo). Así, desde un adecuado ejercicio de lectura, se invita a convertir la escuela en laboratorio social y a los estudiantes en investigadores.

Palabras claves: Pasado reciente, memoria histórica, enseñanza, multicausalidad, construcción.

The teaching of recent past as a pretext to read social sciences

Abstract

Colombia's recent past is still present, and interpreting an event requires, as stated by Lorenz (2008), a methodology that includes critical history, memory, experiences, the collective imaginary, the reactions to facts and their influence on the life of individuals or groups. This article shows that the recent past is being gradually integrated to the teaching of social sciences in Colombia through basic standards of this area and those of citizenship skills, by means of texts that describe the way the conflict has been experienced; but how to teach to interpret a recent past that is still present?

Interpreting and incorporating these events have been privileged discussion topics in the classroom, as a place where feelings related to experiencing the conflict may be expressed. This article proposes a reading strategy with students, as part of a scheme that includes conceptual, procedural and attitudinal contents. The conceptual analysis is aimed at identifying the validity of information, locating contexts, underlining information related to the modeling of land by social actions, and landscape modification. The procedural component includes constructing frameworks that reflect the multicausality of the event under study, and the attitudinal one includes participating in two projects: research (news tracking) and class project (fieldwork). Thus, by means of an accurate exercise of reading, the invitation is to turn the school into a social laboratory and students into researchers.

Keywords: recent past, historical memory, teaching, multicausality, construction.

El pasado reciente

Es indudable que en la época actual se muestra un mayor interés por el conocimiento del pasado. La globalización de las comunicaciones ha permitido el conocimiento de lo local y lo global. Evocadas por la memoria, las lecturas que se hacen acerca de estos hechos y la asimilación de los mismos tienen un espacio privilegiado de discusión en el aula de clase, pues es innegable que allí afloran sentimientos personales y colectivos, que son el reflejo de la forma en que los

fenómenos y acontecimientos históricos han tocado las vidas de quienes allí convergen. Coinciden la historia y la memoria, ya que en estas lecturas existe más bien una relación de retroalimentación basada en las vivencias personales, el imaginario colectivo, las posiciones frente a los hechos y la influencia de los mismos en la vida cotidiana o pública de cada persona, grupo social o familiar (Lorenz, 2008).

La enseñanza de las ciencias sociales, en especial del pasado reciente, tiene el desafío de la re-

construcción de la memoria histórica, no con la idea de remplazar una memoria hegemónica por otra igualmente sectaria y representante de otro grupo humano, tampoco con la exhibición de memorias excluidas o la creación de nuevas imágenes monumentales, ceremonias y efemérides. El proceso busca llevar la construcción de la memoria histórica nacional, como plantea Valencia y Hernández (2005), desde el espacio público que le corresponde y mediante el debate. Usualmente, las sociedades democráticas han sentido la necesidad de reconstruir su pasado reciente; esto hace parte de la confrontación que se puede plantear como una catarsis para entender y aprender a convivir con eventos traumáticos.

La enseñanza del pasado reciente se ha convertido en un reto para el maestro Valencia & Hernández (2005): se ha hecho necesario que la historia conocida se mueva del terreno tranquilizante de la memoria compartida al terreno más difícil de las memorias en conflicto, dadas las condiciones actuales de las sociedades. Como el pasado reciente en Colombia es aún presente, la enseñanza y la trasmisión del hecho histórico se hace relevante en la labor del maestro. El hecho debe convertirse en el cimiento para la comprensión del contexto histórico y debe ser el agente objeto de estudio que permita mediar entre la subjetividad local y la percepción global. La historia compartida tenía la pretensión de ser única e incontrovertible; se presentaba como un relato objetivo, universal, estático, incluyente y conciliador. Ya lo afirmaba Lorenz (2008) al mencionar su importante papel en la construcción de las identidades nacionales y comunitarias: «Los relatos acerca del pasado son espejos en los que mirarse y han sido centrales en la consolidación de los Estados nacionales» (2008: 2). Sin embargo, a pesar del interés ferviente por el pasado y del afán de homenajear y conmemorar las fechas históricas importantes, las catástrofes del siglo XX llevaron a la crisis la función social de la historia. Matanzas, guerras mundiales y locales, genocidios, desplazamientos, narcotráfico, guerrilla, agentes del Estado, conflictos por el poder y la tierra han transformado la disciplina en un espejo incómodo.

Carretero, Rosa y González (2006) coinciden en mostrar que la enseñanza del pasado presenta en la actualidad tensiones entre los dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza de la historia en la enseñanza escolar. La racionalidad y la emotividad

han constituido la impronta de la historia escolar y definen aún hoy sus objetivos como *cognitivos*, destinados a la formación del conocimiento disciplinar, y *sociales* o *identitarios*, dirigidos a la formación de la identidad nacional (2006: 13). La tensión presentada desde mediados del siglo XX se enraíza en las últimas décadas al ser contradictorios y difíciles de conciliar en la práctica escolar los objetivos de la enseñanza y el planteamiento de su acción informativa y formadora. Algunos ejemplos de esta situación se observan en los cambios drásticos dados en los manuales escolares de historia, como el caso de la antigua Unión Soviética y de algunos países que vivieron bajo su influencia. Tal modificación llevó a que millones de alumnos de distintas edades recibieran una nueva versión de su pasado nacional y del pasado general. En numerosos países de Iberoamérica, algunas efemérides patrias como la fiesta de independencia o descubrimiento —utilizadas como medio para generar cohesión e identidad nacional entre poblaciones cultural y étnicamente heterogéneas— han recibido críticas a la existencia de las mismas y a la forma de su enseñanza tradicional que no favorece al país originario.

Entonces cabría aquí la pregunta planteada por Carretero (2006): ¿qué es lo que se debe recordar, qué es lo que se debe olvidar y cómo se puede negociar lo que para unas sociedades resulta vergonzoso y para otros, glorioso?

Frente a dichos interrogantes podrían plantearse las tendencias comunes en la enseñanza del pasado reciente, las cuales según los expertos pueden ser al mismo tiempo contradictorias entre sí. Serían: a) la búsqueda de una relación significativa entre la representación del pasado y la identidad, ya sea nacional, local o cultural; b) la demanda de historias menos míticas y más objetivadas; c) la necesidad de elaborar los conflictos del pasado con vistas a emprender proyectos futuros, como el caso de la reinterpretación de los conflictos nacionales; d) la incipiente práctica de generar una comparación entre versiones históricas alternativas de un mismo pasado (Carretero, Rosa y González, 2006).

Estas tendencias y nuevas miradas frente al aprendizaje del pasado reciente colocan en un plano de gran importancia la condición del maestro de cara a la enseñanza de las ciencias sociales. Pero ¿cómo enseñar a leer el pasado reciente? y ¿cómo enseñar a leer el pasado reciente que aún es presente?

Dos frentes abarcan esta problemática. El primero se refiere a la comprensión de la enseñanza del pasado reciente. El texto histórico es construido con algunas limitantes, siendo una de ellas la de, pese a no aislarse de su comunidad cuando escribe, no tener el historiador *frente a frente* a la comunidad, como así la puede tener un maestro, quien además enfrenta a diario la multiplicidad de perspectivas al desarrollar sus tareas. El mundo global se vuelve local en el aula, se transforma en un pequeño mundo, en una muestra de la disparidad de miradas sociales sobre un tema. Esta situación, ya notoria en la enseñanza de la historia, cuando se trata del pasado reciente se hace mucho más compleja.

Lorenz manifiesta que «las políticas oficiales de memoria (plasmadas en el currículo, en el calendario escolar, en los libros de texto) no necesariamente coinciden con la visión que el maestro tiene acerca del pasado reciente» (2008: 4). La ruptura dada en esta primera instancia puede reproducirse, en algunos casos, con padres de los estudiantes, con colegas, con los mismos estudiantes. Conviene entonces entender que en la escuela la disparidad de visiones acerca del pasado reciente es una realidad con que hay que trabajar y no una *precaución metodológica para tener en consideración*.

Si la enseñanza y la apropiación implican una cierta ruptura con ese pasado que se recibe, lo cierto es que, si éste es transmitido en tonos absolutos, sagrados —y, por ende intangibles—, dicho proceso no es posible. El resultado, lo opuesto de lo buscado, es entonces una cristalización de imágenes acerca del pasado, una ritualización que puede transformar en irrelevante un valor, concentrado en determinados episodios, vital para una sociedad. No sólo el pasado se banaliza, sino que se colabora en fijar a los actores sociales en un miedo y un dolor que se dice querer procesar (Lorenz, 2008: 5).

El caso de Colombia reviste una connotación especial, pues construir su pasado reciente se vuelve especialmente problemático: el debate y la puesta en común se desarrollan en una sociedad inmersa aún en el conflicto y sus múltiples problemáticas, lo que hace dificultoso llegar a acuerdos o encontrar espacios de discusión armónica, máxime cuando el pasado reciente de una parte importante de la población incluye memorias de muerte, torturas y destrucción.

El segundo frente para ser tratado se refiere a la forma de enseñar a leer en ciencias sociales.

Para aprender y comprender las ciencias sociales, Mario Carretero y Ana Atorresi (2004) plantean la necesidad de trabajar en una *alfabetización histórica*, la cual debe tender a que los estudiantes logren pensar en los hechos del pasado diferenciando su propia posición, la cual debe tender a que los estudiantes logren pensar en los hechos del pasado diferenciando su propia posición y a que el historiador haga lo mismo con respecto a la posición de los individuos que vivieron en otros tiempo conforme a las características del contexto y del momento histórico. Dada la dificultad que representa para los estudiantes reconstruir el contexto en que surge el concepto histórico y su tendencia a juzgar a los personajes históricos de acuerdo con sus valores actuales y no a los de la época en que se presentaron, es necesario enseñarles a pensar los hechos del pasado diferenciando su propia posición. El maestro, apoyado en el historiador, traslada al pasado sus propios debates sin caer en la descontextualización, y así propicia múltiples alternativas de abordaje del pasado. Desafortunadamente, en la escuela se puede presentar un discurso funcional que trae consecuencias didácticas al no explicitarse que las miradas sobre el pasado pueden ser multicausales y están condicionadas por factores diversos como el contexto, la visión de la historia como ciencia, la concepción sobre el modo como se desenvuelven los acontecimientos, el posicionamiento político, entre otros (Carretero y Atorresi, 2004).

Para el maestro de ciencias sociales es imprescindible desarrollar mayores esfuerzos aplicados y teóricos tendientes a clarificar qué es y en qué consiste el conocimiento histórico. Pensando en sus estudiantes, tiene que identificar qué habilidades debe tener y desarrollar para alcanzar dicho conocimiento y qué procesos están implicados en la elaboración y comprensión del mismo. La enseñanza de las ciencias sociales es el espacio académico por excelencia para mediar entre la memoria, el imaginario colectivo y el análisis histórico de situaciones sociales y políticas actuales de tanta o mayor complejidad. La lectura de un acontecimiento precisa, como afirma Lorenz (2008), de una metodología que incorpore historia crítica, memoria, vivencias, imaginario colectivo, posiciones frente a los hechos e influencia de los mismos en la vida de cada persona o grupo.

La lectura del pasado reciente: la construcción conceptual

La enseñanza del pasado reciente tiene a su favor el interés que causa en los estudiantes el poder tener algún tipo de cercanía temporal o vivencial con el hecho histórico. Esta condición, acentuada en Colombia por la razón de que el pasado reciente sigue siendo presente, es tomada como un elemento a favor para provocar la atención del estudiante en la comprensión del hecho histórico.

El inicio del proceso conceptual para la comprensión del pasado reciente parte del planteamiento de un tema que se ha de trabajar. La lectura de éste requiere de la ubicación que del contexto del mismo debe realizar el estudiante. Dada que la comprensión del hecho histórico es compleja para los chicos, son tres los momentos desarrollados dentro de la fase uno para lograrlo.

- Primer momento: la pesquisa. Partiendo del tema general dado en la clase, el estudiante realiza una revisión de las noticias que acompañan este tema. La lectura que se ha de realizar es selectiva, haciendo que identifique tres tipos de fuentes: a) una fuente oficial, b) una fuente de un medio escrito de circulación masiva, c) una fuente de una organización o institución investigativa.

Reconocidas las fuentes, la pesquisa continúa en la búsqueda de tres artículos: de opinión, de investigación e institucional.

- Segundo momento: elaboración de la ficha de lectura literal. La lectura detallada de cada uno de los artículos encontrados en la pesquisa es plasmada en la elaboración de una ficha de lectura que permite identificar la claridad y la comprensión que tiene el estudiante frente a cada uno de los artículos leídos.² Tres aspectos determinan la adecuada lectura de los artículos. El primero comprende la identificación de los *conceptos claves*, entendidos como los sustantivos que estructuran el texto y que se pueden reconocer porque se repiten varias veces y se definen. No se pueden obviar de la lectura; tienen un amplio espectro semántico: son polisémicos, dependen del contexto, son incluyentes y además están relacionados con el título del texto.

El segundo aspecto requiere relevar las *ideas claves* que se encuentran en el texto. Sin ser literales, las ideas claves son aquellas oraciones parafraseadas que mantienen el concepto clave del texto como eje de la idea clave.

Por último, el planteamiento de la *idea global* lleva al estudiante a la organización de los conceptos claves y las ideas claves en una síntesis que busca encontrar la tesis del texto.

- Tercer momento: reconocimiento del contexto. La *modelación del territorio* por acciones sociales y la *modificación del paisaje* hacen parte de la *lectura comprensiva* que hace el estudiante.

En este momento la lectura lleva a una reflexión histórica. Las preguntas orientadoras permiten la utilización de los conceptos claves como conceptos articuladores en la reconstrucción del hecho histórico.

La descripción del contexto y la *respuesta a las preguntas* sobre el mismo son las herramientas utilizadas para que el estudiante haga un adecuado reconocimiento del contexto.

Es necesaria la claridad por parte del maestro en cuanto a la idea de lo que significa la modelación de territorios y la modificación del paisaje, pues ambas argumentaciones permiten una didáctica específica para las ciencias sociales.

El espacio dentro de la enseñanza del pasado reciente no solo es una cosa o un lugar donde pueden estar las cosas, es más bien todo un conjunto de cosas y de relaciones juntas. El espacio determina la territorialidad del hecho histórico, lo identifica y caracteriza, y la lectura del mismo parte desde las explicaciones que al respecto se encuentran sobre la modelación del territorio y la modificación del paisaje.

Gurevich explica lo concerniente a la modelación del territorio:

Está formado por dos componentes que se integran continuamente: un conjunto de elementos naturales, más o menos modificados por la acción humana, y un conjunto de relaciones sociales, que definen una sociedad en un momento dado.

2 La ficha de lectura literal se ha utilizado con estudiantes entre 14 y 16 años que se encuentran cursando el noveno grado de bachillerato. El trabajo ha permitido observar la forma en que los estudiantes comprenden las regularidades históricas del hecho estudiado.

Esto supone diferenciar entonces un aspecto más estructural y otro más dinámico, respectivamente. Las distintas combinaciones sobre el territorio de los elementos naturales y artificiales dan como resultado determinadas configuraciones espaciales. En cada momento histórico varía el arreglo de los objetos sobre el territorio, y son las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas las que en cada momento histórico le dan significados distintos. Como estas condiciones se hallan en perpetuo cambio, el espacio también se transforma a ese ritmo, y los cambios cuantitativos y/o cualitativos que sufre van marcando las especializaciones de cada uno de los lugares (1994:6).

Por lo demás, la modificación del paisaje obedece a los cambios que se dan en la medida en que desaparecen cosas, aparecen otras nuevas o permanecen otras. Estos cambios dejan huella en cada momento histórico. Estas modificaciones suelen ser de distinta índole, razón por la cual el maestro debe orientar la lectura del contexto hacia la tipificación del paisaje transformado.

Es interesante «cómo en los paisajes podemos rastrear objetos pertenecientes a distintos momentos; se habla entonces de “el tiempo materializado en paisajes”» (Morales, 1987, citado en Gurevich, 1994: 7).

Tabla 1. Ficha de Lectura Literal. (Instrucciones de utilización)

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:		CURSO:	NOTA:
1. TÍTULO DEL TEXTO		2. TEMA: Oración sustantiva (se especifica). El enunciado del tema no tiene verbos.	
<p>3. LÉXICO NUEVO O CLAVE (haga una lista de las palabras claves y de las nuevas) <i>Claves:</i> aquellas palabras que se conocen, pero que deben identificar en el texto. Se mencionan en el texto pero no se definen. Se debe definir (buscar en el diccionario). <i>Palabras desconocidas</i> (buscar su significado en el diccionario).</p>			
<p>4. CONCEPTOS CLAVES (incluir un concepto dentro de otro, por ejemplo: ciencia, ciencia experimental, ciencia positiva, cientismo). Todos aquellos sustantivos que estructuran el texto. Se puede reconocer: Es un sustantivo. Se repite varias veces y se define. No se puede quitar. Amplio espectro semántico: es polisémico. Dependen del contexto. Son incluyentes (energía atómica, eléctrica). Está relacionado con el título del texto.</p>			
<p>5. IDEAS CLAVES (Parafrasee las oraciones manteniendo los conceptos claves del texto como eje de la idea clave). Resumen del texto: Debe indicar las partes del texto. Se debe mirar la extensión del texto. De cada parte debe mirar las ideas claves. Las ideas claras no son literales. Hay que aprender a parafrasear. Hay que leer muy atentamente. Se debe hacer la lectura en clase e individualmente. Hace oraciones en donde hay ideas clave. Resume todo el texto en las ideas clave. No supera la extensión del texto original.</p>			
<p>6. IDEA GLOBAL (céntrese en el título y los conceptos claves, utilice párrafos de cinco oraciones cortas, separadas con punto seguido): La síntesis de las ideas claves. No es un conjunto de ideas claves Busca encontrar la tesis del texto. Se puede hacer en un párrafo o dos párrafos. La idea global debe tener conceptos claves.</p>			

Elaboración propia.

Los cuadros multicausales para la comprensión y análisis del pasado reciente

La construcción conceptual iniciada en la primera fase le permite al estudiante describir cómo es el hecho histórico indagado y dar cuenta de las ideas previas que tiene. La didáctica en las ciencias sociales plantea que el estudiante logre relacionar las ideas y capte regularidades que se dan en las sociedades y su desarrollo histórico para así afianzar su conocimiento conceptual (Carretero, 2008).

No solo la comprensión del hecho histórico es compleja para el estudiante; las razones de sus causas también lo son. Las ideas previas que resultan del desarrollo de la primera parte de construcción conceptual deben necesariamente ponerse en relación con el problema histórico, para que el estudiante construya relaciones de conceptos que le permitan identificar la multicausalidad de un hecho histórico. Carretero afirma que dichas ideas o conocimientos previos ayudan a lograr que los estudiantes integren sus conceptos con otros que carecen de vinculación con ellos.

El manejo de esquemas explicativos en que intervienen diversos factores causales que establecen

complejas interacciones (multicausalidad), así como la introducción de las intenciones y las motivaciones de las personas y grupos en la explicación de los acontecimientos, componen el contenido procedimental de la propuesta de lectura del pasado reciente.

La multicausalidad es una herramienta utilizada para las explicaciones sociales, y así como la construcción conceptual, la elaboración de cuadros multicausales requiere de dos momentos para su aprehensión.

- Primer momento: lectura de un cuadro multicausal. El siguiente ejercicio tiene como fin que los estudiantes releven la información previa que han obtenido luego de la construcción conceptual llevada a cabo en la primera fase. Se trata de seleccionar de manera eficaz los conocimientos inclusores que van a requerir para acomodar las nuevas ideas. Estos conocimientos previos, denominados “inclusores”, son los que permiten encajar la información nueva en el lugar adecuado de la red conceptual del estudiante para que la pueda utilizar como un instrumento de interpretación.

En el punto 1 escribe el hecho histórico.

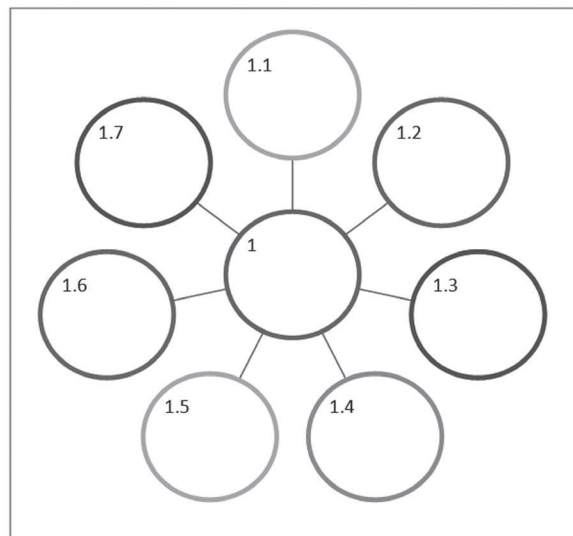
Del punto 1.1 al 1.7 escribe las causas que condujeron el acontecimiento histórico que mencionaste en el punto 1.

Selecciona los puntos 1.4 y 1.5 para que agregues nuevas consecuencias que traen dichas causas.

Explica la relación que encuentras entre el punto 1 y los puntos 1.2 y 1.3.

Sustenta la razón por la cual el punto 1.6 es causa del punto 1.

Sustenta cuál de los puntos (entre 1.1 y 1.7) es la causa más relevante del hecho histórico.



Gráfica 1. Cuadro Multicausal Simple
Elaboración propia

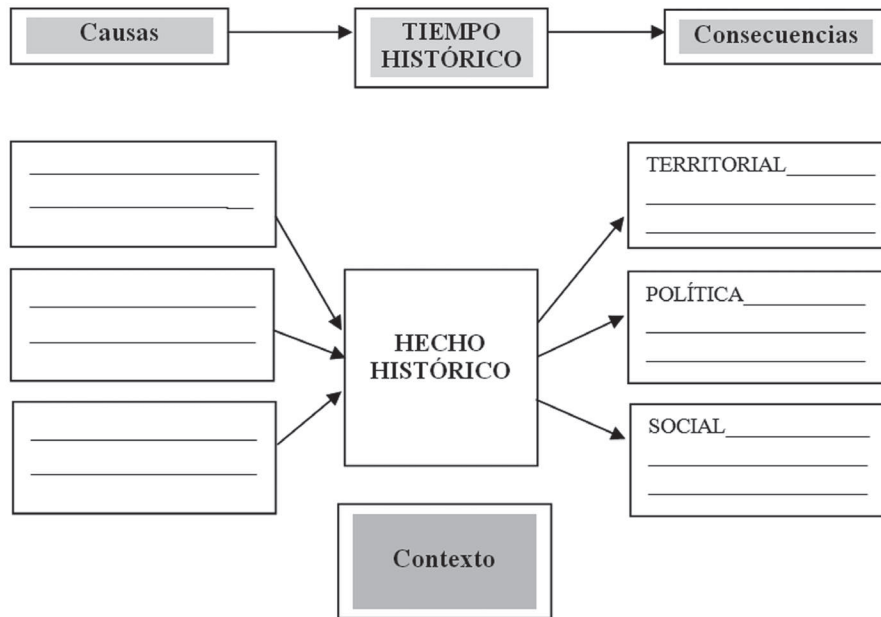
Usualmente los estudiantes no suelen identificar que los hechos y los datos que componen un hecho histórico están relacionados unos con otros y que además

forman una red conceptual. El cuadro multicausal simple busca ese primer acercamiento del estudiante con las distintas relaciones de orden social, económico, po-

lítico, cultural, ideológico y territorial, entre otros. La organización de la información en una red de causas y consecuencias permite una lectura más ahondada sobre las temáticas objeto de enseñanza y al mismo tiempo favorece la ampliación de las explicaciones sobre los acontecimientos presentados.

- Segundo momento: construcción de un cuadro multicausal. Una construcción elaborada de un hecho histórico reciente debe caracterizarse por

la complejidad o riqueza de los elementos que releva el estudiante desde la lectura inicial dada para la construcción conceptual. Esta base permite la mención de una (s) causa (s) y una (s) consecuencias. El objetivo es lograr que el estudiante identifique y tenga una representación de lo existente entre cada causa y cada consecuencia y al mismo tiempo entre ellas mismas, y de forma plural para así llegar a comprender la explicación del hecho.



Gráfica 2. Cuadro Multicausal Complejo.
Elaboración propia.

La formación actitudinal para la transformación del pasado reciente

La enseñanza del pasado reciente no debe ser vista como la recopilación de información que mejore la cultura general de los estudiantes. La comprensión histórica debe permitir, además de una lectura comprensiva, el reconocimiento del hecho histórico en el tiempo presente, ya sea como una consecuencia multicausal, como una continuidad del pasado reciente en el presente o como la posibilidad de fomentar espacios propositivos.

Los laboratorios sociales trabajados como proyectos de clase permiten en torno al entendimiento del hecho histórico el acercamiento a la sociedad de la

cual hace parte cada estudiante y a la comprensión de su realidad y cotidianidad. El proyecto de *pesquisa* es la indagación investigativa que realiza el estudiante en diversas fuentes y medios, la cual lo lleva a encontrar fragmentos, posiciones, datos, comparaciones, autores, opiniones, narrativas y demás sobre un hecho histórico que va comprendiendo en la medida que va armando el rompecabezas compuesto por el tiempo histórico, el contexto, la modelación de territorios, la modificación del paisaje y las relaciones de causa y consecuencia que se van estableciendo.

En la segunda fase, la indagación investigativa facilita el conocimiento de un pasado reciente que en muchas oportunidades se puede constatar con las narraciones de otras personas, narraciones que permiten una interacción en la construcción histórica del mismo.

Esta oportunidad del acercamiento a la historia o de su vivencia mediante familiares y cercanos involucra al estudiante con los actores y lo lleva a tener una mirada más real y comprensiva frente a lo que lee.

Para reflexionar

La enseñanza del pasado reciente es una necesidad social que el maestro y el estudiante enfrentan en las aulas de clase. La cercanía del pasado reciente con el presente la hace relevante no solo por el objetivo de la enseñanza de la historia de formar y dar identidad, sino porque en algunos casos, como en Colombia, hace parte de un conflicto multicausal que permea la vida escolar de manera individual y colectiva.

Desde los estándares de la enseñanza de las ciencias sociales planteados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se determinan las competencias básicas que deben alcanzar los estudiantes y la manera en que un maestro debe conducirlos al conocimiento científico. Sin embargo, lo correspondiente a la lectura de temas específicos de la misma no se hace explícito, haciendo que su enseñanza contemple los “vicios” y dificultades conocidas tradicionalmente.

Leer en ciencias sociales, especialmente el pasado reciente, requiere el manejo de procesos conceptuales que conduzcan a la comprensión de lo que se está leyendo y, más que eso, a la comprensión de un hecho histórico de manera integral. También obedece a la interpretación que hace el estudiante del acontecimiento que le es cercano y del cual puede tener una idea previa que necesita clarificarse y conceptualizarse. Los adolescentes leen de diversas formas, algunas incomprensibles para el maestro, por esto tener claridad en la didáctica aplicada de manera específica a las ciencias sociales contribuye a una verdadera comprensión y construcción histórica.

Referencias bibliográficas

ATORRESI, Ana y CARRETERO, Mario (2004). «Hacia una alfabetización historiográfica». En: *Altablero*, N.º 30, junio-julio. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

CARRETERO, Mario (2008). *Principales aportes de las investigaciones cognitivas a la enseñanza de las ciencias sociales*. Documento publicado en FLACSO

clases en línea, archivado en: file:///D:/Arbelaez/Documents/FLACSO%20ENSE%20C3%91ANZA%20CS/CLASE%201LA%20COMPRESI%20C3%93N%20Y%20EL%20APRENDIZAJE%20DE%20LAS%20CIENCIAS%20SOCIALES/LA%20COMPRESION%20Y%20EL%20APRENDIZAJE%20EN%20CS.htm Buenos Aires: FLACSO.

CARRETERO, Mario, ROSA, Alberto y GONZÁLEZ, María Fernanda (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

GUREVICH, Raquel (1994) “Geografía: el desafío de explicar el mundo real”, en B. Aisenberg B y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1994.

GUREVICH, Raquel (2008). «Nuevas geografías de los territorios nacionales a los territorios globales». Documento publicado en FLACSO clases en línea, archivado en: D:\Arbelaez\Documents\FLACSO ENSEÑANZA CS\CLASE 5 NUEVAS GEO DE LOS TERRITORIOS NACIONALES A LOS TERRITORIOS GLOBALES\name.mht P. Buenos Aires: FLACSO.

LORENZ, Federico (2008). «El pasado reciente en Argentina: la gestión de la memoria del Proceso entre los jóvenes» Documento publicado en FLACSO clases en línea, archivado en: D:\Arbelaez\Documents\FLACSO ENSEÑANZA CS\CLASE 9 EL PASADO RECIENTE EN ARGENTINA\name.mht. Buenos Aires: FLACSO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (2004). «Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales». Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (2004). «Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas». Colombia.

RICOEUR, Paul (1999), *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid/Arce.

VALENCIA, Carolina y HERNÁNDEZ, Carola (2005). «La formación científica en la escuela: un desafío inaplazable». En: *Palabra maestra*, N.º 10, pp. 12-15. Bogotá: Fundación Compartir.