



*Ciencia Nueva*  
*Revista de Historia y Política.*



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Maestría en Historia

Maestría en Ciencia Política

ESTUDIOS HISTÓRICOS

**INDAGAR EL ARCHIVO, DIVULGAR EN LA WEB: UNA  
PROPUESTA METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA PARA LLEVAR LA  
HISTORIA AL BACHILLERATO**

ASKING THE ARCHIVES, SPREADING ON THE WEB: A METHODOLOGICAL AND DIDACTIC  
PROPOSAL TO TAKE HISTORY TO THE HIGH-SCHOOL

DOI: <https://doi.org/10.22517/25392662.20851>

**Albeiro Pescador**

pp. 02-21

Vol. 3 Núm. 2 | Julio-Diciembre de 2019  
Pereira, Colombia

## **INDAGAR EL ARCHIVO, DIVULGAR EN LA WEB: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA PARA LLEVAR LA HISTORIA AL BACHILLERATO\***

**ASKING THE ARCHIVES, SPREADING ON THE WEB: A METHODOLOGICAL AND DIDACTIC  
PROPOSAL TO TAKE HISTORY TO THE HIGH-SCHOOL**

*Albeiro Pescador\*\**

apescador@utp.edu.co

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3089-221X>

---

**Recibido:** 08 de noviembre de 2018.  
**Revisado:** 27 de febrero de 2019.  
**Aceptado:** 21 de agosto de 2019.  
**Publicado:** 30 de diciembre de 2019.

---

### **Resumen**

Este artículo retoma algunos aspectos relevantes de una propuesta metodológica y didáctica elaborada para acercar a los estudiantes de educación secundaria a los saberes propios de la Historia, a partir de un proyecto colectivo de maestrantes en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira, para el cual se ideó una secuencia didáctica capaz de llevar a los estudiantes desde sus contextos históricos más próximos y cotidianos hasta las múltiples posibilidades de investigación, producción y divulgación de conocimiento histórico dentro de la corriente de historia pública y digital.

**Palabras clave:** didáctica de la historia, archivo, fuentes, fuentes primarias, historia pública, historia digital, secuencias didácticas, Historia en bachillerato.

### **Abstract**

This paper takes up some relevant aspects of a methodological and didactic proposal elaborated to take high school students closer to the knowledge of History, based on a collective project of Masters in History of the Technological University of Pereira, for which was implemented a didactic sequence intended to take students from their closest and daily historical contexts to the multiple possibilities of research, production and dissemination of historical knowledge within the tendency of Public and Digital History.

**Keywords:** didactics of History, archive, sources, primary sources, public History, digital History, didactic sequences, high school History.

---

\* Este artículo hace parte de los resultados del trabajo de grado titulado “Del archivo a la web: Propuesta didáctica de sensibilización con la Historia en bachillerato” para optar al título de Magíster en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Este documento respeta las directrices y normas dispuestas en la Declaración de Ética de Publicación de Ciencia Nueva, Revista de Historia y Política. Esta declaración puede consultarse en la página web de la revista: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/historia>

\*\* Licenciado en Español y Literatura y Magíster en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Instructor del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. Funcionario de Migración Colombia.

## Presentación

A finales de 2017 se anunciaba a través de diferentes medios de comunicación nacionales, la entrada en vigor de la ley 1874 promovida por la entonces senadora Vivian Morales<sup>1</sup>. Teóricamente la ley venía a saldar una deuda pendiente con la enseñanza de la Historia en la educación básica colombiana<sup>2</sup>. Y aunque hoy en día su efecto práctico sigue en puntos suspensivos, aquel ruido mediático sirvió, al menos, para demostrar el interés que suscita entre políticos, académicos, intelectuales, docentes y sociedad en general la presencia de la Historia en la formación escolar de los colombianos más jóvenes. El hecho es que hay una generación de personas en este país —incluido el autor de este artículo— que, bajo la figura de una integración de las ciencias sociales promulgada en la ley general de educación, Ley 115 de 1994<sup>3</sup>, no recuerdan en su paso por la escuela clase alguna sobre lo que concretamente pudiera llamarse «Historia». Esto en la visión de algunos expertos como Jorge Orlando Melo ha llevado a una “amnesia colectiva que se ha apoderado del país...[y,] no hay una amenaza más grave para un país que el alzhéimer en el que hemos caído”<sup>4</sup>.

Es también un hecho que la preocupación por el papel del saber histórico en la formación escolar ha estado muy presente desde los primeros proyectos de Colombia como nación; parafraseando a Arias Ortiz, sin duda la Historia y su enseñanza son elementos que han permanecido muy ligados al modelamiento de la idea de nación colombiana y a los intereses políticos de quienes han ostentado el poder y han usado el pasado “con un tinte moralizador muy funcional a los propósitos políticos del momento [...] De ahí que la relación entre la historia y la política debe considerarse un rasgo *sui generis* de esta disciplina”<sup>5</sup>. A lo largo de la historia de Colombia, como república desde el siglo XIX, es posible documentar numerosos cambios, retornos y continuidades en los procesos educativos del país<sup>6</sup>, entre los

<sup>1</sup> Ley 1874 de 2017, por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones, 27 de diciembre de 2017. República de Colombia, Congreso de la República.

<sup>2</sup> Al menos en teoría; sin embargo, diversos expertos sostuvieron la inocuidad de la ley que, a su juicio, no implicaba cambio alguno en lo ya establecido en la Ley 115 de 1994. De hecho, al comparar el proyecto de ley inicial que buscaba: “Restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia como una asignatura independiente” con lo finalmente aprobado: “Restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales”. Salta a la vista más el ruido mediático de la senadora que alguna reforma sustancial.

<sup>3</sup> Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación, 8 de febrero de 1994.

<sup>4</sup> Jorge Orlando Melo, en “La crisis de la Historia”, *Revista Semana*, 24 de marzo de 2012, acceso el 12 de noviembre de 2019, <https://www.semana.com/nacion/articulo/la-crisis-historia/255378-3>

<sup>5</sup> Liliana Arias Ortiz, “Continuidades y discontinuidades de la historia escolar en Colombia”, *Rev. Pedagogía y Saberes*, n. ° 42, (2015): 31.

<sup>6</sup> Las decisiones sobre los temas educativos en Colombia y su impacto en la historia del país pueden documentarse incluso desde las primeras leyes promulgadas en agosto de 1821, que introdujeron la enseñanza *mutual* adoptando métodos lancasterianos con el interés de garantizar en la población unos conocimientos básicos en lectura, escritura, aritmética y religión. La rebelión de religiosos en 1839 durante la República de la Nueva Granada, por la orden del presidente José Ignacio de Márquez de ejecutar la ley que ordenaba suprimir los conventos que albergaran menos de ocho religiosos y usarlos como centros de instrucción pública, desembocó en el primer conflicto interno de Colombia, (ver Guerra de los Supremos). Luego, la secularización de la educación como parte del proyecto liberal de los Estados Unidos de Colombia (ver Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870), el posterior fracaso del proyecto Liberal Radical (ver Guerra de las Escuelas 1876) y el impacto del llamado Regeneracionismo Conservador, donde la educación se le entregó para ser “organizada y dirigida” por el clero católico, (ver artículo 41 de la Constitución de 1886).

cuales por supuesto, la enseñanza de la Historia ha ocupado un espacio relevante en las agendas políticas y educativas de diferentes gobiernos<sup>7</sup>. Mas se ha tratado de una enseñanza tamizada por los complejos procesos formativos de una nación con grandes dificultades en su organización económica, política y social que, como advierte Guerrero García<sup>8</sup>, ha llevado a que el olvido, la amnesia temporal o definitiva y la marginalización de la historia como disciplina —y su práctica pedagógica— se hayan usado para disimular los múltiples problemas que han azotado a la sociedad colombiana, y que no permite ir más allá de un *presentismo*, desconectado del entorno, del pasado y en el que solo cabe pensar pragmáticamente en beneficio personal, dejando la enseñanza de la historia sin mayor significación en la escuela.

Por supuesto, dichos planteamientos no obedecen a un fenómeno exclusivo del contexto local colombiano y, al contrario, en un marco más global, es factible encontrar múltiples coincidencias en la manera en que la enseñanza de la historia ha estado transversalizada por las realidades políticas de las diversas naciones contemporáneas<sup>9</sup>. No obstante, dada la extensión del tema, este artículo solo se enfoca en el caso colombiano, a partir de esa pregunta por la *significación* de la Historia en la escuela, aunque sin pretender

---

<sup>7</sup> La bibliografía naturalmente es densa y abundante, pero a modo ilustrativo se pueden citar: *Historia de la Revolución de Colombia* de José Manuel Restrepo, publicada en 1827, con el que se inicia una manera de entender el pasado del país que hizo hincapié en el “acto inaugural” de la Independencia, con sus héroes, batallas y mitos. La Ley del 29 de abril de 1836 que declaró la obligatoriedad de la enseñanza militar en todas las universidades de Nueva Granada y se incorporó la Historia como asignatura en el transcurso del primer año de formación. En 1850 mediante Decreto Legislativo del 25 de agosto se comenzó a nombrar una asignatura de Historia propiamente en la formación escolar. El mismo año, se publicó la obra *Las memorias para la historia de la Nueva Granada desde su descubrimiento hasta el 20 de Julio de 1810* de Antonio José Plaza, tomado como el primer manual de Historia. Por su parte Vergara y Vergara y J. M. Groot publicaron entre 1855-1857 obras en las que como destaca Loaiza: “se recurrió de manera sistemática al relato histórico para forjar, con la ayuda de una abundante documentación, la tesis según la cual todo lo que había sido la sociedad colombiana hasta entonces, era el resultado de la acción civilizatoria de la iglesia católica”, Gilberto Loaiza Cano, *Poder letrado: Ensayos sobre historia intelectual de Colombia, siglos XIX y XX* (Cali: Editorial Universidad de Valle, 2014). En 1871 se crea la cátedra de Historia Patria, (ver Decreto 1871 del 9 septiembre de 1871), y tres años después en 1874 fue publicado el texto elaborado por José María Quijano: *Compendio de historia patria para el uso de las escuelas primarias*. En el gobierno de José Manuel Marroquín se funda en 1902 la Academia Colombiana de Historia, como parte de una reforma educativa, (ver Decreto 1808 de 1902 y Ley 39 de octubre 23 de 1903). En 1909 Se dan a conocer las obras *Historia de Colombia in extenso* y *Compendio de la misma* de Gerardo Arrubla y Jesús María Henao que un año después fueron adoptadas como textos oficiales para la enseñanza de la Historia en los colegios y escuelas oficiales, (ver Decreto 963 de Octubre 26 de 1910). Para profundizar más en la historiografía nacional, remitirse a Alexander Betancourt, *Historia y nación* (Medellín: La Carreta Editores, 2007).

<sup>8</sup> Carolina Guerrero García, “La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007” (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2011).

<sup>9</sup> Para el caso de naciones hispanas, a modo de ejemplo en el caso mexicano, el profesor Sebastián Plá, explica que: “En la historia, en cuanto saber disciplinar, existe una lógica binaria entre la investigación y la enseñanza que ubica a la segunda en una posición marginal con respecto a la primera, a pesar de que ambas son prácticas constitutivas del quehacer del historiador. Este posicionamiento jerárquico reduce a la enseñanza de la historia a una transmisión simple del saber de los investigadores hacia amplios sectores de la población, por lo que se considera normalmente un campo infértil para la investigación”. Sebastián Plá, “La enseñanza de la Historia como objeto de investigación”, *Revista Secuencia Universidad Pedagógica Nacional*, n. ° 84 (2012). En el caso español, se puede revisar la amplia bibliografía de Joaquín Prats y Joan Pagés, (ver Joaquín Prats y J. Santacana, *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora* (Merida: Junta de Extremadura, 2001). Joan Pagés, “La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y formación del profesorado”, *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación* 13 (1994).

que aquí se presente el “remedio” para “los males” que ha tenido y tiene la enseñanza de la Historia en las aulas escolares, ya sea como una asignatura independiente o como un componente dentro de las ciencias sociales<sup>10</sup>. Más bien, se parte de la premisa de que el asunto va más allá de las políticas y leyes creadas, modificadas o derogadas alrededor del “deber ser” de la Historia en la escuela. Pues, al final, el asunto legislativo resulta accesorio y es el docente quien materializa la posibilidad —y responsabilidad— de darle a la Historia su lugar privilegiado dentro de la formación de sus estudiantes.

Por lo tanto, la reflexión de este artículo se fundamenta en la convicción de la infertilidad de ese enfoque que, por “la fuerza de costumbre”, ha confinado el aprendizaje de la Historia en la escuela a unas narraciones<sup>11</sup> épicas, descriptivas y enaltecidas de gestas y símbolos nacionales, de próceres, héroes y batallas; escritos y contados desde una tradición —elitista— para fomentar el orgullo por un país de “puros criollos” *andinos*, de piel clara, de ascendencia civilizadora de los “apóstoles de Jesucristo”, antítesis de la “malicia indígena”, esos “salvajes alumbrados en sus entendimientos con la luz de la verdad”, tal cual se aprendía en el manual de historia colombiana de Henao y Arrubla<sup>12</sup>. Textos que aun con más de cien años de publicación, aún conservan muchos visos de vigencia, con una narrativa que se desempolva de vez en cuando con el pretexto de conmemoraciones nacionales como el “Bicentenario de la Independencia” en 2010, y de nuevo en 2019, como parte de un discurso *light* de la historia, pretexto de *orgullo nacional* para celebrar, porque como lo reseña González Lara: “Hablar del Bicentenario, es hablar de los orígenes de una idea, de un sentimiento y de un referente; de los mitos fundacionales de lo que se ha dado en llamar Colombia. Una efeméride que compromete el sentido de lo nacional”<sup>13</sup>. Con lo que claramente se indica que, en esencia, no interesa superar, al menos en la práctica, ni como regla general, esa “historia patria” que sobrevive en la mayoría de las aulas escolares —con o sin cátedra de Historia—, pese a ser tan cuestionada en la academia desde hace ya varias décadas atrás.

Al margen pues de los contenidos y fines nacionalistas de una enseñanza tradicional de la historia, lo que aquí se expone es una propuesta metodológica que, desde una orientación didáctica, se considera pertinente para iniciar a los jóvenes de los colegios en el campo de la historia. Dicho de otro modo, lo que aquí se busca describir y analizar es una hoja de ruta que, de modo secuencial, debe conducir a los estudiantes a despertar y afianzar su interés por un saber histórico distinto al ya acotado de “historia patria” y, consecuentemente, se inscribe en ese enfoque de la historia más refinado desde la academia y que asume que la historia, tal como lo sustenta Zambrano:

<sup>10</sup> De hecho, no es del todo exacta la afirmación según la cual fue a partir de la Ley 115 de 1994 que desapareció la Historia como una asignatura independiente. Ya en el Decreto 1002 de 1984, durante el gobierno de Belisario Betancur, el plan de estudios para la educación formal en Colombia hablaba en el artículo 5 de “ciencias sociales” como un área común sin mencionar explícitamente la Historia. El gobierno de Virgilio Barco posteriormente en el Decreto 1167 de 1989 precisó y modificó la inclusión de los componentes que integraban el área de ciencias sociales: “el área de Ciencias Sociales comprende: a) Historia; b) Geografía; c) Cívica”; por ende, lo que hace la Ley 115 es recapitular esta disposición.

<sup>11</sup> Sin que ello implique ignorar el valor de la narración y las múltiples posibilidades de la lengua para la construcción de relatos históricos que seduzcan a un público no especializado como los estudiantes escolares.

<sup>12</sup> Jorge Orlando Melo, “La historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismo y conservatismo”, en *Entre el olvido el recuerdo: iconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura en Colombia* Bogotá, Carlos Rincón, Sara de Mojica y Liliana Gómez (Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana, 2010), 84.

<sup>13</sup> Mireya González Lara, “Historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable”, *Praxis Pedagógica* 13, (2012), 57, doi: 10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.56-73

Se escribe en el presente y explica parte de las realidades y anhelos de una sociedad, [y debe servir] para saber lo que hemos construido, el largo camino que ha tomado obtener muchos de los derechos y libertades actuales, así como para explicar también nuestras tragedias y desastres<sup>14</sup>.

### De las viejas historias a pensar históricamente

El historiador francés Georges Duby definía en una frase tan sencilla como contundente la tarea esencial de quien se dedica a trabajar con la historia: “hacer preguntas sobre el hombre —sobre el hombre de hoy— y tratar de darles una respuesta considerando el comportamiento de nuestra sociedad en una etapa anterior de su existencia”<sup>15</sup>. Pues como se infiere de su base etimológica griega, *istorein* [ἵστορεῖν], historiar no es otra cosa que inquirir, preguntar, investigar. Por ende, la historia es un escenario de seres atestados de preguntas que se caracterizan por indagar sobre el hombre de hoy a la luz del pasado, sin quedarse aprisionados en la pretensión de alcanzar respuestas unívocas, pero sí de contrastarlas y sustentarlas en diversas fuentes para de allí tomar una postura crítica y activa. Pocos trabajos tienen entonces una relación tan acorde con la necesidad de *investigar* como los que se relacionan con la historia; así pues, como lo señala Edeliberto Cifuentes, quien se dedica a trabajar con la historia debe esmerarse por:

hacer una historia genuinamente crítica [lo que exige] superar los modelos que atan el trabajo del historiador a la simple narración del pasado, y [—por el contrario—] situar su objeto de estudio dentro de las inesperadas y siempre heurísticas coordenadas del tiempo, del espacio, del tema y hasta de los resultados<sup>16</sup>.

El perfil de un historiador debería ser el de aquel empeñado en pensar la historia críticamente, quien da lugar a la duda metódica, a la sospecha; de manera que, como proponía Duby, se promueva una crítica de la información recibida para analizarla con lucidez y evitar sujetos fácilmente atrapables en “redes de una ideología, [debe] enseñar la complejidad de la realidad, leer el presente de manera menos ingenua, comprender, por la experiencia de sociedades antiguas, cómo actúan los diversos elementos de una cultura y de una formación social”<sup>17</sup>.

Es en este sentido, se concibe la disciplina histórica como la posibilidad discursiva más poderosa para exhortar al pensamiento social y crítico de los estudiantes que empiezan a configurar su imagen madura del mundo, en una época caracterizada —entre muchas otras cosas— por la velocidad cada vez más vertiginosa en la concepción del tiempo, junto a un exceso de información mediatizada y de poca calidad que limita el espacio para un pensamiento complejo en la formación escolar. Se asume entonces una postura de docentes “historiadores” que reemplaza esa imagen caricaturesca del quehacer de hombres ancianos, usualmente de anteojos, viejos nostálgicos entre papeles viejos, con aire intelectual cuyo trabajo solo parece interesar a unos pocos; en su lugar, se quiere acercarse a visiones como las de Fontana, pues:

Lo que un historiador debe hacer es investigar, con las herramientas de su oficio, los grandes problemas de su tiempo para ayudar a otros a entenderlos y para que, entendiéndolos, nos apliquemos todos a

---

<sup>14</sup> Fabio Zambrano, en “La crisis de la Historia”, *Revista Semana*, 24 de marzo de 2012, acceso el 12 de noviembre de 2019, <https://www.semana.com/nacion/articulo/la-crisis-historia/255378-3>

<sup>15</sup> Georges Duby, *Diálogo sobre la Historia. Conversaciones con Guy Lardreau* (Madrid: Alianza, 1988), 13.

<sup>16</sup> Edeliberto Cifuentes, “Prólogo”, en *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?*, Carlos Antonio Aguirre (México: Ed. Contrahistorias, 2005), 12.

<sup>17</sup> Duby, *Diálogo sobre la Historia...*, 14.

resolverlos. De esta manera, su trabajo puede convertirse en una ayuda para aquellos que intentan mejorar este mundo, por poco que sea, que aunque sea poco habrá valido la pena<sup>18</sup>.

Docentes *historiadores* con la gran responsabilidad social otorgada por una posición privilegiada que da la posibilidad de explicarle a los más jóvenes no solo lo que sucedió en el pasado —que en el fondo es la parte menos importante de nuestra labor—, sino a pensar históricamente<sup>19</sup>.

### La historia y los archivos: un matrimonio indisoluble

Al retomar el planteamiento de Duby acerca del tipo de preguntas que impulsan al historiador en su labor, es claro que solo se llega a posibles respuestas siguiendo cuanta huella hay sujeta de ser rastreada; ello implica aceptar que “toda historia es inevitablemente subjetiva y todo discurso sobre el pasado es obra de un hombre que vive en un presente y que interpreta los vestigios del pasado en función de ese presente”<sup>20</sup>. Por ello no se puede desechar vestigio alguno, pues hasta el más trivial en apariencia, el elemento más anecdótico, puede estar cargado de un valor informativo que debe ser interpretado con el rigor propio de un profesional de la historia, capaz de reconocer y valorar su creatividad para enlazar las piezas de sus investigaciones, mientras asume su trabajo con pasión y admite su subjetividad, con las precauciones necesarias para alejarla cuando esta amenaza con exceder los límites éticos de su campo disciplinar.

Si bien el discurso histórico no se reduce a un inventario plano de hechos al estilo de un estadista sin mayor esmero por el sustento, explicación e interpretación fundada, es también cierto que debe guardarse un adecuado equilibrio entre la subjetividad, el espíritu creativo del historiador y el profesionalismo de quien, pese a desempeñar una actividad plenamente humanista, intenta imitar el método y rigor científico para defender con autoridad sus afirmaciones. Una autoridad que emana del análisis concienzudo hecho a esos “vestigios”, los cuales, en gran proporción, gracias al trascendental invento de la escritura, reposan en “los archivos” y que exigen del historiador “aprender a leer[los] e interpretar[los] [...], no sólo como vestigios muertos del pasado, sino como sus mensajes vivos que se dirigen a nosotros en su propio lenguaje”<sup>21</sup>. Esta particularidad asemeja la actividad del historiador con sus fuentes y archivos, a la de un lingüista que decodifica los mensajes, evitando que el relato histórico se vea confinado al contenido de un libro hermético carente de conexión con el presente.

Es pues evidente la conexión entre los archivos y los historiadores; una relación de dependencia de quien se interesa por hacer historia y su más valioso sustrato de información, el archivo como su más relevante factor de autoridad. En *Mal de archivo*, Jaques Derrida inicia su exposición desmenuzando el sentido de la palabra archivo desde su etimología, la raíz griega *Arkhé* y su alusión al comienzo y al mandato —o la ley— para configurar un término que...

... coordina aparentemente dos principios en uno: el principio según la naturaleza o la historia, allí donde las cosas comienzan —principio físico, histórico u ontológico—, mas también el principio

<sup>18</sup> Josep Fontana, “¿Qué historia enseñar?”, *Clio & Asociados. La Historia Enseñada* 1, n. ° 7 (2003), 24, <https://doi.org/10.14409/cya.v1i7.1578>

<sup>19</sup> Fontana, ¿“Qué historia enseñar?”, 24.

<sup>20</sup> Georges Duby, “Entrevista a Georges Duby. La historia de hoy”, *Zona Erógena*, n.° 15 (1993): 4.

<sup>21</sup> Duby, “Entrevista a Georges Duby. La historia de hoy”, 152.

según la ley, allí donde los hombres y los dioses mandan, allí donde se ejerce la autoridad, el orden social...<sup>22</sup>.

No se concibe la historia o los historiadores sin su más trascendental fuente de origen y autoridad: la documental, cuyo hábitat natural son los archivos, sin que ello signifique, como también sostenía el autor, que el archivo deba asimilarse escuetamente como pasado. No es: “una cuestión de pasado [...] que puede o no estar ya a nuestra disposición, esto es un concepto *archivable* del archivo. Es una cuestión del futuro [...], de respuesta, promesa y responsabilidad hacia el mañana”<sup>23</sup>.

El archivo se inscribe dentro de una noción amplia de “fuente” que, tal como sustenta Oliva, fue concebida desde la escuela francesa de *Los Annales* englobando todos aquellos testimonios que: “pueden informarnos sobre el hombre que nos precedió y que pueden utilizar el lenguaje escrito, oral, iconográfico, material, entre otros. Testimonios que se convierten en fuentes, en cuanto son interrogados en la búsqueda de averiguar algo sobre el pasado”<sup>24</sup>. Por eso precisamente Marc Bloch, tal vez la figura más emblemática de dicha escuela, en su *Apología para la historia o el oficio de historiador* reflexionaba sobre el papel de los archivos para la historia y su abordaje a través un análisis crítico:

Mucha gente, e incluso al parecer ciertos autores de manuales, se forma una imagen extraordinariamente cándida del curso de nuestro trabajo. En principio, dirían con todo gusto, están los documentos. El historiador los reúne, los lee, se esfuerza por pesar su autenticidad y veracidad. Después de ello, y solamente después de ello los pone a trabajar... Pero por desgracia, ningún historiador jamás ha procedido así, aunque acaso haya creído hacerlo.

Porque los textos o los documentos [...] aun los que aparentemente son más claros y más fáciles, sólo hablan cuando uno sabe interrogarlos<sup>25</sup>.

Ahora bien, este lugar privilegiado concedido al archivo como fuente elemental para la Historia, no implica la exclusión de otro tipo de fuentes cuya presencia —concatenadas con la memoria— es necesaria para la construcción de relatos históricos menos sesgados y más plurales. En ello se da, como lo justifican Bedoya y Wappenstein, una dinámica de huellas y sentidos de “verdad” atribuidos al documento, en donde deben también tener cabida los “reclamos identitarios de grupos históricamente excluidos o subordinados por género, raza, clase, religión, sexualidad, condición física, que cuestionan y reordenan acervos y materiales existentes para producir nuevas clasificaciones y valoraciones; voces generalmente inexistentes en los archivos”<sup>26</sup>. Archivos que en esencia funcionan como representantes de un discurso del poder y la oficialidad, por lo que es necesario balancear ese discurso con un cruce de todas esas otras “evidencias”, representadas en voces, testigos y huellas que viven por fuera de la institucionalidad documental. Con ello, si bien se defiende el papel del archivo en su matrimonio con la historia, se evita caer en la superficialidad de una reivindicación de la historia oficial. Es decir, no hay que perder de vista la necesidad de los contrarrelatos y fuentes diversas que ayudan a formar una auténtica historia crítica como es el propósito de quien desempeña con acierto la tarea de historiar.

<sup>22</sup> Jacques Derrida, *Mal de archivo, una impresión freudiana* (Valladolid: Ed. Trotta, 1997), 9.

<sup>23</sup> Derrida, *Mal de archivo...*, 36.

<sup>24</sup> María Angélica Olivia, *Hacia una didáctica activa de la historia en la enseñanza media a través del contacto con fuentes* (Santiago de Chile: Universidad Católica Blas Cañas, 1994), 12.

<sup>25</sup> Marc Bloch, *Apología para la historia o el oficio de historiador*, 2a ed. (México D.F: Fondo de Cultura Económica, 2001), 86.

<sup>26</sup> María E. Bedoya y Susana Wappenstein, “(Re)Pensar el archivo”, *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*, n.º 41 (2011): 12.

## De los archivos a una historia pública y digital

Al enfatizar en la íntima relación existente entre el trabajo con los archivos y la historia, se admite que tanto archivistas como historiadores comparten un lazo común: “las dos disciplinas comparten la finalidad de poner los archivos al servicio de la sociedad, compromiso materializado en el ofrecimiento de información, en cuyo manejo se forman [...] los profesionales historiadores y archivistas”<sup>27</sup>. En ello radica el valor de estos campos de conocimiento, advirtiéndolo de la poca utilidad de contar con expertos archivistas e historiadores y que los vínculos de comunicación con la sociedad en general son en extremo pobres. Tal cual como lo razona Miño:

A estas alturas de nuestro conocimiento, los historiadores debemos repensar la idea de dirigir un archivo, porque nuestra función empieza donde termina la del archivista. Se puede suponer que el historiador, quien sabe de la importancia de una documentación la esconde, o mejor dicho, la selecciona; difícilmente la pone a disposición del público. Empieza por creer que la documentación es suya, y éste viene a ser un primer paso hacia el desastre<sup>28</sup>.

Un ensimismamiento que opaca la función eminentemente social de quien trabaja con la historia; por eso el profesor Jhon Jaime Correa ha anotado que: “Es evidente que en muchos sentidos el trabajo investigativo del historiador y su divulgación se hace muy distante de la sociedad. Tampoco hay vasos comunicantes entre la educación básica y la producción académica que se desarrolla en las universidades”<sup>29</sup>, por lo que apremia revisar esa comunión entre historiadores y los que pueden llamarse “consumidores del común” o, dicho de otra manera, un “público no especializado”, aceptando que, como también acertaba Duby:

Esta profesión pierde su sentido si se repliega sobre sí misma [...] La historia no debe ser consumida principalmente por los que la producen. Si las instituciones en las que se asienta nuestra profesión parecen estar hoy en día en tan mala situación, ¿no será por ese mismo repliegue, por haberse separado tanto del mundo, por lo que el mundo se acostumbra a pasarse sin ellas y muy bien?<sup>30</sup>

Este es el principio de lo que en la cultura norteamericana se ha concebido como *Historia pública*, desde la década de los ochenta del siglo anterior, planteada contra el efecto nocivo de un repliegue reconocido por muchos historiadores. La única alternativa es una divulgación amplia. Por ende, el historiador que trabaja con los archivos no debe considerar concluida su tarea cuando materializa sus hallazgos en una producción intelectual dirigida a unos círculos académicos cerrados, sino que por el contrario debe revitalizar y hacer público lo que encontró archivado, poner a circular en su comunidad —que no es académica, sino social— este conocimiento. Una Historia pública apunta así a todas aquellas actividades hechas por personas con una formación en la disciplina histórica, pero que más allá del ámbito estrictamente académico, son pensadas y vinculadas con un público general. Para Sayer, dentro de esta corriente:

Se incluyen nociones como comunicación, participación, cooperación y colaboración. La historia pública podría describirse como “la comunicación de la historia al público en general” o “la

<sup>27</sup> Ivonne Suárez Pinzón, “La interdisciplinariedad sabotada: observaciones a la ley que reglamenta el ejercicio profesional de la archivística”, *Revista ACHSC* 39, n. ° 1 (2012): 269.

<sup>28</sup> Manuel Miño Grijalva, “Algo sobre los historiadores y los archivos”, *Historia Mexicana, El Colegio de México* 67, n. ° 4 (1994): 657.

<sup>29</sup> Jhon Jaime Correa, “Los giros en la Historia: función social de la historia y posmodernidad, un debate que no cesa”, *Historiolo. Revista de Historia Regional y Local* 3, n. ° 6 (2011): 27.

<sup>30</sup> Duby, “Entrevista a Georges Duby. La historia de hoy”, 14.

vinculación del público en la práctica y la producción de la historia”. [...] no es solo un esfuerzo profesional; en muchos casos, el público tiene el control y el objetivo es hacer que la historia se convierta en un proceso democrático<sup>31</sup>.

El profesor Sebastián Martínez, recuperando una traducción de Anacleto Pons, comparte la descripción que aporta el National Council on Public History (NCPH) sobre historia pública en estos términos:

Un movimiento, una metodología y un enfoque que promueve el estudio y la práctica en colaboración de la historia; sus practicantes asumen la misión de que sus particulares puntos de vista sean accesibles y útiles para el público [además] la historia pública es una conceptualización y una práctica de las actividades históricas en las que, ante todo, es el propio público el que tenemos en mente<sup>32</sup>.

Desde esta perspectiva se hace hincapié en que la Historia no les pertenece a los historiadores, ni menos a unos cuantos intelectuales o academicistas, sino que, por el contrario, esa necesidad de inmiscuirse en los discursos históricos les atañe a todos. El deseo de evocar un pasado que trasciende los recuerdos propios para nutrirse de una memoria compartida, se arraiga en lo más profundo de las personas, como exploradores y consumidores inagotables de relatos en tiempo pretérito. Es esta la audiencia proyectada desde la concepción de la historia pública, que tiene tanto de posibilidad como de responsabilidad en la labor de acercar y divulgar el conocimiento histórico para contrarrestar el distanciamiento entre el historiador y su espacio vital: su comunidad, su entorno social deseoso de historia que, ante la indiferencia de muchos historiadores, peligrosamente termina por formar sus criterios históricos a partir de relatos absurdos de extraterrestres conspiradores como son narrados en *History Channel*, sin ignorar que el público, como recalca Noiret, prefiere:

Descubrir el pasado a través de instituciones de la Historia pública, conocer el ayer en virtud de una experiencia directa con sus huellas [y ese] encuentro “directo” con la Historia en las comunidades locales tiene lugar hoy también en la red, ya que las actividades de Historia pública en los sitios web, favorecen un encuentro cara a cara con la Historia y sus fuentes [...] interpretables por el gran público no solamente en museos, muestras y lugares físicos sino también por la propia red, que interactúa directamente con el público<sup>33</sup>.

De ahí surge el otro concepto un poco más contemporáneo muy ligado al de historia pública: la *historia digital*; corrientes enlazadas que tienen metas y objetivos similares, con el matiz de que la historia digital, como reseña Anacleto Pons, aboga por el uso de:

Medios digitales y tecnología computarizada para democratizar la historia, para incorporar múltiples voces, llegar a públicos diversos y alentar la participación popular en la presentación y preservación del pasado. [...] ha llevado a pensar en cómo la tecnología digital nos puede permitir ayudar de manera

---

<sup>31</sup> Traducción libre del autor del original en inglés. Faye Sayer, *Public History: A Practical Guide* (Londres: Ed. Bloomsbury, 2016), 7.

<sup>32</sup> Sebastián Martínez Botero, “Historia Pública para el Centro Occidente Colombiano. Aprovechamiento de las nuevas tecnologías para la historia” ([Ponencia] Conferencia Regional para América Latina. IARTEM, septiembre 2016), 2.

<sup>33</sup> Serge Noiret, “Historia digital e Historia Pública”, en *La historiografía ante el giro digital: Reflexiones teóricas y prácticas metodológicas*, comp. por Juan Andrés Bresciano y Tigo Gil (Montevideo: Ediciones Cruz del Sur, 2015), 60.

significativa a que los usuarios se impliquen con la abundancia de materiales que actualmente tenemos en formato digital<sup>34</sup>.

Se trata de aplicar principios de esa historia pública a las nuevas herramientas y formatos digitales; por ello Gallini y Noiret postulan que “lejos de ser ‘cyberfanáticos’, los historiadores digitales críticamente se preguntan: ¿En qué modos los medios digitales y las redes digitales nos permiten hacer mejor nuestro trabajo de historiadores?”<sup>35</sup>. El cuestionamiento por la incidencia de los medios y redes digitales en el quehacer del historiador, que exige estar muy a la vanguardia, totalmente “conectado” con el presente y las tendencias a futuro por más que —irónicamente— el objeto de estudio sea el pasado.

En realidad, pues, a lo que invita la historia digital es a reforzar esa intención de comunicar a una audiencia global como se propone desde la historia pública, y para tal fin, se valoran las muchas y grandes posibilidades que ofrecen los avances cada vez más eficientes y facilitadores de la tecnología. En síntesis, lo que se promueve no es tanto un cambio en los principios o métodos propios de la labor del historiador, sino en las herramientas a través de las cuales se rastrea y se dan a conocer los trabajos de historia. Cerrando el paso a una actitud apática y pasando a la tendencia que se incorpora dentro de una vertiente más amplia conocida como “las humanidades digitales”, interesada en favorecer las prácticas, el profesionalismo, la narrativa y el público destinatario a través de una red capaz de llegar de forma mucho más rápida y práctica a unos auditorios que antes no eran tan accesibles. Se modifican las formas de comunicación haciendo ahora necesario que el historiador se actualice, no por una suerte de esnobismo del siglo XXI, sino como un tránsito obligado hacia la era digital que solo incorpora otras dimensiones para afinar más el acercamiento de la historia a las masas, interpretar el pasado de comunidades específicas y comunicar la historia y las memorias colectivas con todos los medios y la tecnología a su disposición.

### **La propuesta: Estudiantes con pensamiento histórico y divulgadores de historia**

La propuesta aquí muy resumida, tiene su origen en la planeación, implementación, observación y valoración de una experiencia real ejecutada dentro de un proyecto de aula colectivo de docentes maestrantes en Historia con énfasis en Didáctica de las Ciencias Sociales. El ejercicio se desarrolló simultáneamente con estudiantes de secundaria de cinco colegios públicos de la ciudad de Pereira, de dónde se tomaron grupos muestrales de cerca de diez estudiantes por colegio, abarcando desde séptimo hasta undécimo grado, que se traduce en una población estudiantil de entre 13 y 16 años.

Para la metodología se adoptó el modelo de *secuencia didáctica* concebido por Díaz Barriga<sup>36</sup>, según el cual el trabajo secuencial debe inscribirse en el marco de un proceso de planeación dinámica, donde todos los elementos de la planeación se afectan entre sí, a la vez que se toma como punto de partida la selección de un contenido y la determinación de una

<sup>34</sup> Anaclét Pons, «La historia digital y la “historia pública”», *Ciclonauta: Blog de Historia*, 25 de junio de 2010, acceso el 2 de mayo de 2018, <https://clionauta.wordpress.com/2010/06/25/la-historia-digital-y-la-historia-publica/>

<sup>35</sup> Stefania Gallini y Serge Noiret, “La historia digital en la era del Web 2.0. Introducción al dossier historia digital”, *Revista Historia Crítica*, n. ° 43 (2011): 17.

<sup>36</sup> Ángel Díaz Barriga, “Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 17, n. ° 3 (1996): 21.

intención de aprendizaje de este, ya sea expresada en términos de objetivos, finalidades o propósitos.

Por ello, el contenido central de la secuencia desarrollada fue “el trabajo con la historia y sus fuentes”, con el siguiente objetivo general: “Fomentar la sensibilidad histórica en un grupo de estudiantes de educación secundaria de Pereira a través del uso de archivos y recursos digitales como estrategia de acceso y divulgación de la Historia”. Se inició desde la labor en el archivo como fuente privilegiada de la historia hasta la realización de tareas de divulgación de textos históricos a un público amplio. Para lograrlo, el trabajo metodológico se estructuró mediante cinco unidades articuladas con un orden lógico en su interior, que involucraron un número amplio de actividades con un nivel gradual de complejidad, las cuales se desplazaban desde el reconocimiento particular de los estudiantes a sí mismos como sujetos históricos hasta completar proyectos de divulgación de productos históricos apoyados en las nuevas tendencias digitales e imitando parte del oficio de un historiador profesional. La propuesta se sustenta así en una gradualidad secuenciada que se traduce en el tránsito de un nivel básico a uno más alto de profundidad en la construcción del saber histórico de cada estudiante, como se ilustra en la figura 1:

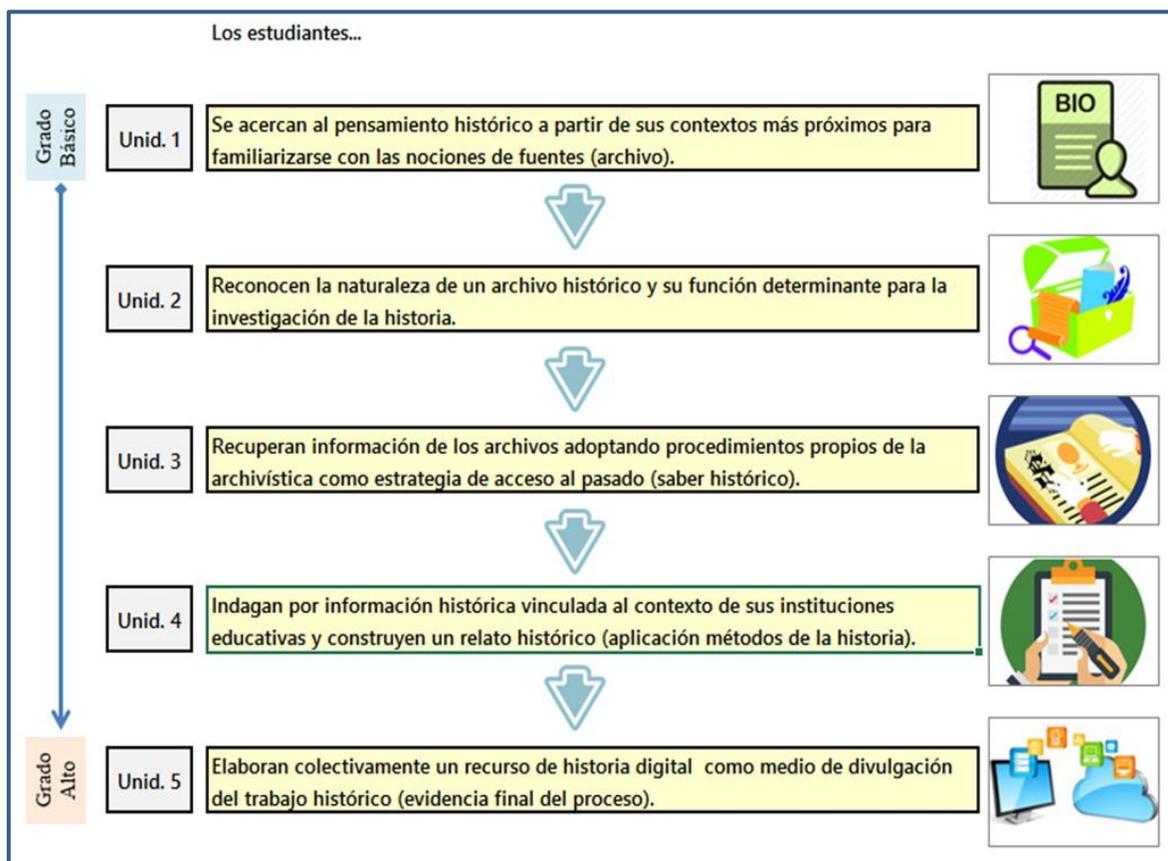


Figura 1. Grados de profundidad en la estructura de la secuencia didáctica (elaboración propia).

En línea con los mismos parámetros metodológicos establecidos por Díaz Barriga, la secuencia didáctica fue integrada por tres tipos de actividades: *apertura*, *desarrollo* y *cierre*, en las que subyace simultáneamente en su interior una “perspectiva de *evaluación formativa*, que permite retroalimentar el proceso mediante la observación de los avances, retos y

dificultades que presentan los estudiantes, así como una *evaluación sumativa*, que ofrece evidencias de aprendizaje, en el mismo camino de aprender”<sup>37</sup>. En la secuencia metodológica se ha conservado así una coherencia en doble sentido: *Coherencia a nivel macro*, (apertura-desarrollo-cierre) aplicada a la estructura general de las cinco unidades, donde las dos primeras unidades se consideran macroactividades de *apertura*; las dos siguientes, macroactividades de *desarrollo* y la última unidad, una macroactividad de *cierre*. Lo mismo se replica al interior de cada unidad, *Coherencia a nivel micro*, donde las actividades conservan el orden de *apertura*, *desarrollo* y *cierre*, como se representa en la figura 2.

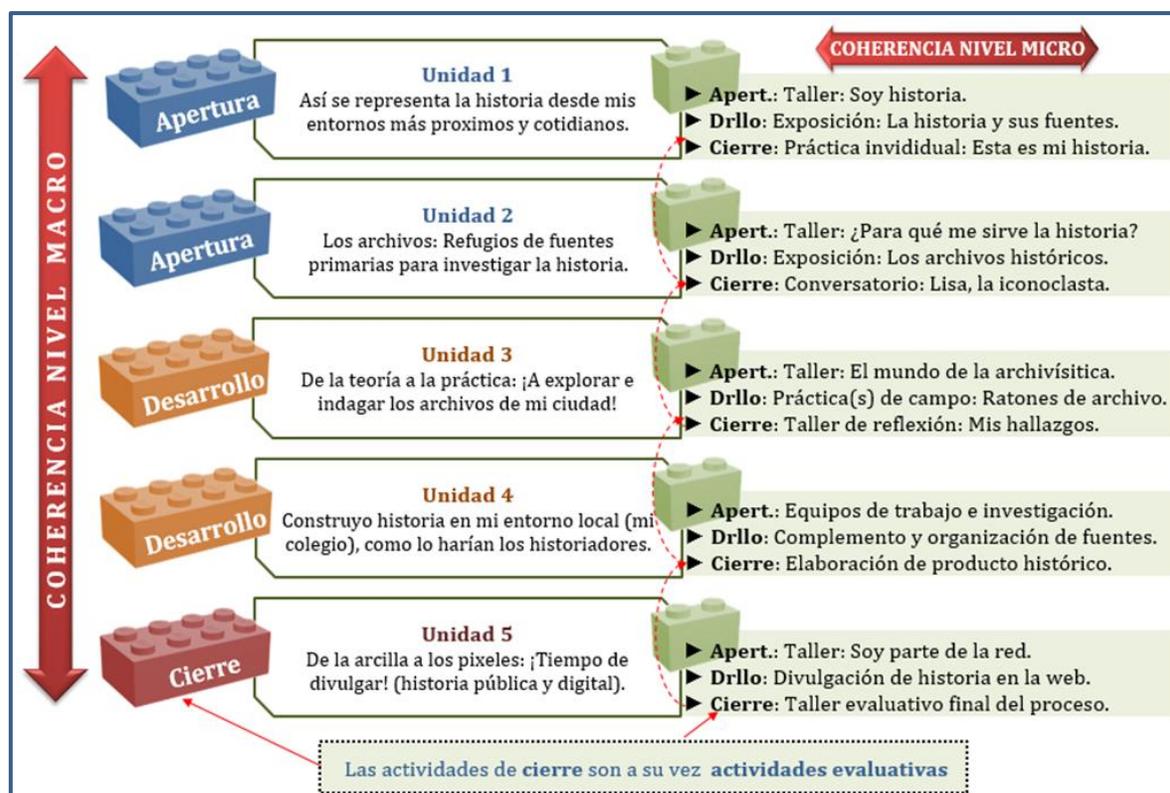


Figura 2. Coherencia en los niveles macro y micro en la secuencia didáctica (elaboración propia).

Cada unidad responde a un propósito concreto que se alcanza mediante la ejecución de una serie de actividades prácticas —diversas, pero organizadas— dentro y fuera del aula, incluyen talleres, exposiciones, proyección de videos, debates, trabajos de investigación en archivos y en hogares, entrevistas, publicación de contenidos en la web, entre muchas otras. Así, en la primera fase —equivalente a la unidad 1 de la secuencia didáctica— se induce a los estudiantes a acercarse de modo inicial al pensamiento histórico, tomando como punto de partida la sensibilización sobre su condición de sujetos históricos, como individuos con un pasado e inscritos en una sociedad. Hasta la última unidad en la que se busca que los estudiantes, luego de haber hecho todo un recorrido de aprendizaje desde los archivos, sus casas, sus barrios y la formación en clase, construyan colectivamente un recurso web alineados con la corriente de la historia pública y digital. Lo que no solo redundará en evidenciar el proceso de aprendizaje, sino que además se convierte en un mecanismo de

<sup>37</sup> Díaz Barriga, “Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?”, 21.

divulgación del trabajo histórico realizado luego de imitar los métodos propios del historiador profesional. Este proceso incluye una serie de pasos que modelan una secuencia metodológica, sintetizados escuetamente así:

- Fase inicial. En esta fase los estudiantes empiezan a asimilar el modo en se representa la historia desde sus entornos más próximos y cotidianos. Para ello, se toman sus contextos más cercanos y desde allí se genera la reflexión inicial sobre la historia; se familiarizan con las nociones de archivo y fuentes y, de un modo muy incipiente, se empieza a imitar el método del historiador a través de la elaboración de relatos personales con un sentido histórico personal, mediante un taller de apertura denominado “Soy historia”, allí aprenden a categorizar algunas fuentes acorde a una tipología básica y se recrean líneas de tiempo con los datos obtenidos de una historia personal; se cierra con un ejercicio de aplicación denominado “Esta es mi historia” en la que se propone a los estudiantes poner en práctica lo aprendido a través de la elaboración autónoma de su narración histórica personal para reconocerse como sujetos históricos con un rol protagónico.

- Segunda fase. Los estudiantes asumen los archivos como refugios de fuentes primarias para investigar la historia, para lo cual se propone ahondar en la estrecha relación existente entre la disciplina histórica y los archivos como su fuente principal; esto ayuda a orientar adecuadamente a los estudiantes para que reconozcan la naturaleza y características de un archivo histórico y el modo en que este cumple una función determinante para la investigación y preservación de información relevante para la historia. Se inicia con un taller titulado “¿Y para qué me sirve la historia?”, basado en la proyección de un video animado en el que se reflexiona, desde un lenguaje sencillo y juvenil, acerca del valor del conocimiento histórico, y se cierra con otro taller denominado “Lisa, la iconoclasta”, basado en un episodio de la serie animada *Los Simpson* que aborda la cuestión del investigador de historia y el asunto de la verdad histórica para guiar un conversatorio en torno a la necesidad de desacralizar el pasado mediante la investigación histórica.

- Tercera fase. Los estudiantes dan el paso de la teoría a la práctica; para ello se les exhorta y acompaña a indagar algunos archivos locales de la ciudad. A partir de esta fase, se busca conectar los conocimientos previamente adquiridos desde la perspectiva histórica con el saber hacer propio y un poco más técnico de la archivística, con el fin de que se relacionen de una forma más operativa con los documentos —fuentes— que reposan en algunos archivos oficiales, de modo que puedan recuperar información adoptando procedimientos de los archivistas y configurar con mayor claridad conceptual su trabajo histórico. Para lograrlo, se inicia con un taller denominado “El mundo de la archivística” en el que los estudiantes emparejan la terminología técnica propia de esa disciplina (p. ej., ordenación, fondo, serie, folio, etc.) con sus respectivas definiciones, para proceder luego a reinterpretar, ejemplificar y asimilar el vocabulario a la luz de un lenguaje más sencillo. Luego, se llevan a cabo una serie de visitas guiadas a archivos locales y hemerotecas de la ciudad para, con unas rutas de trabajo concreto, preguntarles a los documentos sobre el pasado de la región, de la ciudad y de sus comunidades, para al final reflexionar y madurar ideas sobre el valor de lo histórico allí descubierto y aprendido.

- Cuarta fase. Los estudiantes construyen historia en entornos cercanos a su día a día —en este caso, sus colegios—, imitando, al menos en un nivel básico, la manera en que lo harían los historiadores. Esta fase propende a estimular un trabajo activo de construcción de conocimiento por parte de los estudiantes, a partir de la investigación, la recolección y la organización de datos históricos en diversas fuentes, que vinculan un conocimiento histórico

al contexto de sus instituciones educativas, y que debe conducir a que los estudiantes estén habilitados para construir un relato histórico desde su perspectiva estudiantil con voces y fuentes diversas en las que se evidencia la aplicación —imitación— del rigor metodológico propio de la historia. Para lograrlo, los estudiantes hacen entrevistas a miembros de su familia y miembros de la comunidad que guardan vínculos con sus instituciones educativas, consultan los archivos de sus propios colegios —en rectoría, secretaría, tesorería—, recolectan fuentes documentales —fotos, carnés, boletines de calificaciones, cuadernos viejos, etc.—, compilando y filtrando sus fuentes de información para presentar un producto histórico refinado.

- Fase final. Los estudiantes transitan de un trabajo histórico con las fuentes que pueden considerarse de cierto modo *tradicionales* hacia unas labores vinculadas con los nuevos formatos y soportes de la información histórica en los medios digitales. Para ello se usa la metáfora “De la arcilla a los píxeles”, referida a la divulgación de la historia en la era web. En esta última fase de la secuencia didáctica se propone que los estudiantes construyan colectivamente un recurso web en concordancia con las tendencias de historia pública y digital anteriormente referidas en los antecedentes teóricos, buscando así potenciar sus habilidades como *historiadores experimentales* capaces de apuntarle a mecanismos de divulgación del trabajo histórico que ha sido realizado y que podrá ser consultado por otros estudiantes, profesores, directivos, comunidad o cualquier persona que a futuro se interese por el producto histórico publicado.

### **Algunas conclusiones arrojadas desde la propuesta didáctica**

La anterior secuencia, como ya se mencionó, es producto de un híbrido entre diversas acciones didácticas fielmente ejecutadas con estudiantes en un contexto real junto a otras que fueron de algún modo reconfiguradas o incorporadas desde un plano hipotético, a raíz de la reflexión teórica y desde el mismo proceso de aprendizaje arrojado en la práctica operativa y el acompañamiento hecho a otros docentes y estudiantes. De ahí que la variedad de resultados y reflexiones puede ser extensa. También, la descripción misma de cada una de las actividades y su marco conceptual y teórico debe sintetizarse al máximo, pues su volumen excede la extensión de este artículo<sup>38</sup>. Mas con el ánimo de destacar algunas consideraciones finales, conviene subrayar la premisa de que para enseñar historia sobre todo se debe pensar en el hoy, manteniendo esa actitud detectivesca típica del historiador para adentrarse en los problemas de la historia, que son a fin de cuentas los mismos problemas de cada espacio social en la actualidad. De ese modo se intenta guiar a los estudiantes escolares por el mismo rumbo en una especie de efecto en cadena. Sin intentar sostener —ociosamente— que la Historia sea una disciplina panacea, lo cierto es que sí está llena de grandes posibilidades y de territorios por explorar; es una de esas disciplinas claves para repensar todas aquellas acciones cotidianas en las que todos estamos inmersos como individuos sociales y que, más todavía como docentes, puede y debe articularse sin mayores obstáculos con las demás áreas de la educación básica para aumentar ese *rating* de la historia. Se busca un público que exceda por mucho los círculos académicos especializados y se invita a tomar roles activos a todos como actores vivos del teatro de una sociedad cuyo guion se escribe y se representa día a día.

---

<sup>38</sup> El texto original del cual se origina este artículo es el trabajo de grado de Maestría en Historia, tiene una extensión de 200 páginas y puede ser consultado en la biblioteca de la Universidad Tecnológica de Pereira. Albeiro Pescador, “DEL ARCHIVO A LA WEB: Propuesta didáctica de sensibilización con la Historia en bachillerato” (tesis de Maestría en Historia, Universidad Tecnológica de Pereira, 2018), 200p.

En muchas de las actividades efectivamente realizadas con los estudiantes, se promovió un espíritu de debate para argumentar y contrargumentar a partir del discurso histórico, lo cual se usó como un buen pretexto para abordar el asunto de las verdades históricas y el peligro de los sesgos ideológicos y los prejuicios; un sinfín de “verdades” donde se animaba a la pregunta: ¿Cuál es la suya?, defendiendo posturas desde alguna “base histórica” y no desde los supuestos. Los estudiantes pudieron comprender, dejando de lado los prejuicios que en apariencia los separaba, que siendo de colegios “diferentes” era muchísimo lo que tenían en común. Esto lo notaron a partir de las mismas investigaciones de los estudiantes sobre las dificultades que sus colegios tuvieron en sus inicios para empezar a funcionar hasta los problemas actuales, y el ingenio para construir y publicar el relato histórico de sus instituciones.

Por supuesto, la propuesta hubiera carecido de sentido e impacto si no hubiese logrado incidir en varias dimensiones de los estudiantes, como en efecto lo hizo. Pues no solamente se trató de unos aprendizajes limitados al “hacer”, pese al énfasis en la naturaleza constructivista de la propuesta, sino que también el “saber” y más todavía el “ser” estuvieron presentes a lo largo de los momentos del trabajo realizado. Es claro que al invitar a los estudiantes a relacionarse directamente con las fuentes se les puso en un terreno vivo de la experiencia histórica cuya riqueza no está en las fechas y personajes del pasado, sino en las dudas del presente que precisan respuestas atrás en el tiempo para comprender su origen y sentido. Es así como los estudiantes que participaron en el proyecto pudieron comprender la Historia no como un trabajo con datos y papeles viejos, sino como una disciplina de preguntas por el hombre y las sociedades en el tiempo; un saber que, aunque no deja de lado un rigor metodológico, es ante todo curiosidad, búsqueda imaginativa de aquello que inquieta y que invita a tomar una postura activa para no “tragarse entero”. Escudriñando, organizando e interpretando documentos en los archivos institucionales, los estudiantes descubrieron cómo hay procesos que tardan mucho tiempo en mutar o desaparecer; cómo muchas entidades, cual reflejo de un organismo vivo, nacen, se desarrollan, [se fusionan] y mueren. Desde la práctica con los archivos, los estudiantes valoraron los documentos públicos como un patrimonio, no de pertenencia de unos cuantos especialistas, sino de todos como ciudadanos responsables y vigilantes de ellos, por cuanto guardan un registro valioso de una parte —al menos oficial o administrativa— de la evolución de una comunidad y que se convierten en testimonio de la vida social y colectiva.

Para el caso concreto de Pereira, es de resaltar el interés en ayudar en la organización e inventario del Archivo Municipal de la ciudad, ubicado en la sede central de la Alcaldía de Pereira, la Hemeroteca Pública del Centro Cultural Lucy Tejada, así como el rescate de los archivos institucionales de cada uno de los colegios participantes —destaca el caso del Archivo del Colegio Suroriental de Pereira, admirablemente construido por el docente Luis Fernando Duque con algunos de sus estudiantes—, entre otros. Además, se pudo evidenciar la manera en que los estudiantes se animaron a leer con cuidado, como un ejercicio indispensable para distinguir lo histórico de lo ficcional; poner en tela de juicio las verdades *a priori* y permitir inclusive autoconfrontarse con nuevos argumentos, entendiendo que no solo basta con leer textos, sino cuantas huellas —indicios— sean posibles y sirvan para tener pistas sobre lo sucedido.

Más allá de los archivos, al proceder con la elaboración de sus propios relatos históricos con el pretexto de reseñar el pasado de sus instituciones educativas desde múltiples voces, los estudiantes dieron los pasos necesarios para tampoco restringirse a una historia oficial y documental. Entendieron que allí predominan unas voces institucionales

representantes del “poder” o, cuando menos, de personajes “ilustres, letrados” o de alguna “relevancia socioeconómica”, y que, por tanto, se requiere rescatar otras fuentes y personajes que complementen o contrasten esos discursos como se hizo mediante testimonios a la usanza de fuentes de historia oral. La manera en que algunos estudiantes encontraron en sus abuelos, “héroes” artífices de la construcción del barrio 2500 Lotes en Pereira y su colegio, es una buena demostración de que se logró en los estudiantes una comprensión de la historia como no excluyente, sino abierta a todos los grupos sociales, sexos y edades, entre los cuales hay testimonios que difícilmente se encontrarán en fuentes documentales de tipo oficial.

Los estudiantes comprendieron que, el trabajo con la historia de ningún modo se enclaustra en un culto exclusivo a libros y documentos, sino que reconoce, acepta y fomenta el uso de diferentes medios, lo que podríamos llamar un “lenguaje multimedia” para su producción y divulgación. No por considerar que los medios más tradicionales deban ser abandonados, sino por admitir un proceso natural de cambios en los formatos y soportes de la información y el conocimiento a los que se debe adaptar la labor histórica.

Fue así como un primer elemento, y tal vez el más obvio, considerado por ellos desde su trabajo concreto, fue el que involucró la digitalización de fuentes que encontraron conservadas bajo otros soportes. Tomaron fotografías a documentos oficiales del colegio que iban encontrando en sus investigaciones, al igual que a otras fotografías en papel y ya en evidente deterioro, grabaron las voces de esos “adultos” que ofrecieron su testimonio, y llevaron todo a un computador y luego a “la nube” del internet, que, si bien no es un terreno fijo, al menos proporciona un espacio de conservación y acceso por algún periodo considerable de tiempo.

En conclusión, se puede conjeturar que el efecto más significativo de la propuesta para los estudiantes fue su sincera percepción de la historia como una práctica viva y de su tiempo; una realidad del presente que remite siempre a un pasado, invitando a pensar en un futuro y que, inevitablemente, hace que todos estemos inmersos en ella. De ahí la conciencia en los estudiantes de esa gran parte de responsabilidad en la construcción del mañana, entendiendo que lo que sigue será el resultado de lo que ha pasado, de lo que estamos haciendo y de lo haremos en un contexto cada vez más globalizado, uno en el que cada decisión tomada a miles de kilómetros ajena a nosotros en apariencia, tiene un impacto en nuestras vidas, del mismo modo en que nuestras acciones cotidianas podrían contribuir a frenar situaciones que simplemente no deberían tener cabida en la historia de nuestro tiempo.

Al experimentar nuestra propuesta, no cabe duda de su alcance real, de lo apasionante que es la historia como un discurso transversal a todos los demás discursos, uno listo para enriquecer los más variados campos de conocimiento: la ciencia, la matemática, la literatura, el arte, la religión, la filosofía, el deporte... todo con su historia, y a su vez, parte de la historia, dentro de un macrorrelato que nos abarca a todos siendo una historia viva. En palabras de Charles Samaran: “La primera lección del conocimiento histórico es hacernos conscientes de nuestra historicidad. La vida humana se desarrolla en el tiempo, donde ocurren los acontecimientos y es en el transcurso del tiempo que los hombres escriben la historia”<sup>39</sup>. Es así como la propuesta metodológica y didáctica aquí esbozada, lejos de ocuparse de contenidos temáticos acordes al currículo de niveles escolares, se direcciona a enfatizar en el llamado a quienes ofician como docentes, para reconocer en sus estudiantes a unos sujetos históricos, poseedores de una intensa curiosidad y cultura histórica situada en sus propios contextos, que debe aprovecharse e intervenir explorando y fortaleciendo el desarrollo de

<sup>39</sup> Charles Samaran, *La historia y sus métodos* (Paris: Gallimard, 1961), 37.

su pensamiento histórico. Pues, aunque no se trata de ambicionar la formación de estudiantes como historiadores, sí se espera nutrir su espíritu histórico, lo cual consiste fundamentalmente en instarlos a buscar en el pasado las explicaciones para diversos elementos de su vida presente.

Una propuesta focalizada en la “inteligencia” de los estudiantes, no en un sentido discriminatorio de quienes se destacan sobre otros por su rendimiento académico, sino en el sentido etimológico de la palabra, del latín *intellegere*, *inter* “entre” y *legere* “leer, escoger”, o sea, unos jóvenes estudiantes que saben *leer entre* líneas su presente con referencias al pasado y de allí *elegir* las mejores explicaciones. La experiencia de sensibilización histórica con los jóvenes participantes en esta propuesta, cuando menos ilusiona con una generación más hábilmente consumidora de los discursos en los que se ven inmersos. Estudiantes con una buena dosis de agudeza en su pensamiento favorecida por la toma de conciencia histórica; jóvenes que se acercaron al pasado mediante una postura inquieta y activa entendiendo la historia como un saber vivo capaz responder desde preguntas cotidianas de las cuales se abren en cascada nuevas preguntas más complejas que tienen que ver con *cambios* y *continuidades*, cuyos rastros y efectos también, por supuesto, le interesan a la historia. Tener la certeza de estudiantes inquietos por la forma en que se ha escrito y se deberá escribir una historia que es de todos debe ser el mayor logro por alcanzarse, mediante una propuesta efectiva de trabajo con la Historia en la escuela.

## Referencias

- Arias Ortiz, Liliana. “Continuidades y discontinuidades de la historia escolar en Colombia”. *Rev. Pedagogía y Saberes*, n. ° 42, (2015): 31-41.
- Bedoya, María E. y Susana Wappenstein. “(Re)Pensar el archivo”. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*, n. ° 41 (2011): 11-16.
- Betancourt, Alexander. *Historia y nación*. Medellín: La Carreta Editores, 2007.
- Bloch, Marc. *Apología para la historia o el oficio de historiador*, 2a ed. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Cifuentes, Edelberto “Prólogo”. En *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?*, Carlos Antonio Aguirre. México: Ed. Contrahistorias, 2005.
- Jhon Jaime Correa. “Los giros en la Historia: función social de la historia y posmodernidad, un debate que no cesa”. *Historelo. Revista de Historia Regional y Local* 3, n. ° 6 (2011): 12-37.
- Derrida, Jacques. *Mal de archivo, una impresión freudiana*. Valladolid: Ed. Trotta, 1997.
- Díaz Barriga, Ángel. “Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 17, n. ° 3 (1996): 11-33.
- Duby, Georges. *Diálogo sobre la Historia. Conversaciones con Guy Lardreau*. Madrid: Alianza, 1988.
- Duby, Georges. “Entrevista a Georges Duby. La historia de hoy”. *Zona Erógena*, n.° 15 (1993).
- Fontana, Josep. “¿Qué historia enseñar?”. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada* 1, n. ° 7 (2003): 15-26. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i7.1578>
- Gallini, Stefania y Serge Noiret. “La historia digital en la era del Web 2.0. Introducción al dossier historia digital”. *Revista Historia Crítica*, n. ° 43 (2011): 16-37.
- Mireya González Lara. “Historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable”. *Praxis Pedagógica* 13, (2012): 56-73. doi: 10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.56-73
- Guerrero García, Carolina. “La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007”. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia, 2011.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.

Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. 27 de diciembre de 2017.

Loaiza Cano, Gilberto. *Poder letrado: Ensayos sobre historia intelectual de Colombia, siglos XIX y XX*. Cali: Editorial Universidad de Valle, 2014.

Martínez Botero, Sebastián. “Historia Pública para el Centro Occidente Colombiano. Aprovechamiento de las nuevas tecnologías para la historia”. Ponencia pronunciada en la Conferencia Regional para América Latina. IARTEM, septiembre 2016.

Melo, Jorge Orlando. “La historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismismo y conservatismo”. En *Entre el olvido el recuerdo: iconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura en Colombia*, Carlos Rincón, Sara de Mojica y Liliana Gómez. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana, 2010.

Melo, Jorge Orlando. En “La crisis de la Historia”. *Revista Semana*, 24 de marzo de 2012. Acceso el 12 de noviembre de 2019. <https://www.semana.com/nacion/articulo/la-crisis-historia/255378-3>

Miño Grijalva, Manuel. “Algo sobre los historiadores y los archivos”. *Historia Mexicana, El Colegio de México* 67, n. ° 4 (1994): 655-669.

Noiret, Serge. “Historia digital e Historia Pública”. En *La historiografía ante el giro digital: Reflexiones teóricas y prácticas metodológicas*, compilado por Juan Andrés Bresciano y Tigo Gil, 60. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur, 2015.

Olivia, María Angélica. *Hacia una didáctica activa de la historia en la enseñanza media a través del contacto con fuentes*. Santiago de Chile: Universidad Católica Blas Cañas, 1994.

Pagès, Joan. “La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y formación del profesorado”. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación* 13 (1994): 38-51.

Pons, Anacleto. «La historia digital y la “historia pública”». *Ciclonauta: Blog de Historia*, 25 de junio de 2010. Acceso el 2 de mayo de 2018. <https://cliconauta.wordpress.com/2010/06/25/la-historia-digital-y-la-historia-publica/>

Plá, Sebastián. “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”. *Revista Secuencia Universidad Pedagógica Nacional*, n. ° 84 (2012).

Pescador, Albeiro. “DEL ARCHIVO A LA WEB: Propuesta didáctica de sensibilización con la Historia en bachillerato”. Tesis de Maestría en Historia, Universidad Tecnológica de Pereira, 2018.

Prats, Joaquín & Santacana J. *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

Samaran, Charles. *La historia y sus métodos*. Paris: Gallimard, 1961.

Sayer, Faye. *Public History: A Practical Guide*. Londres: Ed. Bloomsbury, 2016.

Suárez Pinzón, Ivonne. “La interdisciplinariedad sabotada: observaciones a la ley que reglamenta el ejercicio profesional de la archivística”. *Revista ACHSC* 39, n. ° 1 (2012): 263-288.

Zambrano Fabio. En “La crisis de la Historia”. *Revista Semana*, 24 de marzo de 2012. Acceso el 12 de noviembre de 2019. <https://www.semana.com/nacion/articulo/la-crisis-historia/255378-3>