

Educación histórica y memoria colectiva en la Centroamérica contemporánea



Ángela Alfaro Ramos y
Jéssica Ramírez Achoy
Coordinadoras

Educación histórica y
memoria colectiva en la
Centroamérica contemporánea

Angela Alfaro Ramos y Jessica Ramírez Achoy
Coordinadoras

Educación histórica y memoria colectiva en la Centroamérica contemporánea
Coordinadoras: Ángela Alfaro Ramos y Jéssica Ramírez Achoy
Primera Edición - 2024-
Universidad Pedagógica de El Salvador “Dr. Luis Alonso Aparicio” (UPED)
Universidad Nacional, Costa Rica (UNA)

Comité Editorial:

Dra. Ángela Alfaro, Universidad Pedagógica de El Salvador
Dra. Iris Armida Rivas Hernández, independiente
Dra. Jéssica Ramírez Achoy, Universidad Nacional (Costa Rica)
Dra. Karina Esther Grégori Méndez, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (El Salvador)
Dra. Lucía Valencia Castañeda, Universidad Santiago de Chile.
Dra. María Alejandra Medrano Escobar, Universidad San Carlos de Guatemala
M.Sc. María Julia Flores, Ministerio de Educación (El Salvador)
Dr. José Heriberto Erquicia Universidad Pedagógica de El Salvador
Dr. Alexis Segura Jiménez, Universidad Nacional (Costa Rica)
Dr. Armando Briñis Zambrano, Universidad Luterana de El Salvador
Dr. Rudis Yilmar Flores Hernández, Universidad de El Salvador
M.Sc. Fabián González Ramírez, Universidad Nacional (Costa Rica)

373 Educación histórica y memoria colectiva en la Centroamérica
E24 contemporánea [recurso electrónico] / coordinadoras Ángela
slv Alfaro Ramos, Jessica Ramírez Achoy ; editor Universidad
Nacional de Costa Rica. -- 1° ed.-- San Salvador, El Salvad.:
Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso
Aparicio, 2024.
1 recurso electrónico, (208 p. : il. ; 21 cm.)

ISBN: 978-99983-65-22-3 (E-Book, pdf)

I. Educación secundaria-América Central-Historia. 2. Ciencias
sociales-Enseñanza secundaria-Investigaciones. I. Alvaro
Ramos, Ángela Victoria, 1969-, coord. II. Ramírez Achoy, Jessice
de los Ángeles, 1981-, coord. III Título.

BINA/jmh

Corrección de estilo: Nohemy Navas
Diseño de portada: Mariacela Arbizú
Diagramación: Galerna Estudio

El contenido de esta obra, y los conceptos vertidos en cada capítulo y su originalidad, son responsabilidad del autor que los presenta, por lo que no representa un posicionamiento institucional determinado por la Universidad.

Imagen de portada: Escuela bajo el Amate, autor: Luis Alfredo Cáceres Madrid.
Óleo sobre tela, colección Museo Forma.

Universidad Pedagógica de El Salvador “Dr. Luis Alonso Aparicio”
25 avenida Norte y Diagonal Dr. Arturo Romero
(503) 2205-8100 www.pedagogica.edu.sv | info@pedagogica.edu.sv
Hecho el depósito que exige la ley

Contenido

Presentación	9
Prólogo	13
Capítulo 1	17
Cuando el tiempo parece detenerse. El futuro perdido en la Centroamérica de hoy	
Referencias	35
Capítulo 2	41
Exponer problemas, abordar ciencias sociales y promover diálogos. Una experiencia expositiva	
Del problema social al método de abordaje	44
El formato expositivo y diálogo	45
Las transiciones contemporáneas	49
Privilegio de la comunicación y del aprendizaje	50
El desafío de coincidir con la lógica de la educación formal	52
El otro desafío, nuevas formas de comprender el aprendizaje de lo social y de implementar aprendizajes significativos	55
La exposición ¿Por qué estamos, como estamos? Un recorrido por nuestras historias. Una propuesta para experiencias de aprendizaje significativo	60
Identificación de prácticas naturalizadas producidas cotidianamente y encuentro con nuevas posibilidades de interacción	66
Conclusiones	67
Referencias	70

Capítulo 3	73
Percepciones sobre las prácticas docentes y la enseñanza de la historia como memoria colectiva. Un estudio de caso en el CIIE-UPNFM, Honduras	
Marco Teórico-Conceptual	77
La memoria colectiva	77
La enseñanza de la historia	79
Las prácticas docentes en la enseñanza-aprendizaje de la historia	83
La enseñanza de la historia en el Sistema Educativo de Honduras	87
Marco Metodológico	89
Resultados	91
Resultados del cuestionario	91
Resultados de las entrevistas	100
Conclusiones	107
Referencias	110
Capítulo 4	113
Importancia de considerar aspectos de la memoria colectiva en la didáctica de contenidos históricos, sobre el conflicto armado en El Salvador	
Introducción	115
Memoria colectiva y la enseñanza de historia	119
Las enseñanzas docentes de la historia por medio de la memoria colectiva	120
Aspectos metodológicos	122
Resultados y discusión	123
Enseñanza de temas históricos y didáctica en el aula	125
Aspectos de la memoria colectiva presentes en el aula	129
Reflexión de cierre. Importancia de considerar aspectos de la memoria colectiva en la didáctica de contenidos históricos sobre el conflicto armado en El Salvador	134
Referencias	138

Capítulo 5	141
La construcción de la memoria colectiva desde la enseñanza de la historia en los Estudios Sociales en Costa Rica	
La memoria colectiva como referente conceptual	145
Las prácticas docentes para comprender el aula de secundaria	149
Metodología	150
La historia, su enseñanza y el currículo oficial	154
Concepción de la historia, su enseñanza y aprendizaje	154
Decisiones curriculares	157
Memoria colectiva y prácticas docentes	161
La historia reciente de Costa Rica: el caso de la guerra civil de 1948 en la memoria colectiva	169
Conclusiones	175
Referencias	177
Capítulo 6	181
Memoria colectiva y enseñanza de la historia. Perspectivas y prácticas de profesores en formación inicial	
¿A qué nos referimos cuando hablamos de memorias colectivas?	187
Memoria colectiva y currículo	190
Memoria colectiva y prácticas docentes	192
Metodología	193
Las Ciencias Sociales en el currículo escolar de Educación Secundaria de Nicaragua	195
Concepciones previas sobre memoria colectiva	196
Una enseñanza histórica con memoria viva	198
Acciones didácticas con memorias colectivas	202
El rescate de las memorias colectivas desde la escuela y la sociedad	204
Conclusiones	205
Referencias	207

Presentación

Educación histórica y memoria colectiva en la Centroamérica contemporánea es un libro que surge de la Red Centroamericana de Investigación y Docencia en Estudios Sociales y Ciudadanías Críticas (RECIDEC), con el fin de realizar una investigación conjunta entre universidades centroamericanas y situar el debate de la enseñanza de la historia desde las aulas de secundaria. Producto de esta integración, surgió la idea de sistematizar los resultados en un libro que motive el debate de las didácticas específicas en la región, y que, además, muestre los resultados obtenidos.

El tema de la educación es un asunto político, y lamentablemente por esa vinculación, los retrocesos son aún más profundos y graves, en tanto que la política en Centroamérica sigue siendo un asunto de caudillismos y malas decisiones que no permiten superar problemas profundos de desigualdad y falta de educación digna para las mayorías. Esta es una invitación a considerar que la historia vivida por estudiantes y docentes importa tanto como la que se publica en los libros historiográficos. En otras palabras, el conocimiento que se produce en las aulas está permeado por las subjetividades y significados que el profesorado y alumnado le otorga al pasado, y por las formas en las que construye sus visiones sobre el presente y el futuro.

Cada capítulo muestra que la historia es un espacio común para las memorias de los sujetos que la narran o exponen, y esto complejiza el conocimiento escolar que no se limita a la repetición de unos contenidos inscritos en los currículos oficiales. Enseñar el pasado no se reduce a la mera repetición del discurso historiográfico, implica reconocer los posicionamientos políticos e ideológicos que conviven en cada escuela.

Con este libro pretendemos provocar debates que amplíen las miradas sobre la enseñanza de la historia, y, desde conceptos sociológicos y antropológicos, observemos el aula de Estudios Sociales. Para lograr lo anterior, iniciamos el libro con una reflexión sobre los desafíos de la Centroamérica actual, que ubica las problemáticas sociopolíticas de la región en el siglo XXI. El título *Cuando el tiempo parece detenerse. El futuro perdido en la Centroamérica de hoy*, repasa las formas de violencia que están presentes en la región en el siglo XXI, con el fin de examinar las memorias que requerimos significar en nuestras escuelas y colegios.

Además, la lectora y el lector encontrarán el capítulo *Exponer problemas, abordar ciencias sociales y promover diálogos: Una experiencia expositiva*, que muestra el papel de la exposición para problematizar los temas sociales en Guatemala.

Percepciones sobre las prácticas docentes y la enseñanza de la historia como memoria colectiva. Un estudio de caso en el CIIE-UPNFM, Honduras, muestra la importancia del recurso de la memoria colectiva en la enseñanza de Historia, pero a la vez expone que existen algunas dificultades relacionadas con las etiquetas que suelen atribuirse a la Historia como algo desvinculado del presente y limitado, muchas veces, a prácticas y evaluaciones memorísticas.

El texto *Importancia de las prácticas docentes en la enseñanza de temas históricos, para preservar la democracia a través de la memoria colectiva, en El Salvador*, explora cómo, desde las prácticas docentes, se pueden abordar hechos pasados para abrir las perspectivas y visiones

estudiantiles hacia un aprendizaje crítico del presente, para no dejar atrás los aprendizajes pasados sobre la historia del país.

La construcción de la memoria colectiva desde la enseñanza de la historia en los Estudios Sociales en Costa Rica, profundiza en la relación de estos factores con la memoria al enfrentar a los docentes con la enseñanza del contenido controversial de la guerra civil de 1948 en Costa Rica, a partir de las dimensiones: contexto, currículo oficial, estudiantes, materialidad y docentes.

Memoria Colectiva y Enseñanza de la Historia. Perspectivas y Prácticas de Profesores en Formación Inicial, reconoce que la influencia del contexto, desde los murales hasta la literatura en la enseñanza de la Historia de Nicaragua, y cómo esos espacios se articulan en una práctica docente no convencional, permitiendo visibilizar una pedagogía tradicional, que poco a poco abre espacios a nuevas formas de enseñanza.

En otras palabras, si la memoria colectiva es la reconstrucción del pasado a partir de las vivencias de un grupo o comunidad, podríamos preguntarnos, ¿Mueren las historias y experiencias con las personas que estuvieron más cerca de los acontecimientos? ¿Qué utilidad pueden tener en los contextos contemporáneos? En ese caso, la enseñanza de la historia y el rescate de las memorias colectivas de las personas, posiblemente puedan llegar a ser herramientas de valor para aprender del pasado y reconsiderar críticamente los hechos que van configurando el presente y futuro de los países en la región centroamericana.

Coordinadoras

Dra. Ángela Alfaro Ramos
Universidad Pedagógica de El Salvador, “Dr. Luis Alonso Aparicio”

Dra. Jéssica Ramírez Achoy
Universidad Nacional, Costa Rica

*“La experiencia que se transmite
de boca en boca es la fuente de la que
se han servido todos los narradores”*
(Benjamín, 1971).

Prólogo

Este proyecto de escritura colectiva denominado, *Educación histórica y memoria colectiva en la Centroamérica contemporánea*, es una contribución de diversas investigaciones de un gremio que conforman la Red Centroamericana de Investigación y Docencia en Estudios Sociales y Ciudadanía Crítica (RECIDEC), agrupando en su seno investigadores e investigadores de Costa Rica, Nicaragua, Honduras, El Salvador y Guatemala.

En el libro convergen diversas categorías, tales como educación, pedagogía, memoria colectiva, democracia, la historia y las ciencias sociales; esto vincula a los autores de los capítulos en un eje trasversal que transmite las diferencias, similitudes y complejidades de cada uno de los espacios centroamericanos que se abordan. Así, la *memoria colectiva*, como cualquier sujeto de legado, puede ser pretendida o descalificada. Su apreciación viene transmitida de la consciencia de su valía, así como de su incidencia positiva o negativa en el imaginario o la ideología de quienes la reciben. Como consecuencia de ello, las identidades no se construyen únicamente a través de los rasgos culturales perceptibles a simple vista; sino que también se erigen por medio de la memoria colectiva la cual brinda un sentido a las

historias locales que transmiten los sujetos. Y es que, cómo expresa Maurice Halbwachs (2004, p.73) “...en el desarrollo continuo de la memoria colectiva, no hay líneas de separación netamente trazadas [...] La memoria de una sociedad se extiende hasta donde ella puede, es decir hasta donde alcanza la memoria de los grupos de los que está compuesta”.

En la exposición del libro, vemos algunos de los elementos comunes de la enseñanza de la Ciencias Sociales en Centroamérica; sin embargo, cada Estado Nacional ha tenido su propia dinámica en el transcurso de sus vidas como repúblicas, sin dejar de lado *la historia de bronce*, las desigualdades, las exclusiones y contradicciones que acometen a lo largo del tiempo. Y es que, cómo bien lo exponen Rodríguez y Ramírez Achoy en su texto *El aula se convierte en un contexto en el que se intercambian diversas subjetividades y, por tanto, la constante transformación de la memoria que se compart.*; es acá en dónde se hilan ideas y se analizan las concepciones y dimensiones de la historia en torno al aprendizaje en el aula, en ese diálogo permanente entre docente y discente. A la luz de esta interacción en el salón de clase, Díaz, Herrera Oporta y Guevara, nos brindan un elemento empírico del que afirman que la incorporación de las memorias colectivas en los procesos de aprendizajes de lo histórico, es considerado un recurso novedoso que permite construir nuevas miradas sobre los acontecimientos, descentralizar la preponderancia de la literatura y dar lugar a nuevos actores y protagonistas sociales invisibilizados. Romero Rodríguez y Montoya nos formulan que, para el caso de estudio de Honduras, las prácticas de los docentes con relación a la enseñanza de la historia y la memoria colectiva, se desarrollan desde una perspectiva crítica, innovando en el abordaje metodológico de la historia escolar; sin embargo, cabe agregar que siempre existen situaciones externas al quehacer del aula que condicionan la enseñanza de la historia, influyendo en las percepciones y narrativas de los estudiantes sobre algunos hechos históricos que constituyen su memoria colectiva. Alfaro Ramos, por su parte, propone que, si el pasado reciente nos ha enseñado que la violencia y el autoritarismo no son una vía efectiva, es necesario intentar, desde las aulas y si es posible otros espacios como la familia y comunidad, hacer conciencia de la importancia que tienen o nos dejaron las enseñanzas de nuestra historia reciente. Es

por ello que se debe reflexionar cómo la manera de abordar algunos hechos del pasado puede abrir la perspectiva para ampliar la visión de los estudiantes, que ayude a problematizar y cuestionar nuestro presente, a partir de las experiencias del pasado expresadas en la memoria colectiva del caso salvadoreño. Finalmente, Salazar Monzón y Taracena Arriola, al abordar el caso guatemalteco, nos brindan un análisis a partir de la interculturalidad conflictiva, como producto de la misma historia de relaciones interétnicas de un Estado-nación que se edificó homogéneo, dejando a un lado la diversidad étnica, y que, en la actualidad, la violencia es una expresión alarmante, -no muy lejana de sus vecinos El Salvador, Honduras y México-, y que también carga con los efectos, aún cercanos del pasado conflicto armado que ha dejado una “cultura de conflicto”, que se suma a una violencia mayor sistemática. Siempre en el caso guatemalteco, una forma de transmitir e interactuar sobre el conocimiento de los conflictos sociales, étnicos, políticos, culturales y económicos, fue a través del formato expositivo denominado “*¿Por qué estamos como estamos?*”, que planteó el aprendizaje significativo como una herramienta pedagógica para que los diversos públicos tuvieran un espacio de interacción, diálogo y aprendizaje, como una forma de reconciliación social.

A la postre, como enuncia Candau (2006), la memoria colectiva es la reconstrucción que la sociedad hace del pasado, a través del cual se conserva u olvida sucesos, acciones, conductas, temores o narraciones vinculadas a un hecho significativo. La memoria colectiva se sustenta mediante prácticas sociales y siempre es rehecha sobre una necesidad del presente y del futuro; por lo tanto, la forma cómo y qué se recuerda o se olvida, tienen una gran importancia para el futuro de la sociedad.

Heriberto Erquicia

Doctor en Historia

No. de ORCID: 0000-0002-9152-0057

Director del Centro de Investigación

Vicerrectoría de Investigación e Internacionalización

Universidad Pedagógica de El Salvador, “Dr. Luis Alonso Aparicio”.

Referencias

- Benjamin, Walter (1971). “Le narrateur”, en *Mythe et Violence*. TI, Paris, Éditions Donoël.
- Candau, Joël. (2006). *Antropología de la memoria*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.
- Halbwachs, Maurice (2004). *La memoria colectiva*. Traducción de Inés Sancho Arroyo. —Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

Capítulo

1

Cuando el tiempo parece detenerse.
El futuro perdido en la
Centroamérica de hoy

Patricia Alvarenga¹

¹ Doctora en historia. Catedrática jubilada de la Universidad Nacional.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-4748> Correo electrónico:
patriciaalvarengavenutolo@gmail.com

Durante las últimas décadas, el istmo centroamericano sufrió transformaciones sustantivas. Los Acuerdos de Paz en Nicaragua, El Salvador y Guatemala fueron la culminación de un proceso de diálogo entre los diversos actores involucrados, que se inició en la década previa. Gracias a estos, se dejó atrás la violencia de la lucha armada para dar paso a la disputa por el poder en la arena política (Torres, 1994). Si pudiéramos regresar a esa coyuntura histórica y, desde la experiencia vivida, podríamos preguntarnos por el futuro, que es hoy presente, ¿Habríamos podido, en alguna forma, advertir dónde se encontrarían nuestras sociedades en la actualidad? Creo que la respuesta es negativa. Al inicio de los años noventa, Francis Fukuyama anunciaba el fin de la historia, lo cual equivale a un espacio temporal dominado por un presente eterno, donde no puede advertirse un horizonte futuro. Desde su óptica, tras la caída del socialismo de Estado en Europa de Este y la extinta Unión Soviética, el liberalismo y el mercado se convertirían en amos del mundo (Fukuyama, 1992). Como lo exploraremos adelante, sin porvenir, el estudio y la reflexión sobre el pasado pierde sentido.

Sin embargo, el sinuoso curso de la historia no se detuvo, más bien hemos tenido la sensación de que nos ha empujado, violenta y

sorpresivamente, a lugares inadvertidos. De repente nos encontramos con un mundo muy distinto al que creíamos tener a la vuelta del siglo XXI. Pero, ¿en realidad estamos viviendo un presente inédito o es que acaso en este se encuentran ecos de otros tiempos? La respuesta quizá es positiva en ambas direcciones. El tiempo se acelera gracias al extraordinario desarrollo de las comunicaciones y de la cibernética. Aunque pareciera que hace una eternidad, cuando enviábamos o recibíamos cartas por correo, todavía a mediados de los años noventa, esta era la opción más utilizada para comunicarnos con gentes ubicadas en otros países. Por lo menos en nuestros países, la aparición en el espacio público de las diversidades que pueblan la disidencia sexual es un fenómeno novedoso cuya historia se inicia hace unas cuatro décadas, pero que toma fuerza muy recientemente con la presencia en el mundo político de diversas identidades sexuales en lucha por sus derechos. Así mismo, hasta finales del siglo XX, la presencia de la mujer en la vida política, empresarial y profesional era mínima y, en la actualidad, aunque minoritaria, tiene un peso significativo. Hace unas cuatro décadas, nuestra visión de los grupos étnicos minoritarios provenía de construcciones generadas desde los centros de poder hegemónicos. En cambio, desde finales del siglo XX, hemos visto al mundo indígena y afrodescendiente hablar en su propio nombre a las comunidades nacionales centroamericanas, desafiando el prevaleciente discurso del mestizaje que pretendía homologar al conjunto social en una identidad fundada en la fusión de los descendientes de españoles e indígenas, identidad en la que prevalecía la herencia española y se desconocía la africana y la asiática.¹ No obstante, los eventos políticos de los últimos años nos advierten acerca de la precariedad de estos procesos conducentes a la ampliación de los derechos ciudadanos. Consorpresanos enteramos de la existencia de posiciones político-religiosas con fuerte arraigo en nuestras sociedades que, agresivamente, valiéndose del fundamentalismo y de falsas concepciones científicas, lanzan sus dardos en contra de las conquistas de las luchas identitarias vinculadas con la sexualidad y el género. Si dimos por sentado que en Centroamérica los autoritarismos

1 Véase, por ejemplo: Santiago Bastos Amigo y Roddy Brett (2010). El movimiento maya en la década después de la paz (1997-2007); Arévalo, A., et al. (Eds.). (2022). Saberes LGTBI. Alteridades sexuales centroamericanas en el bicentenario. Buenos Aires, CLACSO.

eran ya cosa del pasado, hoy nos sorprendemos al observar que significativas proporciones de las poblaciones centroamericanas apoyan gobiernos que han venido posesionándose de las instituciones democráticas para afianzar su despotismo.

Nuestra visión lineal del tiempo, establecida como verdad irrefutable en una modernidad signada por el progreso, no responde a la realidad vivida. Repentinamente percibimos que las manecillas del reloj se empezaron a mover en sentido inverso y hoy estamos más cerca de los años setenta que de los inicios del siglo XXI. Creíamos que se había erradicado el control de la ciudadanía a través del terror, las cárceles con presos políticos, la persecución a la prensa, las masacres cometidas por fuerzas represivas como respuesta a la protesta social, la manipulación de las instituciones en beneficio de una elite en el poder... ¡y aquí están de nuevo!

La alerta nos llegó cuando tuvo lugar el golpe de estado en Honduras en 2009. ¿Un golpe de estado en pleno siglo XXI? Parecía inconcebible, pero no solo ocurrió, trajo consigo el mensaje de los nuevos-viejos tiempos. La abrupta interrupción de la institucionalidad democrática por parte del ejército generó una cadena de eventos que profundizaron la violencia y la corrupción en el ejercicio del poder. Juan Orlando Hernández, presidente de Honduras del 2014 al 2022, fue electo por segunda vez en 2017 en un proceso espurio. Para entonces, sus vínculos, y los de su familia, con el narcotráfico, eran bien conocidos por la opinión pública. No fue sorprendente que, una vez que dejó la presidencia, el gobierno estadounidense solicitara su extradición para que fuera juzgado por sus tribunales. En 2012, durante la presidencia de Porfirio Lobo, y ocupando Hernández la presidencia del Congreso, este aprobó por extensa mayoría (y por supuesto, con el voto de Hernández) la destitución de cuatro de los cinco miembros de la Sala de lo Constitucional de la Corte Suprema de Justicia. Se inauguraba entonces una modalidad bastante en boga en la Centroamérica contemporánea que consiste en el control del poder a través de la subordinación de la justicia (Aguilar, 2009; Guzmán y León, 2019; Maldonado, 2022).

En 2021, el partido Nuevas Ideas, fundado por el presidente de El Salvador, Nayib Bukele, obtuvo una abrumadora mayoría en la Asamblea Legislativa. Esta, siguiendo las indicaciones del presidente, apresuradamente y transgrediendo sin reparo alguno la legalidad, se dio a la tarea de destituir a los cinco jueces de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia y al fiscal general del Estado (BBC News Mundo, 3 de mayo del 2021). Desde entonces, la independencia de la administración de la justicia quedó anulada. En los años setenta escuchábamos recurrentemente hablar de desapariciones forzosas, es decir, de personas apresadas por los regímenes dictatoriales de América Latina, cuyo rastro, a partir de ese momento, se perdía. Durante el retorno a la democracia, creímos que tales prácticas represivas pertenecían a un pasado ominoso al que no había retorno. Sin embargo, en la actualidad lo revivimos con la connivencia de buena parte de la ciudadanía y el gobierno salvadoreño (del Rincón, 8 de agosto del 2023).

El golpe de Estado en Honduras inauguró una nueva era de impunidad de los representantes del poder político en Centroamérica. En abril de 2018, Nicaragua presencié manifestaciones masivas que, inicialmente, tuvieron como objeto protestar contra la reforma del seguro social propuesta por el Estado. Ante la escalada represiva ensayada por el gobierno, estas se transformaron en protestas en contra del régimen. La respuesta de Daniel Ortega y su vicepresidenta y esposa Rosario Murillo, consistió en incrementar la represión contra la ciudadanía. El 2018 es un parteaguas en Nicaragua pues, a partir de entonces, todo resabio de institucionalidad democrática quedó prácticamente eliminado. En 2021, potenciales competidores electorales, fueron expulsados de la contienda, hechos prisioneros y sometidos a juicios espurios. Por supuesto, Ortega y Murillo se reeligieron por amplia mayoría.

En Guatemala, la Comisión Internacional Contra la Impunidad en Guatemala, CICIG, fue creada en 2006 por las Naciones Unidas a solicitud del gobierno guatemalteco, con el fin de que esta colaborara en el fortalecimiento de la institucionalidad, en particular, en la lucha contra la corrupción. Entre otros casos exitosos, la investigación de la

CICIG fue fundamental para que se llevara a cabo el juicio y la condena a 16 años de prisión del expresidente Otto Pérez Molina (2012-2015) y su vicepresidenta, Roxana Baldetti, por los delitos de asociación ilícita y defraudación al fisco. En 2019, el presidente Jimmy Morales decidió expulsar a la CICIG, decisión que condujo a la eliminación de un importante contrapeso de los poderes públicos (Delcid, 7 de diciembre de 2022). En la actualidad el Poder Judicial está a la orden de quienes controlan el aparato del Estado. En 2023, Alejandro Giammattei, en vísperas de concluir su período como presidente de Guatemala, se valió de su dominio sobre la institucionalidad para excluir de la carrera presidencial y legislativa a aquellos candidatos que, en su criterio y el de sus aliados, podrían ganar la contienda y exigirle cuentas por la corrupción y los abusos de poder durante su mandato. Si bien el Poder Judicial, controlado por el grupo gobernante, expulsó de la contienda a los competidores “peligrosos”, el Movimiento Semilla sobrevivió en esta porque los poderes instituidos consideraron que dicho partido tenía tan escasa visibilidad y que no podría desafiar a aquellos afines a la red clientelar dominante. No obstante, Semilla sorpresivamente ocupó el segundo lugar en las preferencias electorales y en el balotaje obtuvo una cómoda victoria, inyectando de nuevo dinamismo y esperanza a la lucha política. Bernardo Arévalo, candidato presidencial de Semilla, es hijo de Juan José Arévalo, quien en 1944 inauguró uno de los cortos períodos democráticos de Guatemala. Su presencia en la arena electoral ha sido un importante instrumento utilizado por el Movimiento Semilla para arrojar luz sobre esa memoria, recuperando la confianza de que es posible alcanzar cambios beneficiosos para las mayorías en un contexto de afirmación de los valores democráticos y de los derechos humanos (Casaús, 12 de agosto del 2023). Revive la esperanza de llevar adelante la transformación política y social que hace casi 80 años realizó con éxito esa revolución, hasta que fuera violentamente derrocada por un movimiento bélico representativo de los intereses de la oligarquía guatemalteca pero también de las dictaduras latinoamericanas y de los Estados Unidos en el contexto de la Guerra Fría². La memoria se convierte en un potente instrumento

2 Bernardo Arévalo (18 de octubre de 2022) menciona: “La Revolución de 1944 no es un episodio nostálgico en la historia. Fue un proyecto que nos puso de pie y nos hizo creer en un futuro distinto, que aún es posible. Hace 78 años nos levantamos para acabar con lo absurdo y fundar un verdadero

de transformación política y social, en el caso de Guatemala. Ya veremos si en el futuro próximo la amplia movilización social que ha generado el revivir de las esperanzas de cambio, puede enfrentar el poder que aún mantienen en sus manos las fuerzas de la corrupción. El Movimiento Semilla debió enfrentar los desafíos legales que en forma espuria buscaron excluir de la segunda ronda electoral a Arévalo. Como sus detractores fracasaron en este intento, recientemente han recurrido a la suspensión del partido, lo cual, de mantenerse, restará capacidad de acción a los pocos diputados con que cuenta el recién electo presidente (Boche, 26 de agosto del 2023).

Daniel Ortega logró cambiar la constitución para elegirse en primera vuelta con un 35 % de los votos válidos. Por ello, si bien en las elecciones del 2006 y del 2011 no alcanzó el 40 % de las preferencias electorales, obtuvo más del 35 %, lo que garantizó su elección y reelección sucesiva. En el 2016, su victoria fue aplastante: obtuvo más del 70 % de los votos. No obstante, ya para entonces era bastante claro el rumbo dictatorial del mandatario y su control sobre la institucionalidad del Estado hacía poco creíbles esos resultados. En 2021, previendo una derrota electoral, Ortega convirtió en prisioneros a todos sus potenciales adversarios, afirmando su control absoluto sobre la institucionalidad (Martí, 2016).

En el Estado sandinista del siglo XXI, factores externos jugaron un papel importante en la consolidación del régimen. La Alianza Bolivariana (ALBA) mediante la cual Hugo Chávez distribuyó recursos provenientes del petróleo de Venezuela a sus aliados, le permitió, además de incrementar el poder económico de su familia Ortega Murillo, desarrollar una amplia política clientelista, ofreciendo beneficios inmediatos al mundo de la pobreza. Los gobiernos antidemocráticos que hoy imperan en Centroamérica no son el simple producto de

país. Recuperemos esa memoria”. Refiriendo a la Revolución de 1944, Miguel Ángel Sandoval afirma (6 de agosto de 2023): “Hoy sabemos que los hilos de la memoria social, colectiva, subsisten a pesar de todo y que un hecho, en este caso una elección puede contribuir a desencadenarlo” (Miguel Ángel Sandoval, “Octubre y la primavera en la memoria”).

imposiciones dictatoriales. El ALBA resultó atractivo para los menos favorecidos y brindó oportunidades empresariales que garantizaron jugosas ganancias a las élites. En esta forma, Ortega se granjeaba el apoyo, tanto de los empresarios como de los sectores más vulnerables.

Por lo menos hasta la represión del amplio movimiento social que tuvo lugar en 2018, contó con el apoyo de la abrumadora mayoría del sandinismo, lo cual se refleja en la baja votación obtenida en las sucesivas elecciones de las últimas tres décadas por el Partido Renovación Sandinista, opción de los disidentes del orteguismo. Indudablemente, en Nicaragua la fuerza de la memoria de la Revolución Sandinista, triunfante en 1979, ha constituido un elemento aglutinador alrededor del sandinismo oficial. En general, en el mundo social, las coyunturas de cruentas luchas generan memorias colectivas poderosas y polarizantes, que afirman afectos y solidaridades, pero también aversiones (Soto, 2011). Nicaragua vivió dos guerras casi simultáneas: en los setenta la guerrilla sandinista se enfrentó a Somoza y en los ochenta el ejército, bajo el mando del sandinismo en el poder, al desafío bélico de la Contra, apoyada militar y económicamente por los Estados Unidos. El recuerdo lacerante de los deudos que entregaron su vida en tiempos de la dictadura somocista para liberar a la patria, la fuerza de la representación del triunfo del Frente Sandinista sobre el tirano (que hoy, irónicamente, revive la figura de Daniel Ortega) y, durante la primera etapa del sandinismo en el poder, el anti sandinismo como el enemigo por excelencia, contrasta con quienes recuerdan el período del Estado sandinista del siglo pasado, como una época de tiranía tan o más dolorosa (dependiendo de su posición frente al pasado somocismo) que la de la extensa dictadura que la antecede. En la actualidad, esta polarización política favorece a la dictadura reinante. Si bien, después de los eventos de 2018, el sandinismo en el poder ha perdido apoyos significativos de antiguos seguidores, el rechazo por parte del anti-sandinismo de este sector de la disidencia, así como de los líderes provenientes del Movimiento Renovador Sandinista, se convierte en un fuerte obstáculo para la construcción de una oposición unificada, paso imprescindible para enfrentar a la dictadura. La fuerza del pasado, en algunos momentos históricos, impulsa el avance de las sociedades; pero en otros, como

el que actualmente se vive en el país de hermosos lagos, contribuye a congelar el presente en un pasado ominoso.

Pero, ¿qué ha pasado en Centroamérica? ¿por qué la democracia que surge hacia finales del siglo XX en Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua se muestra hoy tan vulnerable frente a los desafíos de los autoritarismos? ¿Por qué Costa Rica, que cuenta con la democracia más consolidada del istmo, se encuentra actualmente bajo el asedio, tanto del grupo político que detenta el poder como de una parte significativa de la ciudadanía que desdeña el orden vigente? ¿Podríamos culpar de ello a las “fake news” que inundan diariamente las redes sociales y a los “trolles”?, esas figuras novedosas que reciben pagos por su labor de desacreditar a los enemigos de poderosos políticos. También podríamos aludir a los millones de dólares que invierten las iglesias conservadoras de Estados Unidos para alimentar los fundamentalismos que atacan a esos otros que claman por derechos (en torno al género, la sexualidad, la etnicidad) que hasta hoy les han sido negados, y a las instituciones que pretenden, o han logrado, protegerlos del odio y abrirles espacios para su incorporación a la vida pública. Todo esto es real, pero hay razones de fondo que impulsan a sectores significativos de la sociedad a apoyar posiciones políticas que menosprecian la fortaleza de las instituciones democráticas. Difícilmente uno de los requisitos básicos de la ciudadanía, la autonomía, podrá encontrarse entre poblaciones carentes de condiciones mínimas de existencia, las cuales, en la década de los 20, habían sido definidas por el intelectual salvadoreño Alberto Masferrer con el concepto de el “*minimun vital*” (Geoffroy, 1960, p. 93-96). La otra cara de la moneda de la carencia de autonomía de buena parte de la sociedad es la corrupción y el abuso de poder en la gestión pública.

Examinemos los acontecimientos políticos recientes en Panamá. Ricardo Martinelli, quien fuera presidente de esta nación entre el 2009 y el 2014, fue condenado, en julio del presente año, a diez años de prisión por lavado de dinero y, actualmente, es investigado por haber creado durante su mandato una red de espionaje telefónico a políticos opositores, periodistas y empresarios, así como por actos

de corrupción relacionados con la empresa constructora Odebrecht (Maldonado, 18 de septiembre de 2023). Un año antes, sus hijos, Luis Enrique y Ricardo, habían sido condenados en Estados Unidos por recibir sobornos de dicha empresa (DW, 21 de mayo de 2022). No obstante, si las elecciones se hubiesen realizado en junio de 2022, Martinelli habría sido reelecto con un 40 % de la votación (Aparicio, 22 de junio de 2022). Pero si se hubiese llevado a cabo en mayo del presente año habría ganado la elección con un 50 %. Su victoria habría sido aplastante pues aventajaba, por entonces, al resto de los candidatos por más de 40 puntos porcentuales (Panamá América, 23 de mayo de 2023). ¿Qué explica la popularidad de Martinelli? Cuando quien escribe visitó Panamá en junio de 2022, varias personas en diferentes contextos expresaron lo siguiente:

No es tan importante que un presidente robe, de cualquier forma, todos lo hacen. En cambio, es muy importante que realice obras y tenga algo que ofrecer a los pobres. Esa fue nuestra experiencia en el mandato previo de Martinelli. (Comunicación personal, junio de 2022)

Por supuesto, como se analizará más adelante, el exmandatario no acabó con la pobreza; podríamos decir que, en un contexto de elevado crecimiento económico, se limitó a administrarla en su beneficio, ofreciendo dádivas a quienes tienen condiciones precarias de vida.

En Centroamérica, las mayorías poblacionales carentes de trabajos dignos, deben luchar diariamente para garantizarse, literalmente, la sobrevivencia. El neoliberalismo ha venido generando estupendos resultados a nivel macroeconómico, pero estos frutos solo benefician a minoritarios sectores de la población. En el primer semestre de 2023, Costa Rica obtuvo un extraordinario crecimiento gracias al turismo y al sector de la economía dedicado a la exportación. Sin embargo, contradictoriamente, entre octubre de 2022 y abril de 2023, se perdieron 118,000 empleos, la mayoría de ellos ocupados por personas jóvenes (Brenes, 7 de julio de 2023). Para el segundo semestre de 2023, la tasa de desempleo ascendió a 9.6 % y el empleo informal, si bien disminuyó un 5,1 %, se situó en un 39,2 % (INEC, 3 de

agosto de 2023). En 2022, Panamá alcanzó el mayor crecimiento de América Latina: 15 %. Sin embargo, este crecimiento no tuvo efectos positivos en la mayoría de la población que experimenta día a día carencias vitales (Wacked, 11 de noviembre de 2022). En Guatemala, el ritmo de crecimiento promedio de la economía entre el 2010 y el 2019, fue de un 3,5 % anual; se desaceleró durante la pandemia, pero repuntó a partir de 2021. No obstante, ese crecimiento no se refleja en la mayoría de la población. Aproximadamente, la mitad de los niños menores de 5 años padecen de desnutrición (Banco Mundial, 2023). Si bien la tasa de desempleo es bastante baja (3 %), el trabajo informal alcanza el 71,1 % (Bolaños, 16 de febrero de 2023). Aunque las cifras de desempleo en El Salvador son también bajas, si a estas les sumamos la población en edad laboral que, pese a no tener trabajo, no se registra que lo estén buscando, la población sin empleo asciende al 38 % (Mejía, 9 de abril de 2023). Por otra parte, 3 de cada 4 personas ocupadas se encuentran en la informalidad (Molina, 23 de abril de 2023). Panamá registra una tasa de desempleo cercana a la de Costa Rica. En abril de 2022, esta se situó en 9,9 %, pero el empleo informal supera con creces este número (Martes Financiero, 13 de febrero de 2023).

La pobreza afecta especialmente a las mujeres y las etnias subalternas. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL “en lo que respecta a la brecha en los niveles de actividad económica remunerada entre hombres y mujeres, se observan diferencias mayores a los 30 puntos porcentuales en El Salvador, Guatemala y Honduras” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2017, p. 22). En el conjunto de la región, hay más mujeres que hombres realizando trabajos informales (2017, p. 29). En 2011, la precariedad laboral en personas que tienen entre 31 y 50 años, en el caso de las mujeres alcanzó un 67,1 %, y la de los hombres, un 61,8 % (Sabillón, et al., 2018, pp. 117-129). Indígenas y afrodescendientes, en todo Centroamérica, concentran mayores niveles de pobreza. En Guatemala, donde aproximadamente la mitad de la población es indígena, la precariedad laboral es evidentemente mayor entre estos (Asociación de Investigación y Estudios Sociales, 6 de enero de 2023).

También la condición etaria crea asimetrías en el mercado laboral. La población joven (entre 15 y 24 años) en toda Centroamérica, tiene altas tasas de desempleo en comparación con los mayores. En 2014, en Costa Rica, el desempleo abierto de jóvenes cuadruplicó el de la población adulta (INEC, 2015). Carlos Sandoval en el libro *Centroamérica desgarrada*, nos introduce en las vidas frustradas de jóvenes de barriadas populares que no ven un camino posible que les permita superar la violencia y la miseria en que se desenvuelve su vida cotidiana (Sandoval, 2020). Por otra parte, el cambio climático producto de la destrucción sistemática de los recursos naturales del planeta, afecta especialmente a la gente pobre, la cual, con frecuencia, habita espacios de alto riesgo. Cuando vemos noticias sobre ríos que se desbordan inundando barrios enteros o de cerros que se desploman destruyendo casas y vidas humanas, los rostros que advertimos son los rostros de la pobreza. Entonces, advertimos que la situación de precariedad de las personas afectadas se profundizará a partir de la tragedia vivida. Según el Consejo Regional de Cooperación Agrícola y el Consejo Agropecuario Centroamericano, “una de las causas más reconocida de la alta fragilidad ante las amenazas naturales es la pobreza, a tal grado de que fácilmente puede identificarse un círculo vicioso entre pobreza, vulnerabilidad, y desastres” (Consejo Agropecuario Centroamericano, 2001).

El desempleo, la precariedad laboral, la vulnerabilidad ante el cambio climático, se concentran en las poblaciones con baja escolaridad y afecta con especial fuerza a etnias subalternas, mujeres y jóvenes. Indudablemente, existe un vínculo entre la falta de oportunidades para las mayorías y el incremento de la violencia delincriminal en la región en las últimas décadas. La violencia endémica en Centroamérica ha ofrecido un buen terreno para el narcotráfico y, junto con este, han aumentado figuras delictivas que afectan en especial a las comunidades pobres: el sicariato, el secuestro, el cobro de renta y los préstamos gota a gota entre otras. En 2022, en Guatemala los homicidios aumentaron más de un 6 % en relación con el año anterior (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo,

27 de enero de 2023). En Costa Rica, entre el 2002 y el 2022, la tasa de homicidios se incrementó en un 60 % (Bermúdez, 18 de enero de 2023). En Honduras, aunque en 2022 gracias a nuevas medidas de seguridad esta disminuyó, la tasa se situó en 35,79 por cada 100,000 habitantes (France 24, 2 de enero de 2023). En El Salvador, el número de homicidios ha tenido una disminución importante, aunque el Observatorio Universitario de Derechos Humanos de la UCA afirma que las cifras estatales no son creíbles. De todas formas, la mayoría de la población salvadoreña percibe que en el país ha habido, en general, una disminución significativa de la criminalidad debido, en buena medida, al ensayo de una dantesca persecución por parte de los órganos represivos del Estado que ha neutralizado, al menos por el momento, al crimen organizado, pero que también ha afectado a miles de personas inocentes (Swissinfo.ch, 18 de abril de 2023). Las masivas detenciones realizadas desde marzo de 2022, ascienden casi a 70,000 personas, de las cuales, según calculan los organismos de Derechos Humanos, 20,000 de estos detenidos no tienen ningún vínculo con las maras. La aplicación de torturas y, como lo señalamos atrás, las desapariciones de detenidos, no son excepcionales (Prensa Latina, 23 de agosto de 2023). Ante la absoluta imposibilidad de la justicia de llevar adelante 70,000 juicios, adicionales a los que estaban previstos antes de que el estado de excepción se convirtiera en norma, se ha optado por algo hasta entonces inaudito: realizar juicios masivos (Marcial, 26 de marzo de 2023; Voz de América, 26 de julio de 2023). Es decir, las personas serán juzgadas por su relación con un grupo delictivo independientemente de los crímenes que se le puedan atribuir. De tal forma, una simple cercanía con alguien perteneciente a una de las maras puede llevar a un individuo a pagar con varios años de cárcel los crímenes de otros. El apoyo masivo a Bukele, que en la actualidad alcanza el 90 % de la ciudadanía, debe en mucho a que su gobierno ha sido el único que, desde los Acuerdos de Paz, acabaron con el enfrentamiento bélico, ha logrado detener la violencia de las pandillas. Sin embargo, los problemas que están asociados a esta violencia distan mucho de resolverse. La precariedad sigue prevaleciendo entre la población salvadoreña.

Al hablar de la violencia en Centroamérica no debemos de obviar la violencia sexista que se ensaña contra los cuerpos de las mujeres y de las sexualidades disidentes. La violencia verbal y física expresada en palabras denigrantes, en violaciones que, entre otras formas de agresión pueden culminar con la muerte de la víctima. Se trata de una forma de violencia que vulnerabiliza la presencia de las potenciales víctimas en el espacio público. No obstante, recurrentemente la violencia explota en el hogar, donde las agresiones contra sus integrantes más débiles se viven cotidianamente. Sin embargo, no se cuenta con datos sobre la violencia intrafamiliar pues las denuncias presentadas ante los organismos correspondientes no son la norma y, con frecuencia, solo se realizan en situaciones extremadamente críticas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020). La violencia contra personas de la disidencia sexual llega a tal extremo que la probabilidad de vida de las mujeres trans es de 30 años. Solo en San Pedro Sula, entre 1991 y 2003, los crímenes de odio contra la comunidad LGBTI ascendieron a más de 200 personas. Estos crímenes son cometidos frecuentemente por “gente conocida o del mismo barrio” y casi siempre quedan impunes (Portillo, 2020, p. 74).

La lucha por el acceso a los recursos mínimos para la sobrevivencia y el enfrentamiento cotidiano con la violencia, son preocupaciones centrales en la vida de la mayoría de las poblaciones centroamericanas. Las organizaciones religiosas neo-pentecostales han aprovechado los réditos de las vidas vividas en el límite de la sobrevivencia. No se trata de que ofrezcan recursos a sus feligreses, más bien, mediante el diezmo, se posesionan de parte de los escasos medios con que cuentan. Su atractivo reside en que contribuyen a forjar vínculos entre ellos, reconstruyendo tejidos sociales derruidos y con un discurso religioso fundado en una rígida moralidad que, por lo menos, ofrece la ilusión, especialmente a padres, madres y esposas, de que es posible mantener a su familia al margen de las organizaciones delictivas y del consumo de drogas y alcohol. El discurso religioso, cargado de fundamentalismo y de rechazo a las personas que piensan distinto, que tienen otros valores, es atractivo para mujeres que lo consideran un catalizador de la violencia doméstica.

Sin oportunidades, la superación de la violencia con medidas tipo Bukele, es una quimera. Ante la carencia de una educación pública de calidad, la precariedad tenderá a incrementarse en el futuro, por razones de tipo estructural. No podemos evitar el avance de la automatización y la inteligencia artificial, las cuales van a hacer desaparecer diversos nichos laborales, pero su impacto será particularmente fuerte en aquellos que ocupan los trabajadores menos calificados.

Sin una visión de futuro, los gobiernos centroamericanos no consideran prioritaria la educación pública. Es necesario aunar fuerzas sociales para que los Estados asuman sus obligaciones en este campo tan fundamental de la vida de las sociedades. Sin embargo, los proyectos educativos de envergadura no solo deben ofrecer saberes para ganarse la vida dignamente. Se trata de una educación que permita convertir las vidas centroamericanas en vidas plenamente vividas, hasta donde lo permiten nuestras limitaciones naturales. Ello significa que, además de contar con los medios requeridos para la sobrevivencia, nuestras poblaciones tengan acceso a recursos múltiples para la reflexión colectiva acerca de quiénes somos y quiénes queremos ser, del sentido y del valor de la libertad, de la fuerza de las colectividades en la construcción del destino humano.

Vivimos en Centroamérica, en un mundo donde las vidas vivibles son excepcionales (Butler, 2018). En los pocos espacios geográficos donde alguna vez hubo posibilidad de construir un Estado solidario, como lo fue Costa Rica en buena parte del siglo XX, este ha sido desmantelado por fuerzas políticas que pregonan que cada uno debe responsabilizarse de sí mismo, independientemente de que cuente o no con recursos para hacerlo. Refiriendo a los efectos del neoliberalismo a nivel mundial, Judith Butler sostiene lo siguiente:

Cuando se plantea que el individuo puede hacerse cargo de sí mismo bajo unas condiciones de precariedad generalizada, si no de auténtica pobreza, se está dando por hecho algo asombroso, y es que se asume que las personas pueden (y deben) actuar de manera autónoma en unas condiciones en que la vida se ha hecho invivible. (2017, p.23)

En nuestro universo social, desde el poder se entregan dádivas a cambio de lealtad, pero estas no brindan posibilidades de superación de la condición de exclusión. Apenas ofrecen alivios momentáneos.

La violencia ha sido la otra cara de la moneda de la carencia de solidaridad en un contexto donde la orientación de la economía tanto a nivel global como local reproduce en forma ampliada la precariedad. Los intentos de cambio conducentes a la construcción de sociedades menos desiguales, generó una cruenta respuesta por parte de Estados centroamericanos y, tuvo como réplica, la violencia revolucionaria, que, a la vez, fue desafiada por el poder del Estado con represiones brutales. Si bien los Acuerdos de Paz detuvieron esa espiral incontenible de violencia, esta se reconstituyó a partir del crecimiento exponencial del crimen organizado, el cual ha encontrado un excelente caldo de cultivo en la corrupción política y empresarial, pero el trabajo sucio, las prácticas delictivas que frecuentemente acaban con vidas humanas, se encuentra en manos de quienes carecen de oportunidades y se concentra en las poblaciones más precarias. Realmente es difícil lograr democracias consolidadas sin contar con ciudadanías autónomas, que no dependan de las pequeñas dádivas que el poder pueda ofrecerles, capaces de llevar una vida más allá de la lucha por trascender el día a día. En ese bregar cotidiana por la sobrevivencia, en un contexto en el cual las ideologías que pregonaban por un cambio, ya fuera revolucionario o gradual, se han disipado y los discursos de resistencia que devienen de las colectividades sociales mismas parecen agotados, un más allá se presenta como inalcanzable. Hemos perdido el horizonte del futuro. Los partidos políticos que fueron forjadores de proyectos de nación, prácticamente han desaparecido. Hoy, constituyen cascarones utilizados para llevar adelante triunfos electorales de carácter caudillesco. Sin porvenir, ¿para qué la historia? Desde el poder del Estado se nos impone el presentismo. No es gratuito que Bukele se haya ocupado de denigrar las memorias de la guerra civil en El Salvador. El pasado constituye un fundamento básico de la identidad colectiva. Sin referentes del pasado con los cuales podamos identificarnos carecemos de anclajes y, nos movilizamos como hojas en el viento, sin rumbo, fácilmente manipulables con retóricas que no tienen asideros en la realidad. En

tales condiciones, ¿será posible recuperar la capacidad de imaginar otras realidades más allá de las que nos abruma todos los días?

La historia nos ofrece un inmenso arsenal de recursos para trascender ese mundo factual descontextualizado que nos impide pensar que la vida puede ser distinta. La historia, rica en recursos simbólicos, nos permite conducirnos por diferentes procesos del pasado que, si bien no son idénticos a nuestro presente, en alguna forma lo iluminan, nos dan pistas para entenderlo, para evitar caer en las trampas que ya antaño experimentamos y de las cuales no salimos incólumes, para caminar hacia adelante. Reflexionar sobre el cambio como esencia misma de la historia, nos ubica fuera del encierro del presentismo. He allí la labor fundamental que los Estudios Sociales desempeña: abrir ese rico baúl del pasado a nuestras y nuestros estudiantes. Ya ellas y ellos sabrán dónde hurgar en la historia para ofrecer la perspectiva temporal que demanda todo proyecto de futuro.

En estos tiempos, la reflexión sobre nuestro quehacer en las aulas tiene una función vital para recuperar la vida política en el mejor sentido del término. Los textos presentados en este volumen abren vías para pensar la subjetividad ciudadana en una coyuntura histórica sinuosa, en la que esta parece desdibujarse. No obstante, el estudio del pasado nos ha enseñado que, para bien o para mal, todo tiempo histórico es precario y, por tanto, el cambio inevitablemente vendrá; pero la dirección que este tome será producto del balance de las fuerzas sociales. Nuestra labor en las aulas es un espacio privilegiado para la participación activa en la disputa por el sentido de ese cambio.

Referencias

- Aguilar, C. (2009). ¿Cómo y por qué del golpe de Estado en Honduras? *Revista Realidad* (121), 699-707.
- Arévalo, A., Rocha, D., Ríos, J., Herra, L. (Eds.). (2022). *Saberes LGBTI, Alteridades sexuales centroamericanas en el bicentenario*. CLACSO.
- Arévalo, B. [@BArevalodeLeon]. (18 de octubre de 2022). *La Revolución de 1944 no es un episodio nostálgico en la historia. Fue un proyecto que nos puso de pie y nos hizo creer en un futuro distinto, que aún es posible. Hace 78 años nos levantamos para acabar con lo absurdo y fundar un verdadero país. Recuperemos esa memoria*. [Publicación de X (Twitter)]. <https://twitter.com/BArevalodeLeon/status/1582486688777252864>
- Aparicio, G. (22 de junio de 2022). Martinelli mantiene la preferencia de los electores para ganar la presidencia. *La estrella de Panamá*. <https://www.laestrella.com.pa/nacional/220622/martinelli-mantiene-preferencia-electores-ganar>
- Asociación de Investigación y Estudios Sociales. (6 de enero de 2023). Cuatro datos de impacto sobre los trabajadores indígenas. *Blog de ASIES*. <http://www.asies.org.gt/cuatro-datos-de-impacto-sobre-los-trabajadores-indigenas/>
- Banco Mundial. (2023). *El Banco Mundial en Guatemala*. <https://www.bancomundial.org/es/country/guatemala/overview#:~:text=Luego%20de%20un%20fuerte%20repunte,2%20por%20ciento%20en%202023>.
- Bastos, A., y Brett, R. (2010). *El movimiento maya en la década después de la paz (1997-2007)*. F y G Editores.

- BBC News Mundo. (3 de mayo de 2021). La asamblea de Bukele destituye a los jueces del constitucional: Qué supone para El Salvador la acción del nuevo congreso. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-56974280>
- Bermúdez, M. (18 de enero de 2023). Costa Rica encabeza el crecimiento de la tasa de homicidios en Centroamérica. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/pais/costa-rica-encabeza-el-crecimiento-en-la-tasa-de-homicidios-en-america/>
- Boche, E. (26 de agosto de 2023). El Tribunal Electoral suspende al Movimiento Semilla, el partido que ganó las elecciones en Guatemala. *El País*. <https://elpais.com/internacional/2023-08-29/el-tribunal-electoral-suspende-al-movimiento-semilla-el-partido-que-gano-las-elecciones-en-guatemala.html>
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós. <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/>
- Bolaños, R. (16 de febrero de 2023). En el 2022 aumentaron el desempleo y la informalidad, según nueva encuesta del INEC. *Prensa Libre*. <https://www.prensalibre.com/economia/en-el-2022-aumentaron-el-desempleo-y-la-informalidad-segun-nueva-encuesta-del-ine/>
- Casaús, M. (12 de agosto de 2023). No nos van a ver venir'. ¿Por qué el movimiento Semilla y su candidato Bernardo Arévalo llegaron a la segunda vuelta? Interpretación sociológica en tres tiempos (Segundo momento: ¿Por qué no los vimos venir?). *Plaza Pública*. <https://www.plazapublica.com.gt/content/no-nos-van-ver-venir-por-que-el-movimiento-semilla-y-su-candidato-bernardo-arevalo-1>
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe. (2017). *El mercado laboral en la subregión de Centroamérica y la República Dominicana: Realidades y retos de la inserción laboral desde una perspectiva de género*. CEPAL- Naciones Unidas.
- Consejo Agropecuario Centroamericano. (2001). *Desastres en Centroamérica, Perspectiva sectorial agropecuaria*. <http://repiica.ica.int/docs/BV/AGRIN/B/P01/XL2001600619.pdf>

- Delcid, M. (7 de diciembre de 2022). Tribunal de Guatemala condena a Otto Pérez Molina y a Roxana Baldetti por corrupción. *CNN en español*. <https://cnnespanol.cnn.com/2022/12/07/guatemala-otto-perez-molina-y-roxana-baldetti-culpables-por-el-delito-de-asociacion-orix>
- Del Rincón, F. (8 de agosto del 2023). Informe enviado a la ONU identifica 3 patrones de desapariciones forzadas bajo el estado de excepción de Bukele. *CNN en español*. <https://cnnespanol.cnn.com/video/informe-onu-desapariciones-forzadas-el-salvador-bukele-conclusiones/>
- DW. (21 de mayo de 2022). Los hermanos Luis Enrique y Ricardo Martinelli fueron condenados en Brooklyn por soborno en el caso Odebrecht. *DW made for minds*. <https://www.dw.com/es/condenan-en-eeuu-a-tres-a%C3%B1os-de-c%C3%A1rcel-a-hijos-de-martinelli/a-61885086>
- France 24. (2 de enero de 2023). Honduras registra en 2022 la tasa de homicidios más baja en 16 años. *France 24 minuto a minuto*. <https://www.france24.com/es/minuto-a-minuto/20230102-honduras-registra-en-2022-la-tasa-de-homicidios-m%C3%A1s-baja-en-16-a%C3%B1os>
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Editorial Planeta
- Geoffroy, P. (1960). La doctrina del Minimum Vital, Sus fundamentos IV. En Geoffroy, P. (ed.). *Patria, Artículos recopilados por Pedro Geoffroy Rivas*. Editorial Universitaria.
- Guzmán, G., León, A. (2019). A diez años del golpe de estado en Honduras, Entre las narrativas de la “transición a la democracia” y la instauración del proyecto neoliberal en Centroamérica. *Anuario de estudios centroamericanos*, (No. 45). pp. 151-182. 06-GUZMAN.indd (scielo.sa.cr)
- Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2015). *Encuesta continua de empleo, situación del empleo juvenil en Costa Rica*. INEC. https://inec.cr/wwwisis/documentos/INEC/ECE/2015/Situacion_Empleo_Juvenil_CR_ECE_2015.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo. (3 de agosto de 2023). *Empleo informal disminuye en segundo semestre 2023*. INEC Costa Rica. <https://inec.cr/noticias/empleo-informal-disminuye-segundo-trimestre-2023>

- Maldonado, C. (21 de abril de 2022). Honduras extradita al expresidente Juan Orlando Hernández a Estados Unidos. *El País*. <https://elpais.com/internacional/2022-04-21/honduras-inicia-el-proceso-de-extradicion-de-juan-orlando-hernandez-a-estados-unidos.html>
- Maldonado, C. (18 de julio de 2023). El expresidente de Panamá, Ricardo Martinelli, condenado a diez años de prisión por lavado de dinero. *El País*. <https://elpais.com/internacional/2023-07-18/el-expresidente-de-panama-ricardo-martinelli-condenado-a-10-anos-de-prision-por-lavado-de-dinero.html>
- Marcial, D. (26 de marzo de 2023). Los abusos en las cárceles de Bukele: Lo mataron a golpes en la celda y lo sacaron a rastras como a un animal. *El País*. <https://elpais.com/internacional/2023-03-26/los-abusos-en-las-carceles-de-bukele-lo-mataron-a-golpes-en-la-celda-y-lo-sacaron-a-rastras-como-a-un-anim.html>
- Martí i Puig, S. (noviembre de 2016). Nicaragua 2016: Elecciones autoritarias en un escenario incierto. *Opinión 442*, 2016. https://www.cidob.org/publicaciones/serie_de_publicacion/opinion_cidob/america_latina/nicaragua_2016_elecciones_autoritarias_en_un_escenario_incierto
- Mejía, J. (9 de abril de 2023). El 50 % de la población en edad de trabajar no busca empleo o está desempleado. *El Salvador.com*. <https://www.elsalvador.com/noticias/negocios/trabajo-oit-ministro-de-y-prevision-social-empleo-desempleo-encuesta-poblacion-activa-encuestas-bcr/1053011/2023/>
- Molina, K. (23 de abril de 2023). El trabajo informal en El Salvador preocupa a la OCDE. *El economista*. <https://www.eleconomista.net/actualidad/El-trabajo-informal-preocupa-al-organismo-20230428-0004.html>
- Panamá América. (23 de mayo de 2023). Martinelli lidera encuesta camino a la presidencia. *Panamá América*. <https://www.panamaamerica.com.pa/politica/martinelli-lidera-encuesta-camino-la-presidencia-1222246>
- Portillo, O. (2020). Puñal, maricon, marimacha, tortillera, exótica, trans y ser “asi” en Honduras. En Arévalo, A., et al. (Eds.) *Saberes LGBTI, Alteridades sexuales centroamericanas en el bicentenario*. pp. 63-94. CLACSO.

- Prensa Latina. (23 de agosto de 2023). Captura de inocentes lastran políticas de seguridad en El Salvador. *Prensa Latina Noticias*. <https://www.prensa-latina.cu/2023/08/23/captura-de-inocentes-lastran-politica-de-seguridad-en-el-salvador>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). *La cara escondida de la inseguridad. Violencia contra las mujeres en Centroamérica y República Dominicana*. PNUD, USAID. <https://infosegura.org/la-cara-escondida/assets/VCM.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (27 de enero de 2023). Los Homicidios suben por segundo año consecutivo en Guatemala. *undp.org*. <https://www.undp.org/es/guatemala/blog/los-homicidios-suben-por-segundo-ano-consecutivo-en-guatemala>
- Sabillón Casco, J., Aragón Benavides, A., y López Bonilla, I. (2019). Medición multidimensional de la precariedad laboral en Centroamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, (162), 117-129. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/36586>
- Sandoval, M. (6 de agosto de 2023). Octubre y primavera en la memoria. *Prensa Comunitaria*. <https://prensacomunitaria.org/2023/08/octubre-y-la-primavera-en-la-memoria/>
- Sandoval, C. (2020). *Centroamérica desgarrada, Demandas y expectativas de jóvenes residentes en colonias empobrecidas*. CLACSO.
- Soto, F. (2011). *Ventanas en la memoria, recuerdos de la revolución en la frontera agrícola*. UCA Publicaciones
- Swissinfo. (18 de abril de 2023). Cifra de homicidios en El Salvador “no es veraz” según observatorio. Perspectivas suizas en 10 idiomas, *Swissinfo.ch*. https://www.swissinfo.ch/spa/el-salvador-violencia_cifra-de-homicidios-en-el-salvador-en-2022--no-es-veraz---seg%C3%BAAn-observatorio/
- Torres, E. (1994). Introducción a la década. En Torres Rivas, E. (Ed.) *Historia general de Centroamérica*. Sociedad Estatal Quinto Centenario.
- Voz de América. (26 de julio de 2023). Congreso El Salvador abala juicios masivos para detenidos durante estado de emergencia. *Voz de América*. <https://www.vozdeamerica.com/a/congreso-salvador-avala-juicios-masivos-/7199435.html>.
- Wacked, D. (11 de noviembre de 2022). El futuro incierto de Panamá frente a la pobreza. *La estrella de Panamá*. <https://www.laestrella.com.pa/nacional/221111/futuro-incierto-panama-frente-pobreza>.

Capítulo

2

Exponer problemas, abordar ciencias
sociales y promover diálogos.
Una experiencia expositiva

Vivian Salazar Monzón¹

Luis Pedro Taracena Arriola²

¹ Directora del Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social (IIARS) correo: vivian.salazarmonzon@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9474-7284>

² Encargado de Contenidos de la exposición ¿Por qué estamos como estamos? (IIARS), actualmente es investigador del Departamento de Ciencias Humanísticas (ICESH-Universidad Rafael Landívar). Correo: lptaracena@url.edu.gt ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9190-654X>

*No es de buscar lecciones en el pasado,
sino de comprender un determinado proceso formativo:
cómo hemos llegado a ser lo que somos*

Elís Palti

El presente ensayo es una reflexión sintética sobre la práctica expositiva en Guatemala llamada *¿Por qué estamos como estamos?*, abierta al público en general, entre 2004 y 2019. Su recurso expositivo se apoyó en un formato interactivo, en una capacidad itinerante y en la acción dialógica. La exposición se concibió como un espacio de reconocimiento de realidades, así como de aprendizaje y diálogo sobre problemas que los/las guatemaltecas enfrentan en el ámbito de la reconciliación social, producto del fin del conflicto armado, de la larga historia de racismo y de exclusiones vividas. La exposición poseía un fuerte componente educativo alrededor de temáticas significativas (racismo, discriminación, multi e interculturalidad, violencia y vida social), lo que significó una importa afluencia de estudiantes, docentes, funcionarios, capacitadores y otros. Los contenidos expositivos remitían a experiencias sociales comunes y, a su vez, se relacionaban con conceptos de las ciencias sociales. La finalidad expositiva se centraba en reconocer y dialogar para fortalecer los procesos de convivencia.

Figura 1

Vista de la Exposición ¿Por qué estamos como estamos?, del Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social (IIARS)



Del problema social al método de abordaje

En la vida contemporánea las ciencias sociales han tenido que moverse alrededor de los procesos de cambio y no tanto de sus continuidades al abordar los nuevos “problemas sociales” analizados en el presente. Esto ha significado el debilitamiento de los sentidos disciplinarios y culturales conocidos para abrirse y enfocarse en miradas multidisciplinares y multifactoriales observadas desde la “dinámica de complejidad”, perspectivas que resultan útiles al enfrentarse problemas sociales, en especial, en aquellos que se traducen en modos de vida cotidiana (Hernández, 2005)³. Un espacio de la experiencia social enredado en complejidades, en temporalidades diversas y en inestabilidad de sus consecuencias (Wallerstein, 1996).

³ Para Rosana Reguillo la vida cotidiana es estratégica en tanto es el espacio de las prácticas, de las estructuras, de la reproducción y de la innovación social.

Los problemas sociales se refieren a aquellas situaciones y fenómenos que afectan e involucran las acciones de grandes sectores de la sociedad, debido a multiplicidad de causas, factores y contingencias. En el caso guatemalteco, al análisis tradicional de la desigualdad como punto de partida se le han añadido nuevos interrogantes: ¿cómo convivir en un mundo heterogéneo y de difíciles relaciones históricas? ¿cómo percibir los efectos históricos internos en el presente? o ¿cómo analizar las variantes contingentes y globales incidentes? Junto con estas preguntas existen inquietud sobre ¿cómo disminuir la distancia entre el lenguaje científico y el de la sociedad? o ¿cómo traducir las ciencias sociales en un sentido comunicativo? Interrogantes que demandan respuesta y ser analizados, para reflexionar sobre los actos propios y las acciones posibles. Para el caso guatemalteco existe una combinación posible en el análisis sobre:

- la Interculturalidad conflictiva producto de una larga historia de relaciones interétnicas en el país. Esta realidad muestra un problema multidimensional que se pretende enfrentar con una perspectiva estratégica que debilita la visión homogénea creada alrededor del Estado y de la idea de Nación;
- el contexto actual de violencia como expresión alarmante para la sociedad y los efectos aun cercanos del conflicto armado, que dejaron abierta una “cultura del conflicto”, pero que tampoco explica la actual violencia cotidiana de bases más sistémicas.

El formato expositivo y diálogo

Observar estos problemas a través de un formato expositivo o de experiencias educativas extraescolares, significa dejar de actuar desde una valoración contemplativa del museo o de la escuela para convertirlo en ejercicios práctico-reflexivos, ligados a enfoques educativos de ciencias sociales. Para que esto sea posible, el formato se concentra en una actividad audiovisual y/o textual sobre determinadas terminologías o situaciones sociales, en usar técnicas comunicativas

o herramientas digitales, así como desarrollar diversas formas de acercarse a la construcción de narraciones “transmedia” (Pastrana, 2023)⁴. En este caso, las intervenciones se maximizan a través de un “recorrido” o de una “intervención educativa”, donde las posibilidades de conocimiento y de reflexión enfrentan al visitante/guías/docente en los planos: personal, interpersonal y comunitario, colectivo/grupal/local, a través de recursos textuales en relación de jerarquía y recursos visuales o mecánicos con potencial interactivo. Puede decirse que, aunque una exposición puede ser digital, la analógica (física) resulta útil en la medida que sus características también estarán contenidas de versatilidad digital, al mismo tiempo que es una apuesta por un “cara a cara” que fortalezca la interacción, el intercambio y la construcción de conclusiones compartidas.

Las perspectivas sociales, pasadas y presentes, que se muestran, implican la necesidad de desarrollar actos de apropiación -hacer de sí lo que no es de uno- (Melchor, 2004), no solo es recepción sino también acción sobre ello (Ríos, 2012). En el cuadro siguiente exponemos esquemáticamente elementos de su definición estrechamente vinculados al proceso de adquisición de conocimientos, su apropiación y construcción nuevas ideas:

Apropiación

Interpretar -hacer suyo- construir sentido - adquirir competencias- uso social

Apropiado

Objetos- prácticas- tecnologías- modos de hacer- modos de pensar- ideas - actividades

Esto puede desarrollarse a través de una variedad de secuencias que van entre apropiación participativa/interacción/- participación guiada/diálogo/dudas-aprendizaje//reflexiones inmediatas- conclusiones de posterior sedimentación (Rogoff, 1997).

⁴ *Narraciones transmedia*: es una técnica mediante la cual una historia se desarrolla o divide en diferentes plataformas o secciones para formar un relato coherente en el cual se invita al lector a contribuir con esa historia. Se cuenta en diferentes formatos interrelacionados. La técnica es crear emociones y enganchar con valores fuertes al visitante.

Los temas y sus abordajes abarcan al conjunto de las ciencias sociales y, por extensión, a las humanísticas o a las políticas, pues analizar la sociedad obliga a concebir su aproximación como algo relacional⁵. En los casos expositivo y dinámico que se presentan, más que desarrollar conceptos o metodologías, el ejercicio es observar la “realidad referencial”⁶ y el “mundo de la vida” (Rodríguez, 1996)⁷, para comprender las múltiples interrelaciones de lo social: una aglomeración, una comunidad o conjunto de personas, diversos hábitats, espacios de cultura y de acción interconectados que atañen directamente a quien realiza el recorrido en tanto es parte de esa realidad.

En el proceso, ambos abordajes sociales y humanísticos son considerados mecanismos heurísticos de comprensión mediados por una didáctica aplicada al formato expositivo. Se muestra una realidad, pero también se liga a la comprensión de las ciencias sociales conocidas y aquellos abordajes más recientes relacionados con la memoria y otras perspectivas de lo vivido en términos de contraste y de trasfondo. En todo caso, el proceso es vincular a la ciencia social, la vida social y la creación de una cultura de pensamiento y acción. Esta última no entendida sólo como la transmisión de una cultura científica en sí, como si esta última fuera “un estado elevado de la razón”. Eso sí, lo anterior conduce a una mayor aceptación de las ciencias sociales y de su aplicación en la forma de ver, analizar y actuar en la sociedad (Pabón Corea, s.f.).

La apropiación se realiza de manera conjunta por parte de la persona asistente, del guía, del diseñador, del docente, del padre de familia... al ubicarlos en un presente complicado y en un incierto futuro. Elementos necesarios para ver al desnudo a la sociedad y entenderla en función de una posible decisión de actuar sobre ella.

⁵ Ciencias sociales más determinadas por teorías y métodos «cientificizados» y objeto sociedad, mientras humanidades con paradigmas de interpretación y metodologías hermenéuticas y objeto pensamiento. En ambos predomina la comprensión sobre la explicación.

⁶ El mejor conocimiento del lenguaje y la forma en cómo se construye considera que toda referencia a lo externo de la subjetividad está mediada por el pensamiento y el lenguaje.

⁷ Ámbito donde se producen los sentidos y se aportan las evidencias, el mundo cotidiano y del sentido común.

Hay, pues, una relación entre experiencia social de las personas y realidad interpretada en formatos expositivos, recursos tecnológicos, traslado de contenidos científicos, construcción de saberes prácticos y cotidianos que se encuentran en el fondo. El mecanismo expositivo fue escogido en la medida que era adaptable a un alcance masivo, a una comunicación acomodada al público, a una presentación didáctica comprensiva y a una aplicación de una “pedagogía del diálogo” (Gaete, 2014). Su público se compone de población en general, de grupos escolarizados y de docentes de todos los niveles, quienes realizaban el recorrido de manera individual o grupal. Como extensión educativa, esos mismos problemas también pueden abordarse y profundizar con formatos educativos flexibles a través de cursos, talleres o diplomados, incrementado la relación entre centro educativo, educación extra-aula y método de exposición de los problemas sociales. Al apropiarse de esas temáticas, el participante está más capacitado para que esos saberes puedan usarse en la práctica y enfocarlos hacia problemas sociales. En una sociedad golpeada por la violencia y los conflictos, la orientación básica ha sido el impulso de una “pedagogía del diálogo”: desarrollar habilidades comunicativas y de escucha activa como fundamento para fortalecer las capacidades cognitivas y desarrollar los procesos reflexivos, para luego desmenuzarlo como conocimiento y competencias.

Figura 2

Visitantes apreciando la Exposición ¿Por qué estamos como estamos?, del Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social (IIARS)



Las transiciones contemporáneas

La museología y la museografía es de larga data; nació vinculada a las ideas clasificatorias de la ciencia ilustrada, destinadas a descomponer la realidad en fragmentos comprensibles y a la conservación de sus objetos demostrativos. En tiempos contemporáneos, el sentido museográfico ha ido variando hacia una concepción más práctica, entretenida e interactiva. “La nueva museología corresponde a un fenómeno histórico, contiene un sistema de valores y se expresa a través de una museografía que motiva la acción comunitaria” (Yunén, 2004). Este es un cambio que cada vez más vemos como transición hacia una “nueva modernidad”, más práctica, participativa, inmersiva y contingente, que se presenta como conjunto de “posibilidades exploradas y actualizadas” (Castro, 2017). Cambio que está incidiendo en rápidas transformaciones que afectan el discurso mediador de una generación hacia otra (Pabón, s.f.) y que está inclinándose cada vez más a un posible “conocimiento colaborativo”. El formato expositivo cumple este papel, en una interrelación de soportes físicos y/o, digital en términos de hipertexto (Martos, 2011)⁸.

En una rápida revisión de algunos cambios contemporáneos estructurantes podemos señalar la incidencia en el mundo museístico y en el educativo del continuo entrelazado entre globalización, tecnología e información, donde esta última predomina como eje: la generación, procesamiento y transmisión de la información se convierten en fuente fundamental de la productividad y del poder (Rodríguez, 2019). Existen varios conceptos de globalización, pero en general estos se refieren a la intensificación de las interacciones en un mundo cada vez más mundializado, económica, técnica y culturalmente. Esto representa un aumento de la información como unidad integradora. El efecto visible es que esa globalización ya no está aparejada a los derechos, a las soberanías o a los Estados, todos ellos se han debilitado en un mundo abierto donde todo es más inestable (Camps, 1998). La globalización penetra de mil formas, pero especialmente lo hace

⁸ *Hipertexto*: «texto o 'nodo' informativo que puede llevar al lector/receptor directamente a otros textos/nodos en la Red sin importar su localización».

alrededor de la información. Para lograrlo se apoya en el potencial tecnológico que permite la reducción de lo conocible en información y datos, así como en su capacidad exponencial del manejo de datos. Este régimen de la información se basa en la comunicación y en la creación de redes. Ambas aportan sensaciones de libertad, autenticidad y creatividad, aunque no son las personas las que son libres, sino lo es la información, en tanto “asegura el funcionamiento del poder”.

En un mundo de carácter constructivo, como el actual el abordaje de las ciencias sociales, está supeditado cada vez más a ese sentido de cambio y a la emergencia de nuevas situaciones que significan incorporar múltiples dimensiones analíticas y la posibilidad de una incidencia práctica sobre ellas. Ello obliga a alejarse de las posiciones centrales más ortodoxas, hibridar los campos de conocimiento e incorporar lo emergente (Sandoval, 2009), o sea, asumir metodológicamente ciertas derivaciones del concepto operativo de las “zonas de contacto” como elemento heurístico. Estas empalman variados abordajes de las ciencias sociales y abre perspectivas a otros nuevos, reforzando la idea de que esta perspectiva dinámica sirva a la condición de cómo comprender los fenómenos sociales (Sandoval, 2009).

Privilegio de la comunicación y del aprendizaje

Una de las demostraciones del proceso de cambio de época actual es que se ha pasado del pensamiento razonado y lógico, a otro práctico y formalizado. De este modo su eje ordenador ha transitado de construir argumentos, o sea, ordenar coherentemente ideas en tiempos reflexivos, a una aplicación instrumental dirigida a enfrentar con eficacia hechos singulares o emergencias puntuales. De la acumulación de experiencia, saberes y conocimientos compartidos obtenidos en tiempos reposados se ha pasado a la difusión actualizada de información en un espacio visualizado, cortoplacista e individualizado. Ello ha dado importancia a la comunicación en la medida que la construcción del conocimiento actual es menos estable y más ligado a efectos de las emociones, imágenes, a comportamientos interrelacionados y

al intercambio de contenidos útiles. En definitiva, sus consecuencias están resultando estratégicas. Lo anterior unido a la tecnologización de la vida, donde “todo deba ser visto antes que explicado o narrado”, se percibe cada vez más como un posible cambio civilizatorio. Este proceso se presenta de manera contradictoria en el caso guatemalteco, pues esa transición no es algo definida, sino actúa en una simultaneidad de modernidades y reconfiguraciones del pasado.

En este proceso, el cambio educativo también ha tenido efectos de proyección. Acorde con esas transformaciones de predominar la enseñanza, el paso ha sido al aprendizaje. Este proceso ha debilitado a la escuela como institución socializadora. El sentido práctico, está exigiendo nuevas formas educativas y formativas vinculadas a las exigencias productivistas y a las modificaciones del mundo moderno. Este sentido ha dado valor a los procesos de aprendizaje/ autoaprendizaje, así como a la democratización del acceso a la información y a la formación constante y sostenible. En este proceso de aprendizaje/autoaprendizaje, y en condiciones de apertura extra-escolar, es posible ir enfocándose en la interrelación entre conceptos de ciencias sociales, instituciones, prácticas, usos, etcétera, que permitan ver y comprender a la sociedad en movimiento con sus intensas, amplias y densas relaciones. De ese modo las personas también se ubican entre ellas y confirman que lo mostrado por las ciencias sociales no es más que a ellas mismas.

El predominio del aprendizaje como paradigma, rehabilita la relación docencia-alumno/a al invertir la posición activa en el alumnado y a una posición más mediadora del docente. Además, trabajar alrededor de su contexto, intereses locales, etcétera, supone que se fortalecerá la reacción de los mecanismos de significación y de las evidencias empíricas por parte del propio estudiante y con ello reafirmar el aprendizaje para aterrizarlo en logros de competencias. En definitiva, en todo este proceso “se ha pasado de un transmitir como elemento paradigmático educativo a otro de carácter comunicativo. Del acto de transmitir conocimiento ahora se mueve al de una construcción personalizada del conocimiento” (Taracena, 2021). De ahí que se abren zonas de contacto entre la educación institucionalizada y la que no lo es.

¿Y más allá qué? Se partió de la experiencia del recorrido expositivo y tangencialmente de cursos no formales en relación con temas cuyo trasfondo son las ciencias sociales, todo ello en un marco que involucra a los actores educativos: La pregunta básica se relaciona con la efectividad entre un recorrido fugaz y sus posibles ecos, algunos de estos últimos se convierten en materiales de apoyos y en derivados de formación. Situaciones intro-educativas similares pueden ser provechosas para llevar a las ciencias sociales a un uso práctico eficiente y abrir el camino para que dejen de verse como el “patito feo” de las ciencias, destinadas al olvido que el tecnicismo imperante promociona hoy.

El desafío de coincidir con la lógica de la educación formal

¿Cómo empatar con el currículo educativo? En el presente capítulo nos referimos a la experiencia concreta de la Exposición Interactiva *¿Por qué estamos, como estamos?*, y a una serie de materiales derivados que buscaron presentar una ruta de aprendizaje para que docentes de los cursos de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana abordaran temas críticos de las dinámicas sociales en las aulas. Específicamente estos temas críticos, como se expuso antes, son a) la interculturalidad y el necesario cambio en la comprensión de las diversidades en la sociedad plural y multiétnica, así como de las relaciones establecidas entre ellos. Esto supone propiciar comprensiones profundas sobre los grandes problemas en esas relaciones marcadas por estereotipos, prejuicios, racismo, discriminación y exclusión hacia los pueblos indígenas; y b) las violencias que rigen las relaciones sociales del presente marcadas por un conflicto armado con secuelas profundas en la vida y en el pensamiento de las personas.

Ello supuso, como primer desafío, hacer coincidir el abordaje de las problemáticas con el currículo educativo, como vía para establecer comunicación con los y las docentes. Si el objetivo era que las y los docentes se apropiaran de las temáticas desde la perspectiva de “problemas sociales” que afectan la vida de la sociedad, incluidos

estudiantes, era necesario que reconocieran esos temas y problemas en el currículo y los interpretaran desde las líneas curriculares que rigen su labor. En el caso de Guatemala el espacio curricular para este abordaje es el de “formación ciudadana”⁹.

Si la formación de ciudadanos es uno de los principales propósitos de la educación, en el caso de Guatemala este se diluye en su entrega en las aulas, reduciéndose a meras declaraciones de buenas intenciones curriculares, sin espacio sistemático en los planes docentes en las aulas y enfrentando grandes resistencias de las ideas de sentido común que sostuvo desde sus inicios el pensamiento hegemónico del Estado-Nación (estereotipos, prejuicios, actitudes de discriminación y justificación del uso de la violencia para la imposición de modelos culturales, trabajo forzado y obediencia).

En concordancia con lo anterior, en Guatemala, la Constitución Política (1985) establece que “La educación tiene como fin primordial el desarrollo integral de la persona humana y el conocimiento de la realidad y cultura nacional y universal”. Por su parte, la Ley de Educación (Decreto Legislativo 12-91) señala que son fines de la educación: proporcionar educación que prepare para el trabajo, la convivencia social y permita el acceso a otros niveles de vida. Además de desarrollar el conocimiento de la ciencia y la tecnología y una actitud crítica e investigativa para que pueda enfrentar con eficiencia los cambios que la sociedad le presenta.

Para buscar mayor acercamiento a la concreción de esos grandes propósitos podemos ver que el currículo nacional, como proyecto educativo del Estado para el “desarrollo integral de la persona humana, de los pueblos y de la nación plural” (Ministerio de Educación de Guatemala, 2017), plantea 15 competencias marco, que son las que todos los estudiantes deberían desarrollar a lo largo de su vida escolar. Estas competencias van desde la promoción y la práctica de valores como:

9 Los componentes del CNB son: derechos y deberes, nación y democracia, así como pensamiento crítico. En primaria como parte de formación ciudadana en todos los niveles, mientras en secundaria añade aspectos de interculturalidad. <https://www.mineduc.gob.gt/digecur/?p=CNB.asp>

- democracia - cultura de paz - respeto derechos humanos universales y específicos de los pueblos y grupos sociales;
- comunicación en el idioma materno y otros idiomas nacionales e internacionales - vivencia y promoción de la unidad en la diversidad - organización social con equidad como base del desarrollo plural;
- desarrollo del pensamiento lógico y creativo en la construcción del conocimiento y solución de problemas cotidianos -utilización de la ciencia y la tecnología para el desarrollo- utilización de conocimientos históricos desde la diversidad de la sociedad.

Para que estos planteamientos alcancen las aulas y a los estudiantes, el sistema educativo establece áreas curriculares especializadas que se plantean el desarrollo de competencias asociadas a los campos de conocimiento y especialidad de distintas disciplinas -ciencias exactas y sociales, comunicación y lenguaje, artes y deportes-. En la educación primaria el currículo divide estas áreas en dos categorías: las fundamentales, que aglutinan a las ciencias –naturales y sociales-, el lenguaje y la matemática y las artes. Es decir, todo lo relacionado con la producción de conocimiento y saberes base para otros aprendizajes; y las formativas, asociadas a valores y habilidades para la vida como la formación ciudadana y la formación para la productividad y el desarrollo (Ministerio de Educación de Guatemala, 2017). En secundaria la división entre fundamentales y formativas desaparece. Mientras la educación para la productividad y el desarrollo se mantiene como área, la formación ciudadana se funde con las Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de Guatemala, 2017).

Lo expuesto con anterioridad muestra como la formación ciudadana y el gran objetivo de formar ciudadanos conscientes de realidad social se diluye. En el nivel de educación primaria es considerada formativa y en los grados del nivel medio un complemento de las ciencias sociales. Ello se corresponde, además, con la poca importancia real que en las

aulas de todo nivel se da al área. Muchos docentes, al preguntarse sobre la formación ciudadana la restringen al civismo, a las leyes, a la descripción de las instituciones y a los valores o a conceptos abstractos asociados con la democracia. Cuando se indaga sobre la forma en cómo se enseña se identifican prácticas que privilegian la teoría, las cuales no encuentran significado en las vivencias cotidianas o se restringen a la celebración de actos escolares conmemorativos.

En muchos casos, aunque no sistemáticamente documentados, más bien provenientes de la observación sobre las prácticas escolares, la agenda de formación ciudadana gira en torno a las conmemoraciones del 15 de septiembre, así como otras conmemoraciones cívicas o religiosas. Lo anterior tiene como matiz que, como producto del proceso de paz que puso fin a la guerra vivida en el país, se impulsó una reforma curricular que incorpora al currículo y al lenguaje educativo temáticas como la multiculturalidad, la interculturalidad, los derechos humanos, la cultura de paz, la democracia y la memoria. Aunque las prácticas educativas no terminan de desarrollar formas de abordarlas desde la perspectiva de problemáticas sociales, con implicaciones en las vidas de los estudiantes, la escuela y las comunidades.

El otro desafío, nuevas formas de comprender el aprendizaje de lo social y de implementar aprendizajes significativos

Facilitar el aprendizaje de las ciencias sociales desde la perspectiva de los problemas sociales que enfrentan a los estudiantes, docentes y la comunidad en general, requiere basarse en la comprensión de cómo los contenidos escolares son asimilados por los estudiantes. Ello demanda necesariamente tener en cuenta en el proceso de aprendizaje el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes y el peso de las ideas de sentido común.

Figura 3

Público escuchando explicación en uno de los espacios de la Exposición ¿Por qué estamos como estamos?, del Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social (IIARS)



En su trabajo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, Mario Carretero (Carretero, 2017) recuerda tener en cuenta que las Ciencias Sociales son ciencias que a través de discusiones teóricas y métodos específicos procuran, cuestionan y filtran las opiniones, objetivan la realidad social y desarrollan teorías que la interpretan (Carretero, 2017). Sin embargo, Carretero también advierte que los contenidos escolares de las ciencias sociales no siempre enseñan a pensar como lo hacen las diferentes disciplinas que las conforman, sino que brindan miradas parciales de la realidad social, muchas veces mezcladas con ideas de sentido común de los propios docentes. De ahí el llamado que el autor hace a revisar las indagaciones sobre la comprensión y la enseñanza de las ciencias sociales, cuyo campo apenas se remonta a la década de los 80 del siglo pasado y todavía es una especialidad en construcción.

Según Carretero (2017), Dewey y Piaget se interesaron tempranamente en el tema. Dewey aportó sobre algunas diferencias entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia que suponen problemas educativos específicos. Sus ideas incidieron en el desarrollo de los *Social Studies*

en Estados Unidos, durante las primeras dos décadas del siglo XX. Este concebía el desarrollo educativo del alumno como animación de sus necesidades e intereses, por lo que el aprendizaje se alcanzaba a través de actividades de diferente índole más que por medio de contenidos curriculares establecidos y métodos autoritarios. Pensaba además que, el sistema educativo de su época no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática y que la educación no debía ser solamente una preparación para vida futura, sino que debía proporcionar y tener pleno sentido en su desarrollo (Carretero, 2017).

Según Carretero (2017), los aportes de Piaget se pueden sintetizar en cuatro en diferentes momentos de su producción intelectual:

- Aportes sobre las dificultades que tienen los niños para comprender hechos sociales e históricos. Uno de sus estudios clásicos fue sobre las formas de aprehensión del concepto “tiempo”, del que creía que, como el resto de las nociones, no se conocen intuitivamente sino a partir de una construcción cognitiva que evoluciona. El concepto del tiempo acá se toma como un insumo básico de la comprensión de la Historia que, a su vez, es una de las Ciencias Sociales priorizadas en casi todos los currículos educativos. De acuerdo con ello, el niño pequeño no discierne ni el orden temporal, ni la simultaneidad, ni la alternancia ni la sucesión de manera intuitiva; del mismo modo, tiene más bien una visión discontinua y lo entiende a partir de hechos que le suceden, como la Navidad y los cumpleaños. Esta visión discontinua sólo se supera en la etapa del pensamiento concreto, a través del uso de sistemas de medición objetiva como los calendarios o los relojes y siempre en función de los acontecimientos vivenciales (el año escolar, la meses que faltan para su cumpleaños, los años que se cumplen, la duración de una película, o lo que falta para salir al recreo). Es solo hasta el final del estadio de operaciones concretas cuando adquiere una comprensión del tiempo convencional, no como una existencia objetiva sino como una convención para referirse al devenir. Y es solo hasta la

adolescencia es cuando puede comprender el tiempo y la historia, sin referencias concretas (Carretero, 2017).

- Investigaciones sobre el criterio moral del niño. Sostuvo que el pensamiento infantil evoluciona de juicios morales heterónomos a autónomos. Los primeros son los que provienen de normas morales externas al sujeto, referidas a una autoridad -el padre, la maestra, la deidad-; mientras que los autónomos son juicios morales interiorizados. Son marcos morales que definen lo correcto y desde los cuales se evalúa la norma, no apela a la autoridad externa y se basa en el respeto mutuo y en la reciprocidad (Carretero, 2017).
- Estudios de la comprensión y el aprendizaje de las Ciencias Sociales: fue en su obra *Estudios Sociológicos*, en donde destaca la inseparable relación entre el pensamiento individual y los vínculos sociales; la operación intelectual es tanto acto individual como un modo de conectarse recíprocamente con los otros, lo que implica que lo individual y lo social se desarrollan y operan simultáneamente (Carretero, 2017).
- Estudios de psicogénesis, en los que aparece la noción de marco epistémico o ideológico, que ponen límites a los problemas que pueden plantearse respecto de un campo de conocimiento en un momento histórico dado. Piaget afirma que los niños no conocen los objetos sólo por la actividad individual, sino desde significaciones sociales previas (Carretero, 2017).

Estas investigaciones abrieron un fructífero campo de investigaciones en los años ochenta del siglo pasado, que confluyeron en la investigación cognitiva relacionada con las Ciencias Sociales. Se demostró que la comprensión tiene relación no sólo con el desarrollo cognitivo, sino también con las oportunidades de aprendizaje de contenidos específicos. En este punto Carretero (2017) subraya que, para resolver problemas propios de una disciplina específica, es necesario el dominio de redes conceptuales específicas. El conocimiento conceptual se concibe como un tejido de relaciones entre elementos

de conocimiento y redes de significados. Cuando la red se activa, las conexiones entre sus elementos se fortalecen, de modo que la activación se hace más rápida y segura, además cuanto más elemento tiene una red, más fácil es se accede a ella. (Carretero, 2017) El autor llama la atención sobre el papel de la experiencia en estas redes y en el hecho que los procesos mentales deductivos e inductivos desempeñan papeles fundamentales en la constitución de las redes semánticas. Los deductivos porque los conceptos se organizan en estructuras que van de lo más general a lo más particular, mientras que los inductivos porque permiten reconstruir esquemas de conceptos a partir de la experiencia con casos particulares.

Las investigaciones cognitivas constataron la existencia de ideas erróneas de los sujetos sobre los fenómenos sociales, que eran muy difíciles de modificar por las características de las ideas previas. Demostraron que las posibilidades de ocurrencia de cambio conceptual están estrechamente vinculadas a las características del conocimiento previo, por lo que, uno de los campos de especialización de la corriente cognitiva ha sido la investigación del cambio conceptual en las cuestiones sociales e históricas.

Este papel importante de las ideas previas refiere a los aportes de David Ausubel quien también influenciado por Piaget propone que los aprendizajes deben construirse a partir de relaciones sistemáticas establecidas entre nuevos conocimientos y los previos (Fundación Chile, s.f.). Para Ausubel, la construcción de significados es el elemento clave del proceso de aprendizaje. Ello requiere que los contenidos sean potencialmente significativos, es decir que puedan relacionarse con conocimientos previos. Por su parte, también se encuentran coincidencias con el concepto de “mediadores culturales” de Vigotsky, concebidos como herramientas -expectativas y conocimientos previos del alumno que transforma los estímulos informativos que le llegan del contexto y símbolos que utiliza el sujeto para hacer propios dichos estímulos -darles significado- (Fundación Chile, s.f.). Las herramientas vienen del exterior del sujeto y orientan su actividad a los objetos - proceso de dominar la naturaleza-; los símbolos son el medio para la actividad interna del sujeto. Estos símbolos vienen de la cultura, como el lenguaje que pasa de ser

un medio de comunicación -práctico- a ser el principal organizador del pensamiento, es decir, una función mental interna.

Al partir de este enfoque teórico sobre el aprendizaje de los conceptos sociales, y que estos necesariamente interactúan con conocimientos previos aprendidos socialmente, el formato expositivo de *¿Por qué estamos, como estamos?*, propuso una serie de contenidos sociales, derivados de problemáticas cercanas a la ciudadanía en diálogo con ideas previas, socialmente aprendidas presentes en las comprensiones de estudiantes y docentes. De estas difícilmente se ocupan los procesos educativos en el marco de un currículo que ha diluido la importancia de la formación ciudadana y las ciencias sociales que le darían contenido.

La exposición *¿Por qué estamos, como estamos?* Un recorrido por nuestras historias. Una propuesta para experiencias de aprendizaje significativo

En esta propuesta, diálogo y aprendizaje son acciones en sí mismas, las cuales desde los diferentes ámbitos en los que se producen contribuyen a la transformación de patrones de pensamiento y comportamiento que modelan relaciones sociales.

La exposición se concibió como una herramienta para poner en discusión amplia, tres temas de debate álgido que afectan a la sociedad en general, planteados como desafíos sociales a enfrentar que implican acciones individuales y colectivas:

- Reconocimiento de los Pueblos Indígenas como sujetos políticos y superación del racismo y la discriminación. Este desafío planteado por los propios pueblos indígenas en el proceso de negociación de Paz, se convirtió un eje estructurador de los Acuerdos Sustantivos firmados entre el gobierno y la guerrilla para finalizar el Conflicto Armado Interno. Dos acuerdos fundamentales fueron el de Identidad y Derechos

de los Pueblos Indígenas y el de Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria; ambos proponiendo reformas que iban desde la educación, la justicia, la oficialización de los idiomas y el reconocimiento de las expresiones espirituales, hasta políticas de reactivación económica para asegurar la equiparación de condiciones.

- Compresión de los efectos del conflicto armado en la sociedad y específicamente en la población indígena, que representa casi la mitad de la población del país. Los Informes de Verdad, Recuperación de la Memoria Histórica -REMHI-, llevado a cabo por la iglesia católica y Memoria del Silencio realizado por la Comisión para el Esclarecimiento Histórico coordinada por la ONU, documentaron que el 83 % de las víctimas de las violaciones a los derechos humanos durante el conflicto armado fueron indígenas, y que fue en las regiones con mayor población indígena donde tuvo lugar el mayor número de masacres, en su mayoría realizadas por las fuerzas armadas. Al punto que la comisión concluyó que en cuatro regiones del país se cometieron actos de genocidio contra la población maya.
- Necesidad de promover en toda la sociedad guatemalteca el respeto de derechos de los pueblos indígenas y acciones para la superación del racismo y la desigualdad, a partir del reconocimiento explícito de que la conflictividad durante el período respondió a conflictos históricos vinculados con el modelo económico y social basado en el aprovechamiento de la mano de obra de los pueblos indígenas y su exclusión de los beneficios de la nación.

Desde la reflexión y discusión de estas temáticas la exposición proponía tres ámbitos de acción social:

- Distanciamiento de viejas narrativas sobre la sociedad, sus relaciones, sus problemas y sustitución por nuevas narrativas¹⁰

10 Modo narrativo «se ocupa de las intenciones y acciones humanas, ... consiste en contarse historias de uno a uno mismo y a los otros, al narrar estas historias vamos construyendo un significado con el

que pueden generar nuevos acuerdos e interpretaciones, las que pueden ser explicadas y sostenidas con conceptos de las ciencias sociales;

- Revisión de prácticas naturalizadas que se producen cotidianamente para la búsqueda de nuevas posibilidades de interacción;
- Transformación de cambios individuales en respuestas colectivas y acuerdos sociales.

En correspondencia con estos tres ámbitos se buscaba propiciar cambios en:

- Argumentos sobre las problemáticas sociales: construcción de nuevas narrativas:

Para abordar estos desafíos, el desarrollo de la exposición se basó en la comprensión de al menos cuatro aspectos que influyen en la forma como el público interpreta e interactúa en la discusión de los problemas que se abordan:

- Temas difíciles de los que no se quiere hablar. Se piensa que hablar de los problemas los agrava, por lo tanto, se prefiere el silencio y pasar por alto o ignorar.
- Generan miedo y se expresan desde el enojo, la defensa y/o la confrontación. Su reconocimiento supone la pérdida de un sistema que privilegia a “determinados grupos sociales”. El miedo está relacionado con la posibilidad de perder privilegios y ventajas, o con la posibilidad de exponer la complicidad en el estado de las cosas.
- Se manejan desde esquemas de búsqueda de culpables y

cual nuestras experiencias adquieren sentido, de modo tal que la construcción del significado surge de la narración, del continuo actualizar nuestra historia, de nuestra trama narrativa».

descalificación. Los esquemas binarios para comprender el mundo dan seguridad y comodidad. Es más fácil imaginarse ubicado en un polo positivo y evitar cualquier posibilidad de contacto con el polo que se considera negativo.

- Se abordan desde el distanciamiento personal de los problemas, intelectualizando o trasladando responsabilidades a terceros. Esto no permite asumir responsabilidades personales y cercanas frente a las soluciones.

Frente a esto, el argumento de la exposición buscó provocar cambios en los esquemas de pensamiento que, a su vez, apuntaran a cambios en las formas de relación interpersonal con “otros” y a las formas de auto percepción:

- El contacto con la diversidad étnica cultural también propicia la comprensión de otras diversidades, formas de pensar o posiciones políticas. Trabajando en este proceso se desarrollan disposiciones para avanzar hacia mayor comprensión, respeto, tolerancia de los “diferentes” y para asumir responsabilidades para enfrentar el racismo, la discriminación y las exclusiones de todo tipo.

En este proceso se proponía experiencias como:

- Tomar contacto con la diversidad y frente a la diversidad hacer contacto con la dimensión humana. El problema tiene que ver con la persona -conmigo y con otros que como yo sienten, piensan, viven-. Para esto se proponían ejercicios de “mirar a los ojos”, “sentir con los otros”, “ponerse en los zapatos de los otros”.
- Tomar contacto con las ideas previas, principalmente aquellas relacionadas con la minusvaloración de los “otros” y de sí mismo. Cuestionarlas y replantearlas como medio para aprendizajes significativos.

- Pensar históricamente (Palti, 2000, Carretero y Borelli, 2008; Gómez et al., 2014), entender el presente desde la historia para crear disposiciones que permitan superar el ocultamiento y el olvido, los discursos que apelan al presente y el futuro, desligados de la historia y, sobre todo, un desarrollar un pensamiento que tenga en cuenta multiplicidad de factores en sus conclusiones. Entender el presente desde los factores pasados permite concebir un presente susceptible de ser transformado y crear nuevas opciones para el futuro. Para esto durante el recorrido de la exposición se invitaba a explorar la propia historia, entender la historia personal en relación con las historias de los otros y verse como parte de esta historia colectiva.
- Hablar de lo que no se habla desde las experiencias familiares y personales para encarar dolores, superar las cargas del pasado, identificar y ponderar responsabilidades, valorar las demandas de verdad y justicia. El ejercicio sistemático para provocar diálogo fue la invitación a hablar de lo que inquieta, atemoriza, duele -lo que se lleva dentro- en un espacio seguro para hablar, en el que se escucha, no se juzga y se abre la posibilidad para expresar opiniones divergentes o posiciones contrarias, sin descalificaciones ni agresiones. En este proceso se van produciendo diálogos de memorias personales para ir creando memorias compartidas.

Este elemento es particularmente necesario en el momento del postconflicto que se vivía en Guatemala, en el que todavía se viven posiciones polarizadas en cuanto al reconocimiento de los hechos ocurridos durante el conflicto armado, o persiste el miedo y la desconfianza de compartir opiniones, posiciones y experiencias. A lo largo de los años, se identificó que niños y jóvenes expresaban saber poco del conflicto, y sabían poco porque padres y abuelos no les querían contar o lo hacen desde el dolor, el resentimiento o el temor. De ahí que, un ejercicio que se motivaba era la autoexploración sobre

lo que se sabía y, a partir de ello, la búsqueda de más información con los padres, los abuelos y otros que quieran contar lo que pasó -exploración de memorias familiares-. Se motivaba a reflexionar que para saber más hay que hablar, preguntar y buscar.

- Romper el esquema de víctima victimarios, salir de la idea de la culpa y pasar a la toma de responsabilidades. Con esto se esperaba desarrollar disponibilidad para reconocer las posibilidades de acción. Se motivaba la superación de esquemas de bueno - malo, indígena - ladino, comunista - anticomunista, trabajador - perezoso, etc., lo que permitiría buscar otras explicaciones y toma de posiciones.

Figura 4

Visitante observando unos de los paneles de la diversidad de la Exposición ¿Por qué estamos como estamos?, del Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social (IIARS)



Identificación de prácticas naturalizadas producidas cotidianamente y encuentro con nuevas posibilidades de interacción

En la sociedad guatemalteca se trata de impulsar cambios en los discursos y formas de nombrar, por ejemplo, las denominaciones sobre los pueblos originarios y su reconocimiento a autonombrarse para superar así conceptos coloniales; sin embargo, muchas veces estos nuevos discursos correctos no van aparejados de cambios en los comportamientos, que terminan viéndose como normales o simplemente ejerciéndose irreflexivamente. Por eso, un segundo ámbito en el que la exposición se propuso trabajar, fue poner en práctica nuevos comportamientos que son clave en la reproducción de los dos problemas que se abordan, el racismo y la discriminación, por un lado, y el uso sistemático de la violencia durante el conflicto armado, por el otro.

- Apego a verdades absolutas y unidireccionales fuente del autoritarismo y el ejercicio abusivo del poder. Frente a esto, la exposición apelaba a diferentes perspectivas de los temas abordados y utilizaba la pregunta como punto de partida. Más que dar una versión de los temas, se buscaba generar dudas y cuestionamientos que generaran nuevas preguntas y búsquedas. Como ejercicio sistemático para desarrollar esta disposición, los visitantes se llevaban preguntas y compromiso de hacerlas a sus padres y familias, maestros y amigos, así como la invitación a investigar en libros u otras fuentes.
- Por lo regular, los patrones de socialización no educan para la libertad o su ejercicio responsable y autónomo. Una forma de desaprender esta contradicción desde la exposición, fue brindar múltiples opciones de leer, de oír, de tocar, de caminar, de oler. Libertad para explorar y compartir sentimientos y emociones y, sobre todo, libertad de expresar ideas, miedos y posiciones distintas. Un ejemplo es que se enfatiza que en este espacio no hay prohibiciones en tanto no dañen a los demás.

- Transformación de cambios individuales en respuestas colectivas y nuevos acuerdos sociales.

Desde una lógica sistémica, la exposición se orientaba a generar pequeños cambios, imperceptibles, individuales con posibilidades de ir creando “masa crítica”; es decir, que estos cambios se produzcan individualmente en tal cantidad de personas que tengan posibilidades de transformar el sistema. Para ello, el trabajo se concentra en poblaciones con alto potencial de transformación y de acción, como estudiantes de educación media y universitarios; docentes de educación primaria, secundaria y universitaria; trabajadores del Estado, principalmente de educación; y líderes de la sociedad civil.

Conclusiones

La exposición *¿Por qué estamos, como estamos?*, siguiendo las nuevas tendencias del aprendizaje en museos, fue una experiencia de educación informal orientada a conectar dos problemas fundamentales de la sociedad guatemalteca con las expresión personal e individual de esos problemas. De esa conexión se buscó propiciar aprendizajes significativos que permitieran a los visitantes generar nuevas explicaciones personales de su experiencia social y del carácter violento de las relaciones que se viven a todo nivel.

La educación en ciencias sociales, por su parte, en casos como el de Guatemala debería estar orientada a generar una comprensión y una experiencia para la convivencia social, ¿cómo vivir juntos? En este sentido, como herramienta educativa coincidió no solo con contenidos específicos de las ciencias sociales, sino con su propósito último. Ello, a partir de dos elementos fundamentales: por un lado, la interculturalidad que va mucho más allá de la existencia de varias culturas en tanto involucra superar relaciones profundas a nivel masivo, así como la superación de relaciones de poder que ha legitimado un sistema jerarquizado entre “diferentes”, sostenido por un sistema de ideas compartido que naturaliza la discriminación, el racismo y la exclusión. En este caso el carácter masivo plantea un importante desafío para las ciencias sociales.

El otro elemento es de cómo entender y enfrentar la violencia y la conflictividad, las cuales permean todas las formas de convivencia cotidiana y afectan profundamente la vida de las personas. El problema de la violencia se ha convertido en mucho más allá del cómo, quién y dónde se ejerce. En realidad, abarca todos los ámbitos de convivencia de la sociedad, las formas de vida y las formas que enfrenta y sortea.

La experiencia educativa derivada de la exposición, permitió objetivar uno de los grandes desafíos que enfrenta la enseñanza de las ciencias sociales, así como la necesidad de una nueva pedagogía para su abordaje. Si los procesos de enseñanza y aprendizaje propiciados desde las ciencias sociales están relacionados con prácticas y problemas cotidianos que estudiantes, docentes y comunidades enfrentan en su vida, una pregunta que se enfrenta es cómo los contenidos de las disciplinas dialogan con las experiencias, problemas y preocupaciones personales. Una respuesta podría ser que su papel es proponer explicaciones expertas desde diversas disciplinas y con ello provocar respuestas y explicaciones que generen aprendizaje significativo, pero derivados de la conceptualización de problemas previos. Que los contenidos respondan a las preguntas e inquietudes previamente objetivadas por quienes aprenden.

En el caso de la exposición se propuso una experiencia de aprendizaje significativo, pero efímero, que requiere de acciones más sistemáticas desde la educación formal. La pregunta en este caso es ¿cómo desde una experiencia efímera se pueden propiciar experiencias de aprendizaje más profundos y sostenidas en el abordaje de problemas en las aulas?

Esto implica que los docentes y planificadores educativos puedan establecer conexiones y generar experiencias de aprendizaje en las aulas, para que ese primer encuentro de sentido provocado por la experiencia extra-aula experimentada durante la exposición, pueda seguir su desarrollo sistemático en las aulas. Este desarrollo debería estar orientado a explorar los nuevos sentidos generados y trabajar en las aulas con nuevas preguntas y explicaciones. El desafío es una nueva pedagogía de las ciencias sociales que parta de los problemas vividos,

poder formularlos y de los contenidos educativos de las ciencias sociales utilizar insumos para la generación de teorías y explicaciones profundas y complejas.

La experiencia de la exposición presentó el desafío, no sólo de la existencia de herramientas educativas con posibilidades de generar experiencias de aprendizaje desde problemáticas relevantes para las personas con capacidad de proponer nuevos sentidos y significados, sino también de generar capacidades docentes que conecten esas herramientas con procesos sostenidos en las aulas. Estrategias que permitan conjugar desde el punto de vista educativo experiencias informales como una exposición, una película, una visita a la ciudad o a un sitio patrimonial con aprendizajes sistemáticos en las aulas. Es imperativo romper el divorcio entre teorías y explicaciones disciplinares y experiencias de sociales de los estudiantes.

Otro reto que enfrenta la enseñanza desde las ciencias sociales es generar herramientas que complementen o brinden nuevas aristas a los contenidos que tradicionalmente se abordan. El problema no es solo qué es lo que se debe aprender desde las ciencias sociales, sino cómo se puede aprender. Para ello se requiere que docentes identifiquen problemas, desarrollen rutas de aprendizaje que impliquen una problematización de las situaciones vividas en sus ámbitos y pongan a disposición contenidos derivados de las ciencias sociales que ayudan a explicarlos y proponer soluciones. En esa propuesta de contenidos, un reto más es que los docentes puedan seleccionar de diferentes formatos, textos, recursos diversos que ofrece el internet, imágenes, audios, estudios de casos, para que los estudiantes formulen problemas y visualicen sus explicaciones.

Referencias

- Aguirre de Ramírez, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere*, 16, (53). <https://www.redalyc.org/pdf/356/35625538010.pdf>
- Camps, V. (1998). Universalidad y mundialización. Manuel Cruz y Gianni Vattimo (eds.). *Pensar en el siglo*. Taurus.
- Carretero, M. (2017). Bases cognitivas para la comprensión y aprendizaje de las ciencias sociales., Clase No. 3. *Diplomado Superior para la Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia*. Flacso.
- Carretero, M y Borelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en las escuelas? *Cultura y educación*. Vol. 20, nº. 2. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>
- Carretero, M. y Castorina, J.A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Paidós.
- Castro Hernández, O. (2017). *Entre lugares de la Modernidad. Filosofía, literatura y Terceros Espacios*. Siglo XXI.
- Chul-Hang, B. (2022). *La digitalización y la crisis de la democracia. Infocracia*. Taurus
- Fundación Chile (s.f.) Jerome Bruner y David Ausubel. *Material de lectura del Curso de Teorías de Aprendizaje II*, Universidad Galileo
- Gaete Vergara, M. (2014). Pedagogía del diálogo como estrategia innovadora para la educación presencial ya distancia. *Formação de Educadores para o Uso da Informática na Escola*. Valente J.A. (org.). Brasil: UNICAMP/OEA, 2003. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122769/Pedagogia%20del%20dialogo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Gómez Carrasco, C.; Ortuño Molina, J; Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI *Revista Tempo e Argumento*, vol. 6, No. 11, (enero-abril, 2014). <https://www.redalyc.org/pdf/3581/358131531002.pdf>
- Hernández Colina, M. (2005). Complejidad y cotidianidad. *Mañongo* 24. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo24/24-15.pdf>
- Martos García, A. (2011). Sobre el concepto de apropiación de Chartier y las nuevas prácticas culturales de lectura (el fan fiction). *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3803617>
- Melchor Aguilar, J. (2004). La estructura de la teoría constructivista y la apropiación del conocimiento. *Pampedia*, no. 1. <https://studylib.es/doc/5327722/la-estructura-de-la-teor%C3%ADa-constructivista-y-la-apropiaci...>
- Pastrana, C. (s.f.). Narrativa, transmedia y storytelling: el arte de contar”. Iebs (15 de abril 2023). <https://www.iebschool.com/blog/que-es-narrativa-transmedia-social-media-social-media/>
- Pabón Corea, R. (s.f.). Apropiación social del conocimiento una aproximación teórica y perspectivas para Colombia. (27 de abril 2023) *Educación y Humanismo* <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2629/4523#citations>
- Palti, E. (2000). “¿Qué significa enseñar a pensar históricamente?” *Clío & Asociados La historia enseñada*, 5; https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10278/pr.10278.pdf
- Ríos Beltrán, R. (2012). Miradas y usos del concepto de apropiación. Reflexiones introductorias. *Revista UIS Humanidades*, Vol. 40, n°. 2. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/3462/3589>
- Rodríguez, P. (2019). *Las palabras en las cosas. Saber, poder y subjetivización entre algoritmos y biomoléculas*. Editorial Cactus.
- Rodríguez Salazar, T. (1996). Itinerario del concepto del mundo de la vida. De la fenomenología a la teoría de la acción comunicativa. *Comunicación y Sociedad* 27. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/27_1996/199-214.pdf
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la acción sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones*

teóricas y aplicadas Fundación Infancia y Aprendizaje. https://www.academia.edu/44974352/La_mente_sociocultural_Aproximacione_te%C3%B3ricas_y_aplicadas

- Sandoval García, C. (2009). Zonas de contacto entre las ciencias sociales. M. Baltodano y G.a Miranda, E. Cook, R. Money (coord.). *Género y religión: sospechas y aportes para la reflexión*. Editorial SEBILA. <https://repositorio.iis.ucr.ac.cr/bitstream/handle/123456789/378/Zonas%20de%20contacto%20entre%20las%20ciencias%20sociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Taracena, L. (2021). Cambio educativo, aprendizaje y uso tecnológico. Cara Parens.
- Wallerstein, I. (coord.). (1996) Abrir las ciencias sociales Siglo XXI.
- Yunén, R. (2004). ¿Museología Nueva? ¡Museografía Nueva! Cielonaranja, no. 1. <http://nuevamuseologia.net/wp-content/uploads/2015/12/museologianueva.pdf>

Capítulo

3

Percepciones sobre las prácticas docentes y la enseñanza de la historia como memoria colectiva.

Un estudio de caso en el CIE-UPNFM, Honduras

Fabiola Romero Rodríguez¹

Kevin Ariel Montoya Hernández²

1 Hondureña. Máster en Economía, Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Profesora de Economía y del área de formación docente en el Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Campus Central, Tegucigalpa, Honduras. correo electrónico: rfiabiola@upnfm.edu.hn. <https://orcid.org/0009-0004-1359-4650>

2 Hondureño. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Honduras. Profesor de Historia en el Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Campus Central, Tegucigalpa, Honduras. Correo electrónico: kmontoya@upnfm.edu.hn. <https://orcid.org/0000-0003-2373-6072>

Este artículo expone los resultados de una investigación que pretendió caracterizar las percepciones de profesores de Ciencias Sociales sobre las prácticas docentes vinculadas a la enseñanza de la historia y la memoria colectiva, considerando acontecimientos de la historia reciente de Honduras. De carácter cualitativo y bajo el método de estudio de casos, participaron 5 docentes del Centro de Investigación e Innovación Educativa -CIIE- de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán -UPNFM-, de Tegucigalpa, Honduras. Se concluye que los profesores consideran que realizan sus prácticas con relación a la enseñanza de la historia y la memoria colectiva desde una perspectiva crítica, innovando en el abordaje metodológico de la historia escolar; sin embargo, se visualizan situaciones internas y externas al quehacer del aula que condicionan la enseñanza de la historia, incidiendo además en las percepciones y narrativas de los docentes y estudiantes sobre los hechos históricos que constituyen su memoria colectiva.

En la actualidad, los estudios sobre la enseñanza de la historia y el abordaje de esta disciplina como parte del currículo escolar han tenido gran relevancia a partir de los diversos cambios estructurales en las dimensiones sociales, políticas y culturales que se gestan en las

sociedades contemporáneas. Desde esta dinámica, las investigaciones sobre la enseñanza de la historia buscan entrever las nuevas interpretaciones, prácticas docentes y propuestas curriculares que se encuentran en los marcos teóricos y metodológicos que orientan la labor docente en el abordaje de esta disciplina escolar. De igual forma, además del componente didáctico de la historia escolar, se incluyen en estos procesos de análisis, el papel político, social y cultural que tiene el conocimiento y la formación histórica de los individuos que conforman cualquier grupo social. Así, la enseñanza de la historia posee una diversidad de finalidades con relación a la formación de las competencias educativas, el conocimiento y la formación social de los ciudadanos, a través del estudio y análisis de las conexiones históricas con el pasado de los grupos humanos.

En esta investigación se buscó caracterizar las percepciones docentes sobre sus prácticas con relación a la enseñanza de la historia y la memoria colectiva como parte de los procesos de formación ciudadana que proyecta el sistema educativo hondureño, pero que, además, forma parte del acervo y transmisión cultural de la sociedad misma. Como parte de las prácticas docentes, se consideraron los discursos de los maestros en cuanto a la finalidad de la enseñanza de la historia, las decisiones didácticas y curriculares que realizan al momento de la planificación y ejecución didáctica de las clases de historia, así como las manifestaciones de la memoria colectiva propia y de los estudiantes, entendiendo en este caso, que el docente y los estudiantes, además de ser agentes educativos, también son partícipes de una sociedad y que como tal, poseen un rol social activo dentro de la misma, y que así, sus discursos y acciones educativas pueden manifestar la memoria colectiva que han formado desde la colectividad.

En este sentido, la relación entre la enseñanza de la historia y la memoria colectiva toma una consideración importante por dos razones: en primer lugar, la memoria colectiva hace referencia a ese espacio de construcción social que se forma, comparte y critica de manera conjunta a raíz de los hechos históricos que se guardan en el imaginario colectivo y que se reproducen generacionalmente,

aludiendo a los cambios, revoluciones o procesos de transformación que marcan un paso importante en el desarrollo de una sociedad; por tal razón, la memoria colectiva además de evocar al pasado histórico de una determinada sociedad, genera lazos de hermandad a través del recuerdo y conmemoración de ese pasado compartido, sea reciente o de una distancia cronológica considerable. En segundo lugar, las investigaciones, innovaciones, críticas y propuestas sobre la enseñanza de historia se enfocan en la mejora continua de la enseñanza-aprendizaje de esta materia escolar, determinado sin duda, por los cambios sociales, políticos, económicos y culturales que las sociedades experimentan, siendo la historia escolar, un espacio de crítica y análisis de los cambios sociales experimentados.

Marco Teórico-Conceptual

La memoria colectiva

El pasado de una sociedad reitera en gran medida, las acciones, procesos y acontecimientos que impactaron directamente en el devenir de esta sociedad, pero que, además, constituye parte de los elementos que generan identidad entre sus individuos y que ayudan a generar cohesión social. De igual forma, la evocación de ese pasado común revive los recuerdos que la sociedad construye sobre los eventos de ese tiempo, configurando así, una memoria colectiva que se constituye a partir de los diversos acontecimientos que sobresaltaron el desarrollo de la sociedad y que han sido objeto de diversos discursos, interpretaciones y reflexiones. Así, en las construcciones de las narrativas y la memoria histórica de las sociedades, ciertos hechos o procesos poseen una mayor o menor consideración social, configurando de esta manera, la memoria colectiva sobre el pasado constituyente de la sociedad y que, a partir de esta condición, esta memoria se encuentra en una dinámica constante de construcción y deconstrucción narrativa.

De manera singular, “se forman y mantienen memorias colectivas de aquellos sucesos que producen grandes cambios en las vidas de la gente” (Pennebaker, 1993, p. 35); de esta manera, estos eventos configuran el pasado de la sociedad y marcan con gran arraigo el recuerdo y las emociones de los individuos a partir de las narrativas que se construyen o manifiestan sobre estos acontecimientos. Así, los hechos históricos que conforman esta memoria colectiva, pueden ser incluso de un pasado reciente, o que, dentro de las narrativas oficiales, se consideren sucesos lejanos, pero que a partir de la construcción del discurso y del pasado social común, sean estimados de gran importancia en el desarrollo de la sociedad -la evocación de los procesos independentistas en Centroamérica, como el hecho histórico inicial para comprender el surgimiento y consolidación de los Estados nacionales-. Sin embargo, además del abordaje y divulgación consciente de estos hechos, también pueden darse casos en donde, con la intención de silenciar o negar ciertas historias del pasado reciente asociados a situaciones de violencia o conflictos civiles con alto nivel de impacto en el imaginario social, estas acciones conduzcan a que estos eventos silenciados, se arraiguen profundamente en la memoria colectiva de la sociedad (Pennebaker, 1993) ya que como plantea Pérotin-Dumon (2007), “ese pasado no sólo vive en los recuerdos íntimos y en la memoria de círculos restringidos sino que es parte del recuerdo social e irrumpe periódicamente en la actualidad” (p. 3).

Desde esta perspectiva, la configuración de la memoria colectiva puede atender a diversas intencionalidades, así como a la variedad de interpretaciones que puedan realizarse sobre un mismo evento histórico, a razón de la pluralidad de grupos sociales y las múltiples narrativas que se pueden definir. Con base en lo anterior, se puede plantear que la memoria colectiva no es algo único en una sociedad, tal como argumenta Halbwachs (como se citó en Manero y Soto, 2005), “la memoria colectiva no es una memoria homogénea; las memorias son diversas y plurales; es memoria de los grupos” (p 183). Respondiendo a esta pluralidad de la memoria colectiva, pueden constituirse diversas narrativas, vivenciar variedad de intencionalidades al evocar los recuerdos y la memoria misma sobre un determinado acontecimiento, marcando así, el nivel de impacto que tuvo un hecho particular en

la memoria colectiva y ésta “se consolidará si los sucesos provocan importantes cambios institucionales, políticos o históricos” (Manero y Soto, 2005, p. 178).

En esta misma línea, con el objetivo de consolidar la memoria colectiva, las narrativas y la dimensión histórica de un grupo social, se puede establecer una relación entre la promoción, difusión y conservación del discurso sobre los eventos que conforman esta memoria y la historia escolar, a través de la inclusión de estos eventos y discursos en las narrativas y la estructura curricular de los contenidos de historia en el sistema educativo. Por tal razón, en el caso de las prácticas docentes, se debe ser consciente sobre la reproducción de la memoria colectiva a través de la actividad pedagógica-didáctica del docente de historia, atendiendo desde su quehacer, la divulgación y el análisis histórico de los eventos a los que se evocan en la memoria colectiva social y que, desde esta práctica educativa, se contribuya a una formación ciudadana integral, en donde, más allá del adoctrinamiento, se conciba el fortalecimiento de la formación histórica competente de los estudiantes, mejorando así, la educación y la conciencia histórica sobre los eventos que constituyen la base histórica y la memoria colectiva de la sociedad que forma parte el docente y el estudiante, pues “vivimos en el seno de sociedades que utilizan la historia para legitimar las acciones políticas, culturales y sociales, y ello no constituye ninguna novedad” (Prats y Santacana, 2001, p. 14).

La enseñanza de la historia

A propósito de lo que se planteó en el párrafo anterior, la consolidación de la memoria colectiva tiene una correspondencia con la enseñanza de los eventos que conforman esta memoria y que se incluyen en la estructura y programas curriculares de historia en el sistema educativo. Esta relación obliga en primera instancia, a ser consciente de los hechos y las narrativas que se intentan divulgar por medio de la formación educativa; y, en segundo lugar, a las finalidades que se definen para la enseñanza de la historia y cómo inciden en las

prácticas docentes durante la planificación y ejecución didáctica de estas temáticas en el contexto escolar. Así pues, la enseñanza de estos hechos y procesos históricos, más allá de la formación de los estudiantes, adquieren un componente ideológico al convertirse en un mecanismo que consolida las memorias colectivas que se manifiestan en los diversos grupos sociales.

Por tal razón, la importancia de la enseñanza de la historia se ha vinculado con el aporte que se pueda realizar hacia la formación y participación ciudadana de los miembros de la sociedad a través de un proceso crítico en el aprendizaje de la historia, traspasando las fronteras de los enfoques tradicionales que se orientaban hacia el dominio de las historias nacionales y la memorización de datos históricos como finalidad y expresión del aprendizaje histórico:

Preparar a los y a las jóvenes estudiantes para «su futuro papel de ciudadanos del mundo» ha sido una de las principales finalidades de aquellos y aquellas docentes que han creído que la enseñanza de la historia debía aportar algo más que lo que proponían los currículos y los programas basados en las historias nacionales y eurocéntricas y en la memorización de hechos y personajes relevantes de su pasado. (Pagés, 2019, p. 24)

Con este nuevo enfoque, en donde se le brinda mayor protagonismo a la formación de competencias históricas con la finalidad de potenciar la participación ciudadana y el continuo fortalecimiento de la conciencia y el análisis social, la historia escolar se posiciona como un espacio de reflexión sobre el presente, donde el examen crítico del pasado puede aportar las herramientas necesarias que contribuyan en la mejora social actual y la proyección hacia el futuro. Más allá de las definiciones clásicas en donde se visualizaba una relación mecánica entre el estudio del pasado para comprender el presente y mejorar el futuro, la problematización del presente conduce indudablemente a un enfoque cuestionador, abierto y propositivo sobre el pasado de una sociedad, estableciendo los lazos temporales y mostrando las relaciones de cambio y continuidad que se mantienen entre los hechos

vivos, sus connotaciones en el presente y cómo, a través de ese juicio del pasado, se visualizan medios de mejora hacia contextos sociales del futuro.

En esta línea, se concibe que pensar históricamente es una competencia que pueda ser alcanzada y puesta en práctica por cualquier individuo, orientada siempre hacia una participación social efectiva. En consecuencia, se estipula que el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico incide positivamente en la formación ciudadana de los individuos.

Ser partícipes de un sistema político democrático y ejercer como ciudadanos activos y críticos dentro de éste requiere, cuanto menos, un conocimiento del pasado más reciente que permita a dicho ciudadano establecer relaciones entre la historia y su presente más inmediato. (Cano y Navarro, 2019, p. 61)

Con base en lo anterior, es necesario reconocer y trabajar en que el pensamiento histórico sea considerado una competencia transversal en la formación de los ciudadanos, con la finalidad de romper con los esquemas tradicionales que condicionan la labor del docente y los alcances de la formación histórica de los estudiantes. En este sentido, es importante asegurar que desde los inicios de la vida escolar se implementen adecuaciones curriculares y didácticas para que a través de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia se impacte de manera positiva en la formación ciudadana de los estudiantes.

Por esta razón, al vincular la historia escolar con la formación ciudadana, se le otorga una mayor importancia y responsabilidad social a esta disciplina académica y a los docentes que imparten esta materia en los diferentes niveles educativos, generando un mayor compromiso al momento de abordar las temáticas históricas en los espacios de aprendizaje y siendo conscientes de las experiencias formativas que esta materia escolar puede perfilar en los estudiantes, encaminadas a lograr una participación ciudadana efectiva. Para Prats y Santacana (2001) la enseñanza de la historia permite el desarrollo de las siguientes habilidades:

1. Facilitar la comprensión del presente.
2. Preparar a los alumnos para la vida adulta.
3. Despertar el interés por el pasado.
4. Potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad.
5. Ayudar en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común.
6. Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy.
7. Contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado.
8. Introducir a los alumnos en el conocimiento y metodologías del quehacer histórico.
9. Enriquecer otras áreas del currículum.

De igual modo, Carretero y Montanero (2008) destacan diversos elementos que se encuentran implícitos en la enseñanza-aprendizaje de la historia, manifestando que la finalidad educativa de esta disciplina “pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente” (p. 135), teniendo implicaciones importantes en las dimensiones cognitivas y disciplinares de la enseñanza de la historia. Con esto, que el estudiante aprenda a pensar históricamente supone a la vez un reto importante en cuanto al diseño de la práctica de los docentes de historia, adaptando su quehacer al desarrollo del conjunto de habilidades y necesidades educativas que se perfilan con estas nuevas concepciones sobre la enseñanza de esta materia. En esta vía, Carretero y Montanero (2008) definen dos habilidades centrales para que el estudiante aprenda a pensar históricamente: “La capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, por un lado y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica” (p. 135).

Por otra parte, también destaca la propuesta de Seixas y Morton (como se citó en Gómez y Miralles, 2015) en donde plantean seis conceptos claves para el desarrollo del pensamiento histórico: relevancia histórica; fuentes; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y la dimensión ética de la historia (p. 56). La consideración

de estos seis conceptos claves implica un avance importante en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, pero que requiere a la vez, cambios importantes en las prácticas docentes pues “supone una modificación en la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo del desarrollo competencial e integral del alumnado” (Ponce, 2015, p. 227). Con ello, para el alcance y puesta en práctica de estos conceptos y la propuesta misma de Seixas y Morton, implica cambios importantes en las nociones teóricas y metodológicas de los docentes sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y las adecuaciones que deben realizar en sus prácticas de aula para lograr tales propósitos.

Con todo lo anterior, la historia como disciplina escolar no se puede visualizar como un área formativa de bajo nivel cognitivo y que se enfoca en el dominio mecánico y memorístico de los datos históricos que fluyen a través de las narrativas y los enfoques tradicionales de enseñanza y que la han perfilado como una materia escolar aburrida, simple y que no contribuye en la formación integral de los ciudadanos, más allá de dominar o saber los hechos fundacionales y reconocer los acontecimientos históricos más importantes de la sociedad o país. Con base en las potencialidades del estudio de la historia descritos por Prats y Santacana (2001), es necesario valorar las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes en sus procesos de planificación y ejecución didáctica, llegan a materializar las propuestas e innovaciones que desde la investigación educativa especializada, se proponen para una enseñanza de la historia cuestionadora y propositiva, que conduzca al desarrollo de competencias históricas, “con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado” (Santisteban, 2010, p. 35).

Las prácticas docentes en la enseñanza-aprendizaje de la historia

Uno de los pilares que materializa las propuestas teóricas sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia son las prácticas pedagógico-

didácticas que realizan los docentes en las aulas de clase. Estas prácticas concretizan los diversos elementos teóricos y curriculares que se perfilan para lograr una enseñanza de la historia conforme a los lineamientos y propuestas educativas en pro de fortalecer la educación histórica y trascender a una materia escolar basada “en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos” (Santisteban, 2010, p. 35). Por consiguiente, las prácticas docentes no pueden desligarse de la investigación y la innovación educativa que se perfila en la historia como disciplina escolar, no solo con el conocimiento histórico mismo, sino con el manejo de los diversos elementos pedagógicos -enfoques, finalidades de enseñanza y estructura curricular- y didácticos -métodos de enseñanza, estrategias y recursos didácticos, así como la evaluación de los aprendizajes- que ayudan a cristalizar estos nuevos enfoques hacia la historia escolar y que como plantea Pagès (1994), “para analizar la práctica, modificarla o para proponer prácticas alternativas es fundamental averiguar las ideas, las teorías y los propósitos que vehicula el *currículum* y las ideas y los criterios que utiliza el profesorado para implementarlo en la práctica” (p. 39).

Por lo tanto, las prácticas docentes se convierten en un aspecto de gran importancia para implementar los cambios que se proponen en la formación de los estudiantes, pues “para mejorar la educación histórica es necesario que los docentes apuesten por metodologías alternativas. Pero también que cambien los lastres epistemológicos que conciben a la historia como un conjunto de conocimientos cerrados” (Gómez et al., 2018, p. 240). Con todo esto, la práctica docente de un profesor de historia no debe limitarse a la transmisión del conocimiento y la evaluación memorística de dicho conocimiento, buscando validar qué tanto sabe de historia un estudiante a través procesos didácticos y de evaluación, en donde, el recuerdo puntual de nombres, fechas y datos concretos sean la finalidad de la enseñanza. Romper con los moldes epistemológicos y didácticos es avanzar hacia una enseñanza de la historia en donde el docente pueda ayudar al estudiante a pensar históricamente, a través de prácticas de aula orientadas a analizar la evolución histórica de la sociedad.

Los maestros de Historia deben ir más allá de hacer historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender historia y a aprender a pensar históricamente. Por consiguiente, los maestros de Historia tienen que emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñan problemas de historia; e ir más allá de los temas historiográficos problemáticos y tomar en cuenta a sus estudiantes y el contexto en el que estos aprenden historia. (Bain, 2007, como se citó en Porta et al., 2019, p. 8)

Para el caso de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia, González (2018) plantea que están integradas por 6 dimensiones: la intencionalidad pedagógica; el contexto en que se desarrolla; las referencias y materialidades con las que trabaja, así como los diálogos que establece; las formas que despliega; sus destinatarios y sus autores. Cada una de estas dimensiones posee características particulares que, de forma conjunta, organizan la práctica de los docentes al momento de enseñar historia y que, en suma, permiten ver la escuela como “un lugar productivo e inventivo y no simplemente como un espacio de reproducción de lo producido fuera de ella (normativas, orientaciones, saberes académicos)” (González, 2020, p. 4). Así, cada una de estas dimensiones permite articular de forma integral la actividad docente en los procesos de didácticos en la enseñanza de la historia, aunque “resulta difícil captar todo lo que se juega en el torbellino del acto educativo, el laberinto que suponen las prácticas” (González, 2020, p. 5) pero que, desde su caracterización, logran aportar orientaciones claves para analizar, diseñar y ejecutar las prácticas docentes.

Con relación a las dimensiones, la intencionalidad pedagógica se refiere a la finalidad o los objetivos que persigue la enseñanza de la historia escolar, y que estos, además de académicos o cognitivos, pueden tener razones políticas o éticas y que se vinculan con la formación y participación ciudadana de los individuos, estableciendo relaciones con la construcción de las memorias históricas que la sociedad edifica y divulga. La dimensión del contexto, considera la variedad de temporalidades y espacios geográficos en los que se desarrollan los hechos históricos de una sociedad -contexto social general- y que

se abordan en el aula de clase; también involucra las decisiones y habilidades docentes, y las posturas institucionales sobre la selección temática y la perspectiva con la que se abordan los acontecimientos que forman parte de los programas educativos -contexto escolar específico- y que terminan incidiendo en las prácticas docente en la enseñanza de la historia, especialmente cuando se trabajan temáticas de historia reciente. Las referencias, materialidades y diálogos se refieren a la diversidad de herramientas y recursos de los cuales puede disponer el docente al momento de enseñar historia. Estos materiales a los que recurre el docente son diversos y se van construyendo a medida que la misma disciplina histórica avanza en las investigaciones y la divulgación de historias oficiales, contrahistorias, así como las nuevas perspectivas e interpretaciones que desde la historiografía se construyen, reinterpretan o critican. De igual manera, estas herramientas son potencializadas y alcanzan mayor eficiencia por las innovaciones didácticas que se realizan en el área de la historia escolar y que como argumenta Pagès (1994), se convierten en condiciones claves para teorizar y modificar la práctica docente.

La dimensión de las formas se vincula con las diferencias y las relaciones que se establecen entre los saberes de la historia académica y la historia escolar y cómo la caracterización de cada uno de estos saberes incide en la configuración de las prácticas docentes. Además de ser una situación que debe tener presente el profesor que enseña Historia, donde si bien es cierto, utiliza los resultados de las investigaciones históricas especializadas (saberes académicos) debe realizar una adecuación didáctica para que estos conocimientos sean parte de la historia escolar (saberes escolares) y puedan cumplir con la intencionalidad pedagógica de esta materia. Por último, la dimensión de los destinatarios y autores responde a las características cognitivas, afectivas y sociales que poseen los estudiantes al momento de cursar los diversos espacios de historia escolar. En este sentido, la adecuación didáctica que realiza el docente debe valorar las condiciones de población estudiantil con quien abordará determinadas temáticas históricas y desde este punto, realizar su práctica escolar. De igual forma, los autores de los saberes históricos que se abordan en el aula de clase es parte importante de la práctica docente, pues en función

de su origen, las narrativas e intenciones pedagógicas de los procesos educativos en la enseñanza de la historia pueden atender a diversidad de intereses. En este punto, González (2018) identifica al docente como el autor final de estos saberes; por tal razón, el posicionamiento ideológico del docente y su herencia cultural pueden jugar un papel importante al momento de la organización y difusión de los saberes históricos que se tratan en el aula de clases.

Así, las prácticas docentes sobre la enseñanza de la historia responden a una diversidad de situaciones que caracterizan a la sociedad misma y que impactan directamente en las finalidades, sujetos y saberes que terminan formando parte de la historia escolar. Sin duda alguna, como parte de las relaciones que se establecen en el interior de la sociedad, la enseñanza de la historia y la formación de la memoria guardan un punto de especial interés para la colectividad y que en última instancia configuran la historia escolar misma. En este punto, las dimensiones planteadas por González (2018) también guardan un vínculo con la configuración de la memoria colectiva, pues “actualmente, memoria e historia se presentan como cuestiones ineludibles en el mundo escolar. Sin embargo, no son nuevas: la escuela siempre ha enseñado historia y ha transmitido una memoria, formando identidades y ciudadanías” (González y Pagès, 2014, p. 296).

La enseñanza de la historia en el Sistema Educativo de Honduras

El Sistema Educativo de Honduras se estructura en tres componentes: Educación Formal, Educación No Formal y Educación Informal. La Educación Formal a su vez se estructura en cuatro niveles: Educación Prebásica, Educación Básica, Educación Media y Educación Superior. Con relación a este estudio, se enfoca en las percepciones de los maestros sobre sus prácticas docentes y la enseñanza de la historia en los niveles de Educación Básica -comprendida de 1ro a 9no grado, dividida en tres ciclos de tres grados cada uno- y Educación Media -10mo y 11vo grado-. A propósito del nivel de Educación Básica,

dentro de su estructura curricular se encuentra el área de Ciencias Sociales que, a su vez, incluye el bloque “Las sociedades y el tiempo social” en donde se aborda la enseñanza de la historia. A lo largo de este nivel, el alcance de los contenidos, los objetivos de aprendizaje, las nociones y conceptos históricos aumentan de complejidad teórica y metodológica a medida que avanza a través de cada uno de los grados.

Figura 1

Estructura del Sistema Educativo Formal de Honduras

Educación Prebásica	Educación Básica	Educación Media	Educación Superior
<ul style="list-style-type: none"> • De 4 a 6 años de edad. • De 1ro a 3er grado de Educación Prebásica. 	<ul style="list-style-type: none"> • De 6 a 15 años de edad. • De 1ro a 9no grado de Educación Básica. • En el área curricular de Ciencias Sociales se incluye un bloque temático de historia 	<ul style="list-style-type: none"> • De 15 a 18 años de edad. • De 10mo a 12vo grado. • Comprende dos modalidades: Bachillerato en Ciencias y Humanidades y Bachillerato Técnico Profesional. • Incluye dos cursos de Historia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los planes de pregrado deben incluir obligatoriamente un curso de Historia de Honduras.

Con relación al nivel de Educación Media, se divide en dos modalidades: Bachillerato Científico Humanista y Bachillerato Técnico Profesional. Para el 10mo grado de ambas modalidades se incluye la asignatura de Historia de Honduras en donde se trabaja la evolución histórica de la sociedad hondureña, desde el periodo prehispánico hasta la época actual. En 11vo grado, para la modalidad del Bachillerato Científico Humanista, dentro de su estructura curricular se encuentra la asignatura de Historia Contemporánea, estudiando el desarrollo

histórico mundial del siglo XVIII al XXI. Debido a los objetivos de formación propuestos para el nivel de Educación Media y como etapa de promoción al nivel de Educación Superior, el abordaje teórico y metodológico de los contenidos históricos propuestos en ambos grados, se perfilan con un alto nivel de exigencia académica. Este nivel de exigencia se define con la finalidad de desarrollar una base formativa sólida que les permita a los estudiantes, una aproximación efectiva a las temáticas históricas que se trabajan en los estudios universitarios, dándole una mayor profundización a los contenidos y las habilidades históricas que se han trabajado en los anteriores niveles educativos, considerando siempre las finalidades curriculares establecidas para esta disciplina escolar y la trayectoria educativa que han tenido los estudiantes en los diversos cursos y temáticas de historia.

Marco Metodológico

A razón de los objetivos definidos para este trabajo sobre las percepciones de los maestros asociadas a sus prácticas docentes y la enseñanza de la historia, se perfiló realizar el trabajo desde el paradigma cualitativo ya que desde este enfoque se concibe una investigación que “se sustenta en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo a través de la aplicación de métodos y técnicas derivadas de sus concepciones y fundamentos epistémicos” (Sánchez, 2019, p. 104). Con relación al método, se realizó bajo un estudio de caso, el cual se concibe como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Eisenhardt, 1989, como se citó en Martínez, 2006, p. 174); de igual forma, este método permite enfocarse en uno o varios casos, además de combinar técnicas cualitativas y cuantitativas en la búsqueda de los resultados de investigación (Martínez, 2006).

Los sujetos participantes en este estudio de caso fueron los docentes -5- del área de Ciencias Sociales del Centro de Investigación e Innovación Educativa -CIIE- de la Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Morazán -UPNFM-, de Tegucigalpa, Honduras. El CIIE es un centro educativo que atiende los niveles de Educación Básica y Educación Media, y que se encuentra bajo la administración directiva de la UPNFM. Entre las características de los participantes, a nivel de pregrado, poseen formación para la enseñanza de esta área, egresados de la UPNFM; a nivel de posgrado, poseen estudios de maestría en disciplinas afines a su formación de pregrado o a la Investigación Educativa. De igual forma, todos los docentes poseen más de 15 años de ejercicio en esta materia, sea en la atención del área curricular de la asignatura en el nivel de Educación Básica o impartiendo cursos de Historia de Honduras o Historia Contemporánea para el nivel de Educación Media.

A los sujetos participantes se les aplicó dos instrumentos: en un primer momento, se empleó un cuestionario de preguntas que combinaba interrogantes abiertas y cerradas -14 en total-; este cuestionario se enfocó en tres categorías de análisis: las prácticas docentes en la enseñanza la historia, las decisiones curriculares y didácticas que toman al momento de desarrollar su práctica docente en la enseñanza la historia y, por último, la memoria colectiva. Posterior al cuestionario, se desarrolló una entrevista semiestructurada con una guía de preguntas enfocadas en las mismas categorías de análisis del cuestionario. Aunque ambos instrumentos consideraban las mismas categorías de análisis, las preguntas que comprendían ambos instrumentos eran enfocadas en indicadores diferentes atendiendo a la intencionalidad del estudio. El análisis de datos se realizó a través de la codificación teórica a través del procedimiento de la teoría fundamentada: abierta, axial y selectiva. En un primer momento, se analizaron las respuestas obtenidas a través del cuestionario, en donde se identificaron las principales percepciones de los docentes con relación a las categorías de análisis definidas. Este primer análisis permitió establecer algunas ideas iniciales sobre sus percepciones respecto a la enseñanza de esta disciplina y las acciones que toman los docentes al momento de realizar su práctica de enseñanza de la historia y la memoria colectiva. En un segundo momento, se realizó un análisis de contenido caracterizando las percepciones de los docentes sobre los indicadores definidos para la entrevista.

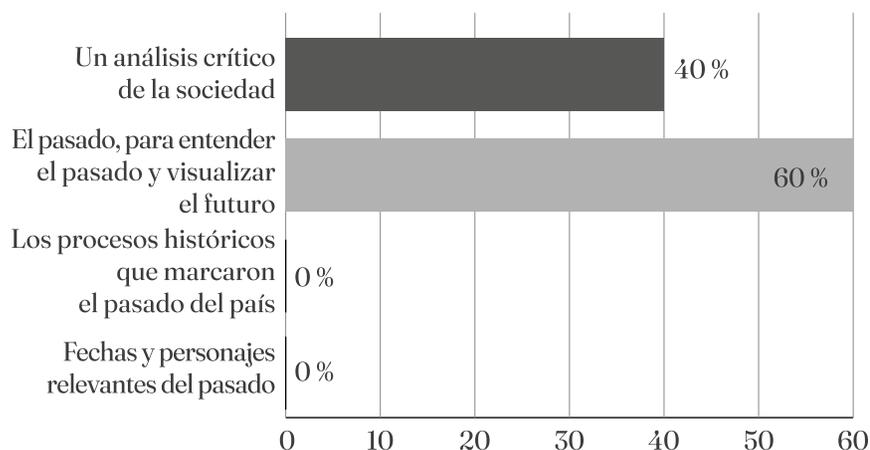
Resultados

Resultados del cuestionario

Prácticas docentes sobre la enseñanza de la historia: con relación a esta categoría, las preguntas se centraron en la expectativa del docente sobre los aprendizajes que espera alcancen sus estudiantes al enseñar historia, las dificultades o retos que ha percibido sobre la enseñanza de esta disciplina y la actualización profesional sobre las innovaciones teóricas y metodológicas en la enseñanza de la historia. Respecto a la expectativa docente de los aprendizajes que espera logren sus estudiantes, se perfilan dos finalidades puntuales, ambas enfocadas en un aprendizaje crítico de la historia, conducente a la formación de competencias históricas que permitan un análisis crítico del desarrollo histórica de la sociedad y donde, desde la problematización del presente se realice un estudio crítico sobre el pasado social y contribuya a una mejoría en la participación ciudadana sobre el futuro de su grupo social.

Figura 2

Expectativas de los docentes sobre los aprendizajes de los estudiantes en Historia

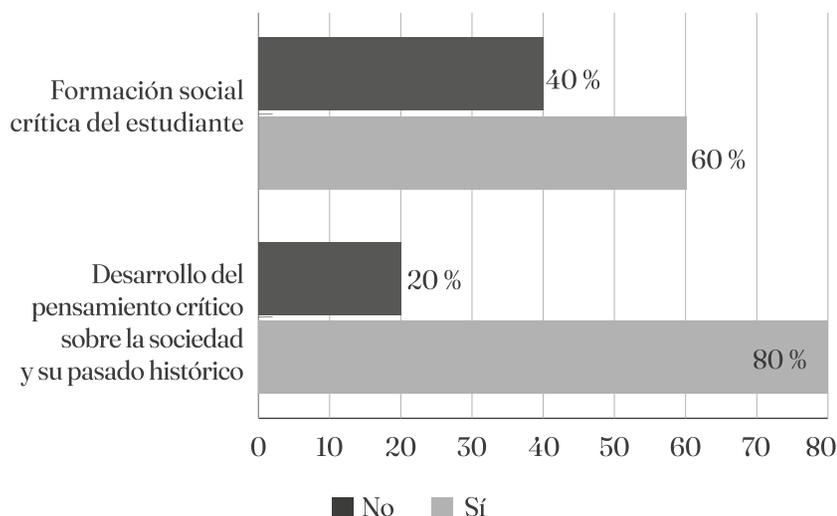


Paralelamente, con relación a las dificultades sobre la enseñanza de la historia, se manifiestan problemas ligados directamente al enfoque tradicional de enseñanza de la historia, pues los docentes plantean que los estudiantes perciben la disciplina como un aprendizaje memorístico, que no es de su gusto y por tal razón necesitan generar mayor motivación, además de algunas deficiencias en el manejo de datos memorísticos. En consecuencia, desde la perspectiva de los docentes, estas condiciones tradicionales que han imperado en la enseñanza de la historia generan dificultad al momento de plantear actividades de reflexión o que impliquen procesos analíticos más complejos, orientados a la comprensión histórica y el desarrollo de la crítica sobre los hechos que se estudian; a la vez, esta situación deja como tarea investigativa el analizar la enseñanza de la historia que los mismos docentes realizan y si sus prácticas inciden en el imaginario de los estudiantes de la historia como materia escolar. Por último, para finalizar con esta categoría de las prácticas docentes, la totalidad de los participantes manifiesta el mantener una actualización constante sobre las temáticas de la enseñanza de la historia y los avances en la historiografía misma, siendo un elemento importante para configurar su práctica en el aula de clase pero que necesita ser corroborado a través de la observación de las prácticas de los profesores y de qué manera esta actualización se manifiesta en la enseñanza y las narrativas históricas que se trabajan en el aula de clases.

Decisiones didácticas y curriculares: en esta categoría de análisis se incluyen las percepciones docentes sobre la pertinencia de la propuesta curricular del Currículo Nacional Básico -CNB- y el Diseño Curricular Nacional Básico -DCNB- para el área de Historia, así como su relación con la formación de los estudiantes; temáticas o contenidos de historia que deben agregarse en el DCNB, los criterios para la selección u omisión de los temas de historia que desarrolla en su práctica, la metodología de enseñanza, estrategias y recursos didácticos utilizadas en la clase, así como la evaluación de los aprendizajes que se realiza en las clases del área.

Figura 3

Pertinencia de la propuesta curricular en el CNB y DCNB para el área de Historia y la formación de los estudiantes según la percepción de los docentes



Aunque se manifiestan valoraciones positivas sobre la pertinencia de la propuesta curricular en el CNB y DCNB para el área de Historia y la formación de los estudiantes, los docentes perciben que aún se mantienen ciertos elementos que se deben considerar para la construcción y desarrollo de una propuesta curricular que se mantenga acorde a las innovaciones teóricas y metodológicas para que el aprendizaje histórico contribuya de mejor manera en la formación de los estudiantes. Sobre la formación del pensamiento crítico y el pasado histórico de la sociedad, se considera que algunos contenidos necesitan mayor profundización, sobre todo en cómo ciertos hechos históricos mantienen conexiones con situaciones o procesos del mundo actual; asimismo, mejorar en los textos y actividades de aprendizaje propuestas para las temáticas de historia, es una de las situaciones que requiere atención para mejorar las herramientas y recursos didácticos que ayuden a fortalecer el desarrollo de la práctica docente.

Además, es preciso incorporar procesos de enseñanza histórica desde un paradigma crítico, en donde se pueda debatir sobre las perspectivas

o narrativas eurocentristas, la decolonización del conocimiento histórico y la inclusión de narraciones desde la visión de los pueblos indígenas y otros sectores sociales cuyos relatos históricos en muchas ocasiones son excluidos o negados en las historias oficiales. En esta misma línea, se considera necesario la inclusión de temáticas que atiendan a los problemas sociales actuales, por ejemplo, la problemática ambiental, migración, el colonialismo y patriarcado. Además de las temáticas anteriores, que según los docentes pueden fortalecer la pertinencia curricular del área de Historia para la formación del pensamiento crítico y social, los docentes consideran que existen algunos contenidos se deben agregar o profundizar en dicha estructura, particularmente al abordar el desarrollo histórico de los pueblos indígenas de Honduras y los hechos históricos del siglo XX, especialmente de la segunda mitad del siglo, esto con la finalidad de fortalecer la comprensión sociohistórica de la sociedad hondureña contemporánea.

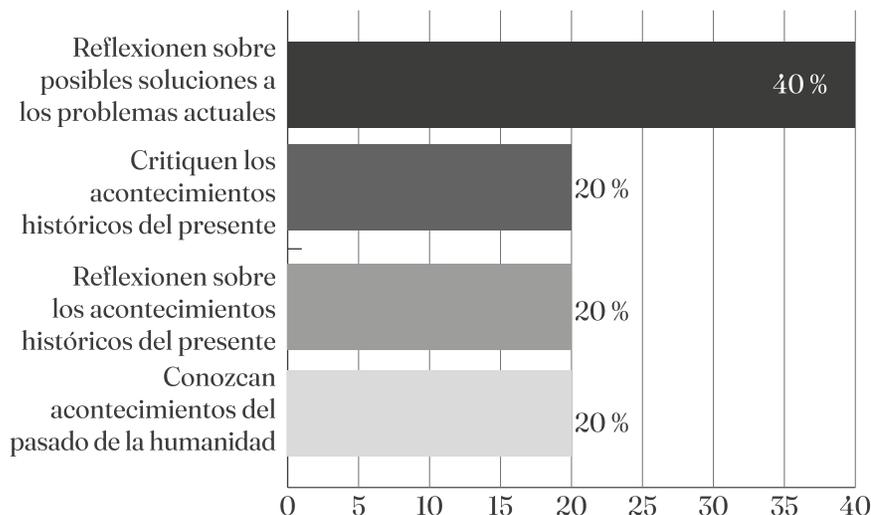
Por otra parte, al momento de establecer algunos criterios para la selección u omisión de los contenidos de historia, en primer lugar, se respetan y aplican los lineamientos curriculares comprendidos en el CNB y DCNB. Además de seguir las orientaciones curriculares, en la práctica docente procuran desarrollar algunas habilidades del pensamiento histórico, diseñando actividades orientadas a la comprensión y análisis sociohistórico, además de las relaciones temporales y espaciales que se puedan establecer a partir del estudio de los hechos históricos. La definición de estos criterios es un elemento muy importante para el desarrollo de la práctica docente, pues permite focalizar el proceso didáctico hacia el logro de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de las competencias históricas que permitan a los estudiantes, aplicar de manera más adecuada, sus habilidades cognitivas en el análisis y explicación de la historia.

Del mismo modo, se manifiesta una relación entre el desarrollo metodológico de la práctica docente en la enseñanza de la historia y los criterios de selección temática, pues consideran que la metodología que emplean en sus clases de Historia permite a sus estudiantes, más allá del dominio de los contenidos históricos, desarrollar habilidades que permitan la explicación histórica desde la problematización del

presente y su conexión histórica con eventos del pasado reciente, esto con la finalidad de impulsar las finalidades y potencialidades de la historia como disciplina escolar.

Figura 4

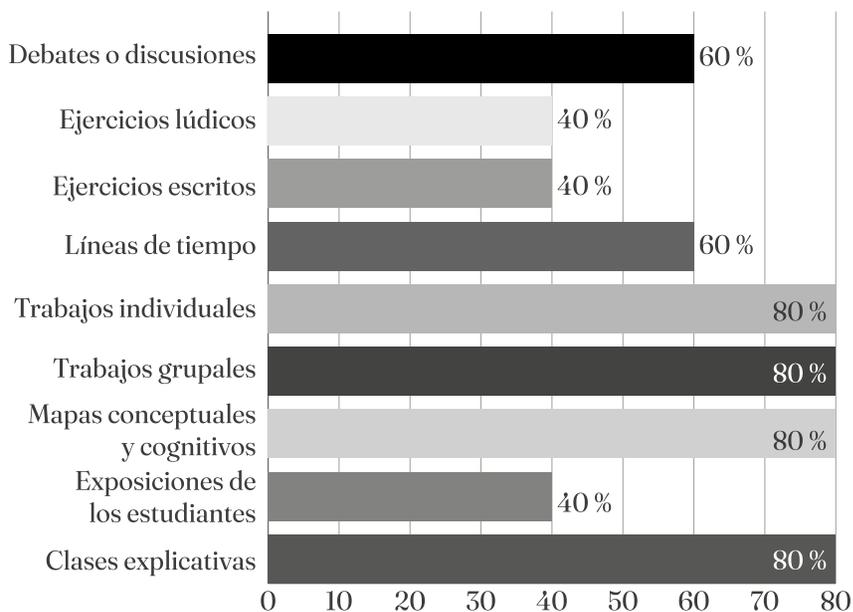
Finalidades del proceso metodológico en la enseñanza de la historia



A propósito del desarrollo metodológico de la práctica docente, se aprecia una diversidad de estrategias didácticas en la ejecución de clases, donde además de las actividades explicativas, destacan las estrategias de organización -líneas de tiempo, organizadores gráficos de la información- y análisis de la información -ejercicios escritos, debates, exposiciones-, además de trabajos individuales o colaborativos, así como estrategias de tipo lúdico, manteniendo de forma transversal, la investigación documental histórica; aunque falta por identificar y profundizar sobre los criterios de selección y organización de estas estrategias y su intencionalidad con los objetivos de aprendizaje propuestos. Además, para valorar el alcance y pertinencia de estas estrategias con el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico, es necesario complementar estas indagaciones con técnicas de observación sobre la práctica que realizan los docentes en sus clases de Historia.

Figura 5

Estrategias didácticas más utilizadas por docentes y estudiantes en las clases de Historia

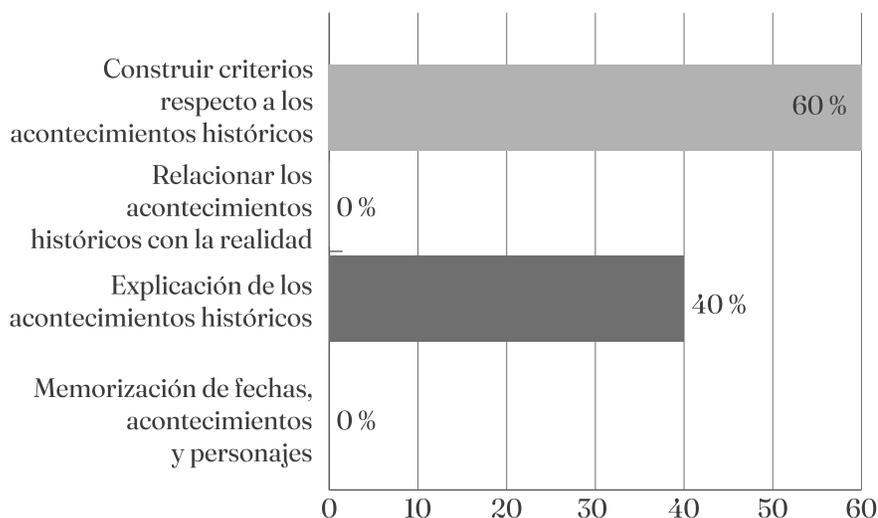


Para finalizar con las decisiones didácticas y curriculares, los docentes consideran que la evaluación de los aprendizajes que realizan sobre sus clases de historia está correlacionada con los criterios de selección de contenidos, la finalidad de la metodología de enseñanza, las estrategias didácticas y la evaluación de los aprendizajes. En este caso, desde la perspectiva docente, la evaluación de los aprendizajes que realizan en sus clases de Historia no se enfoca en el dominio memorístico; por el contrario, se orienta hacia la explicación de los conocimientos históricos y que dicha explicación les permita construir criterios y narrativas sobre los acontecimientos históricos abordados en clase. Sin embargo, es necesario agregar actividades de evaluación en donde se puedan analizar las conexiones históricas entre presente y pasado, en congruencia con la metodología de la problematización del presente. Esta condición también es un elemento a profundizar a través de la investigación de aula y la observación de la práctica de los docentes en la enseñanza de la historia y determinar si las percepciones

de los docentes se fundamentan en lo que realizan en el aula de clase y los procedimientos que desarrollan durante este proceso.

Figura 6

Finalidades de la evaluación de los aprendizajes en las clases de Historia

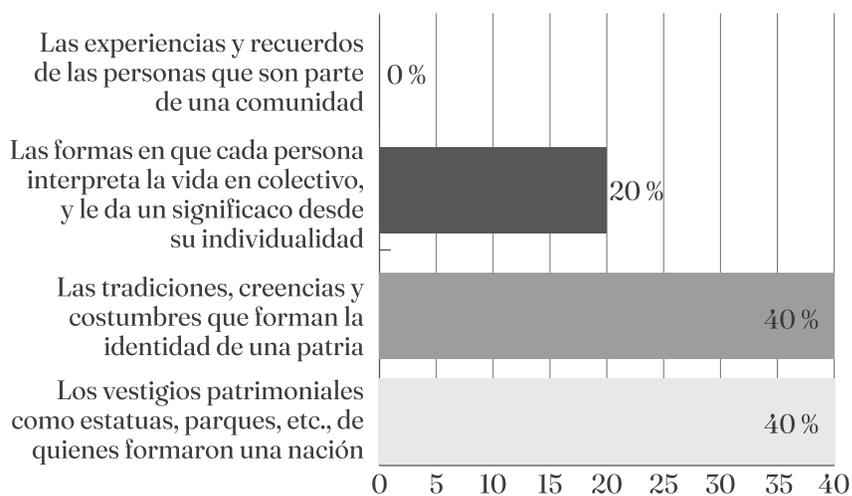


Memoria colectiva: con relación a esta categoría de análisis, se abordaron las nociones de los docentes sobre las prácticas de aula relacionadas con la memoria colectiva e historia reciente, así como las percepciones personales sobre los elementos que conforman la memoria colectiva. En este sentido, se pretendió describir la relación entre las nociones docentes sobre la memoria colectiva y cómo éstas inciden en las actividades didácticas sobre la enseñanza de la historia reciente y consecuentemente, la memoria colectiva. Sobre las nociones docentes de los elementos que conforman la memoria colectiva, la cultura material e inmaterial son los principales aspectos constituyentes de este tipo de memoria. De igual manera, se otorga un considerable valor a las formas en que los individuos interpretan la vida en colectivo, brindándole un sentido a su individualidad y las luchas colectivas por la igualdad social; es notable destacar que, desde la perspectiva docente, las experiencias y recuerdos de las personas que forman parte de una comunidad no se consideran parte de la memoria colectiva.

Esto resulta en un elemento importante de análisis, al indagar sobre las finalidades del proceso metodológico y de la evaluación de los aprendizajes, la percepción de los docentes se orienta hacia el análisis de los hechos históricos vinculados a los acontecimientos del presente y que, desde la fundamentación teórica, es un elemento que evoca a la memoria colectiva a través de las experiencias y recuerdos que se construyen y narran desde la colectividad. En este sentido, en este aspecto se aprecia una desvinculación entre las percepciones docentes sobre los propósitos de la enseñanza de la historia y los elementos que constituyen la memoria colectiva y que puede ser un elemento importante al momento de realizar la práctica docente en la enseñanza de la historia y su consecuente incidencia en la construcción y difusión de la memoria colectiva del docente y de los estudiantes.

Figura 7

Elementos que representan la memoria colectiva desde la perspectiva docente

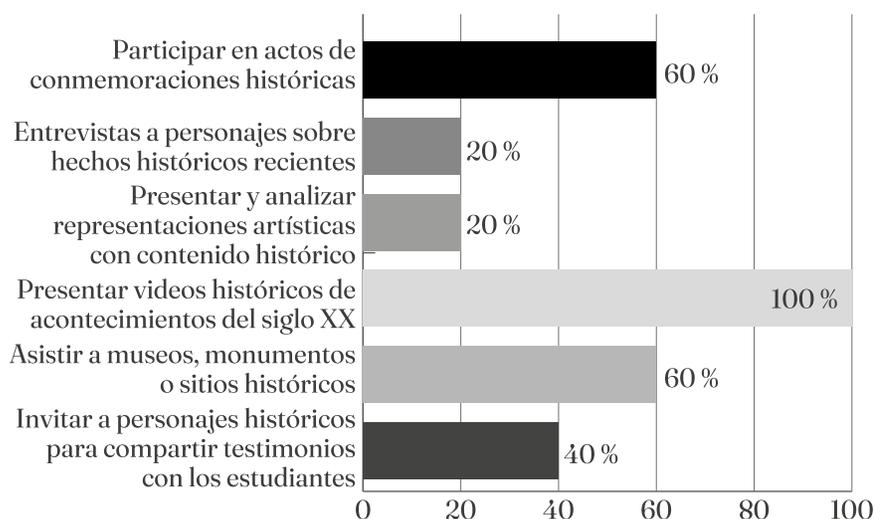


Así pues, los elementos que los docentes consideran como constituyentes de la memoria colectiva, son los que orientan sus prácticas de aula al momento de desarrollar estrategias didácticas

relacionadas con la enseñanza de la historia reciente y la memoria colectiva, destacando la visita a sitios históricos, diálogos con personajes, presentación de videos históricos y consecuentemente, la participación de los estudiantes en los actos de conmemoración histórica. Por tal razón, las estrategias didácticas se enfocan en el conocimiento y estudio de los elementos de la cultura material e inmaterial que, desde la perspectiva docente, son de gran importancia en la construcción de la memoria colectiva y la enseñanza de la historia reciente. No obstante, es necesario que se diseñen estrategias didácticas orientadas al desarrollo y puesta en práctica de habilidades propias del pensamiento histórico y que consecuentemente, tengan mayor trascendencia en la formación de los estudiantes y en los procesos de construcción/deconstrucción de la memoria colectiva misma, siendo también más conscientes y responsables al cuestionar los hechos de la historia reciente que se manifiestan constantemente en el presente de la sociedad y que se trabajan en el aula de clase o en otros espacios educativos.

Figura 8

Actividades didácticas más desarrolladas al momento de trabajar temas de historia reciente y la memoria colectiva



Resultados de las entrevistas

Con relación a la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, también se abordaron las mismas categorías de análisis -prácticas docentes, decisiones curriculares y didácticas, y memoria colectiva- donde se obtuvieron percepciones a mayor profundidad sobre algunos aspectos que se habían incluido en el cuestionario, de igual manera, se abordaron otros aspectos para comprender mejor el desarrollo de las tres categorías que comprenden este estudio.

Prácticas docentes: sobre esta categoría, se abordó sobre la forma en qué se presenta el pasado al momento de trabajar las temáticas históricas en el aula de clase. De forma unánime, los docentes plantearon que se perfila el pasado como un proceso en construcción, en donde se incorporan las nuevas investigaciones y datos historiográficos que se edifican respecto al análisis y críticas de las narrativas históricas, además de aplicar algunas técnicas de investigación histórica como la crítica e interpretación de las fuentes y la construcción de los relatos históricos. De igual manera, a pesar de esta perspectiva en que se plantea el estudio y conocimiento del pasado, se mantienen algunos vicios relacionados con la enseñanza tradicional de la historia, sobre todo, cuando se percibe que los estudiantes conciben la historia como una disciplina aburrida, donde el aprendizaje se basa en el dominio memorístico de datos históricos. Así, aun cuando los docentes consideran que realizan las adecuaciones pertinentes en la enseñanza de la historia, creen que la tradición memorística continúa siendo un lastre en la mejora didáctica de esta disciplina escolar. En este sentido, como parte de la resignificación que se necesita en la enseñanza de la historia, Lahera y Pérez (2021) sostienen que “es el momento de involucrar más a los alumnos y desarrollar en ellos habilidades de segundo orden, donde el aprendizaje de esta materia sea algo más que la memorización de importantes fechas, hechos históricos o personajes de ciertos periodos” (p. 135).

Decisiones didácticas y curriculares: con relación a esta categoría, emergen los mismos aspectos que se visualizaron en el cuestionario.

Sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, remarcan el papel de trascender en la formación histórica al desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje críticos y que les permita a los estudiantes, analizar con mejores herramientas teóricas, el desarrollo histórico de la sociedad misma. También, dentro de los criterios de selección de los contenidos, se mantiene el seguimiento de los lineamientos curriculares planteados en el CNB y DCNB, además del fortalecimiento de las competencias del pensamiento histórico, trabajando aspectos como la conciencia histórica, cambio y continuidad, y el contexto histórico en el que se dan los diversos hechos y procesos. Con todo ello, se pretende mejorar la formación histórica de los estudiantes y romper los lastres tradicionales que aún siguen condicionando los imaginarios sociales sobre la finalidad de la historia como disciplina escolar.

Claro, no es tan sencillo, los estudiantes, especialmente los más pequeños, están acostumbrados a una enseñanza de la historia que obligatoriamente implica un álbum cívico, que obligatoriamente implica copiar los datos biográficos de los personajes, que obligatoriamente implica, por ejemplo, memorizarse cuando nacieron, cuando murieron y romper ese esquema no fue nada fácil o decir que no se rompió completamente ni es una tarea que se pueda realizar en un año. (Participante 3, comunicación personal, 8 de diciembre de 2022)

Sin embargo, surgen dos elementos que dificultan la enseñanza de la historia: en primer lugar, la baja cantidad de horas clase que se dispone para trabajar las asignaturas de Historia de Honduras en Educación Media -3 horas clase de 40 minutos cada una, por semana- y de Ciencias Sociales en Educación Básica -4 o 5 horas clase de 40 minutos cada una, por semana- dificulta trabajar todos los contenidos definidos en la malla curricular; en segundo lugar, que tradicionalmente se le ha brindado mayor importancia a los temas del periodo prehispánico, colonial e inicios del periodo independiente y que ante la baja cantidad de horas clase disponibles, las temáticas sobre Historia Nacional del siglo XX, especialmente la segunda mitad, no llegan a trabajarse o se abordan de forma muy simple o superficial. Así, además de desconocer muchos temas o procesos de la historia

reciente, no logran desarrollarse ciertas habilidades del pensamiento histórico sobre las conexiones entre presente y pasado histórico.

Del mismo modo, se consultó sobre las fuentes de información que utilizan el docente y los estudiantes para el abordaje de los temas de Historia. En este apartado se evidencia la diversidad de fuentes de información que utiliza el docente para preparar la clase, donde además de los textos oficiales, incluye la consulta de textos de especialidad histórica, sobre todo de Historia de Honduras y que son producto de las investigaciones historiográficas del país. De igual manera, los estudiantes tienen la facilidad de trabajar con fuentes de información escritas como libros de texto, artículos históricos para la clase de Historia de Honduras y otras fuentes de información digital u orales. Aquí es necesario recalcar que no existe un texto oficial para trabajar la clase de Historia de Honduras en Educación Media, además que, desde la perspectiva de los docentes, es necesario mejorar las narrativas y la estructura que poseen los contenidos de historia en los textos oficiales de Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación para el nivel de Educación Básica. Por otra parte, al indagar sobre las estrategias didácticas utilizadas para enseñar los temas de historia reciente, reiteran la diversidad de estrategias que emplean al momento de desarrollar estos sucesos con los estudiantes.

Memoria colectiva: en esta categoría se indagó la percepción de los docentes sobre las posturas e ideas de los estudiantes al momento de trabajar temas de historia reciente, así como los hechos históricos que constituyen la memoria colectiva estudiantil, esto como un elemento que forma parte de la dimensión de destinatarios que González (2018) define para la práctica docente en la enseñanza de la historia y que influyen en las adecuaciones que realiza el docente en el diseño y ejecución de su práctica. También se investigó sobre los hechos históricos que los docentes consideran más importantes del siglo XX, describiendo parte de los eventos históricos que pueden llegar a constituir su memoria colectiva. Con relación a la memoria colectiva de los estudiantes, los profesores visualizan que está constituida por los hechos históricos que han tenido mayor énfasis o tiempo de trabajo en las clases de Historia, siendo principalmente datos sobre los pueblos

indígenas de Honduras, algunos acontecimientos y personajes del periodo colonial, así como datos superficiales de la Independencia. Los docentes consideran que existe un gran vacío sobre temas del siglo XIX y XX, que en parte se pueden atribuir al poco trabajo que se realiza sobre estos temas y a las metodologías tradicionales de enseñanza de la historia.

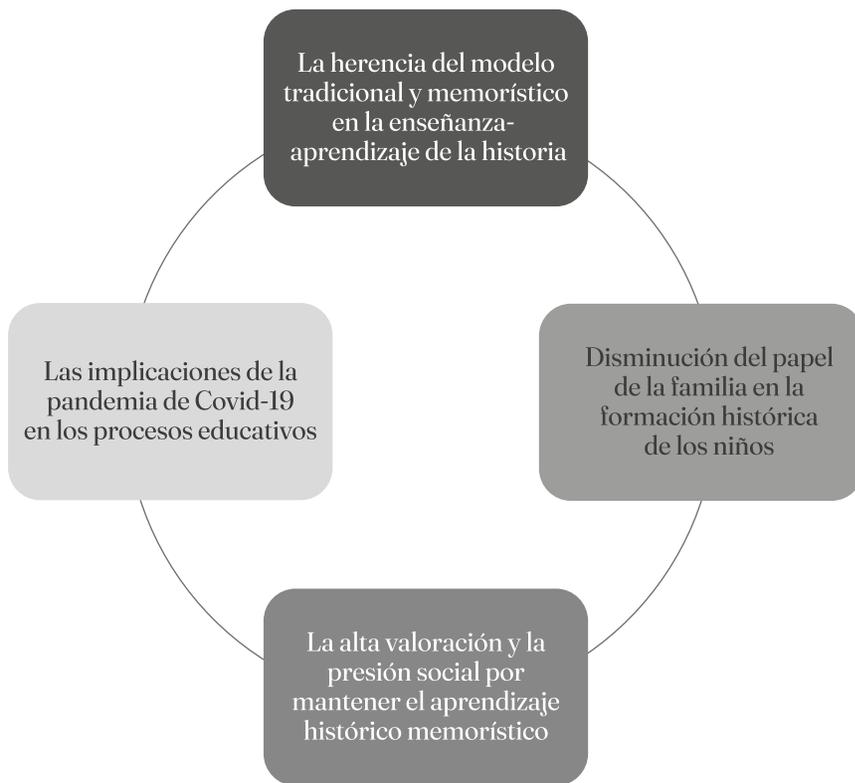
Ahora bien, desde la percepción de los docentes se identifican cuatro elementos que han generado un impacto negativo en la constitución de la memoria colectiva de los estudiantes: en primer lugar, la herencia teórica y metodológica de una enseñanza tradicional y memorística de la historia ha incidido de forma negativa en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. En segundo lugar, una disminución en el papel de la familia en la formación histórica de los niños, sobre todo al tratar temas de historia reciente, argumentado que muchos estudiantes desconocen hechos y procesos históricos recientes pues no son tratados o platicados de forma cotidiana o informal con sus padres, abuelos o demás familiares que pueden realizar esta labor formativa o de transmisión de las narrativas sobre hechos históricos recientes. En tercer lugar y siempre con el papel de la familia, existe una presión del grupo familiar para que sus hijos o descendientes aprendan y manejen datos históricos que ellos aprendieron durante su trayecto formativo, con esto se influye en mantener los modelos tradicionales de enseñanza y desalientan cualquier innovación didáctica por parte del docente. Por último, la pandemia de Covid-19 ha generado un impacto negativo en los aprendizajes históricos de los estudiantes, condicionando el proceso de enseñanza y la formación histórica de los estudiantes.

En sí, la memoria colectiva de los estudiantes con los que yo trabajé se ha visto seriamente afectada, ha sido un año donde yo he podido ver esas debilidades heredadas de la pandemia que sí han tenido un impacto real; entonces lastimosamente, esa memoria colectiva por ejemplo sólo abarca frases, momentos muy puntuales de la historia, no implica la comprensión del hecho o la implicación del hecho con el presente; entonces sí es una pregunta que lastimosamente en este momento yo

tengo una respuesta bastante desalentadora. (Participante 1, comunicación personal, 7 de diciembre de 2022)

Figura 9

Elementos que han impactado negativamente en la constitución de la memoria colectiva de los estudiantes, según la perspectiva de los docentes



Sobre las percepciones, discursos y emociones de los estudiantes al trabajar temas de historia reciente, los docentes observan dos situaciones: aunque en el imaginario de los estudiantes se mantienen ciertas concepciones tradicionales -memorizar datos históricos- y fatalistas -el conocimiento histórico carece de valor en el desarrollo profesional adulto- sobre el aprendizaje de la historia y su finalidad formativa, la forma en que el docente diseña el proceso de enseñanza-aprendizaje puede determinar la disposición, la

motivación y percepción de los estudiantes respecto a los temas de historia, especialmente de hechos recientes; consecuentemente, esta situación influiría en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, su formación histórica y la constitución de su memoria colectiva. Por otro lado, aún se mantienen, dentro de los discursos e imaginarios de algunos estudiantes, ciertas narrativas discriminativas o que evocan prejuicios históricos estereotipados hacia ciertos grupos poblacionales, especialmente hacia los pueblos indígenas.

Sin embargo, a pesar de las debilidades mostradas sobre la constitución de la memoria colectiva, los docentes consideran que las actividades didácticas que desarrollan en sus prácticas han permitido generar nuevas interpretaciones y explicaciones fundamentadas de los estudiantes con relación a los hechos y narrativas históricas tradicionales; de esta manera, la continuidad de las prácticas docentes enfocadas en una enseñanza indagadora y propositiva de la historia pueden ser un elemento efectivo para potenciar las habilidades históricas en los estudiantes y la formación ciudadana de manera general, aunque es preciso validar en futuras investigaciones si estas percepciones de los docentes son concuerdan con las acciones que conforman sus prácticas de aula.

Claro que sí, porque ellos no leen las situaciones que leemos en un libro, sino que son situaciones que hasta cierto punto han estado viviendo en fechas cercanas, tal vez cuando eran niños o en los primeros años de su adolescencia. Incluso esa resignificación se puede ver muy distinta en comparación a otros hechos que son muy alejados en cuanto a los años ocurridos que con los hechos recientes. (Participante 5, comunicación personal, 8 de diciembre de 2022)

Con relación a los contenidos de historia de Honduras que los docentes consideran como aprendizajes imperativos para sus estudiantes, existen diversidad de temáticas, pero todos se ubican entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. De igual forma, la misma diversidad se manifiesta respecto al tema de historia reciente de Honduras con el cual los docentes sientan mayor afinidad para enseñar, comprendiendo

hechos y procesos de finales del siglo XIX y la segunda mitad del siglo XX. Las razones para considerar ambos temas, radica en el conocimiento de los docentes sobre la importancia de estos hechos y procesos para explicar la evolución histórica del país, además de estar relacionado con los eventos históricos que pueden formar parte de la memoria colectiva de los docentes.

Tabla 1

Hechos históricos de Honduras considerados por los docentes para la enseñanza de la historia y la memoria colectiva

Hechos más importantes de la historia de Honduras que deben aprender los estudiantes	Tema de historia reciente de Honduras con el que sienten mayor afinidad por enseñar
La formación del Estado hondureño, siglo XIX.	La primera mitad del siglo XX, 1900-1950.
La Reforma Liberal	La llegada de los europeos a América, siglo XV-XVI
	Temas de historia política, geopolítica y diversidad cultural en Honduras

Con relación a los hechos históricos que, según los docentes, deben aprender los estudiantes, la consideración de temas sobre la construcción y consolidación del Estado nacional muestra la importancia que le brindan los profesores a periodos históricos que son de mucha relevancia para explicar y analizar la evolución histórica del Estado hondureño y que, por la baja cantidad de horas clase que se asignan a los espacios de Historia de Honduras, estos temas no pueden ser abordados con la atención, profundidad y complejidad deseada por los docentes y que al final, terminan incidiendo en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y en la capacidad de valorar el desarrollo histórico de la sociedad hondureña. Sobre los temas de historia con los cuales sienten mayor afinidad los docentes,

la diversidad de hechos identificados, responden a la consideración misma sobre los acontecimientos y procesos más relevantes para estudiar y explicar la evolución histórica de Honduras, estableciendo las conexiones con el periodo colonial y los cambios que implicó este periodo de dominación europea, así como los posteriores procesos políticos que tuvieron lugar desde la independencia hasta la formación y consolidación de los Estados nacionales en el siglo XIX y XX, pero que sin duda, son necesarios estudiar para establecer las relaciones y la evolución histórica de una sociedad determinada.

Conclusiones

A partir de los datos analizados se considera que los profesores de Ciencias Sociales del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) perciben que sus prácticas docentes se diseñan y ejecutan considerando las nuevas orientaciones teóricas y metodológicas que desde la investigación educativa se sugieren para que la historia como disciplina escolar fortalezca el desarrollo de competencias del pensamiento histórico y el desarrollo de la memoria colectiva, consecuente además con la consolidación de una formación ciudadana que permita a los estudiantes, una participación más activa y efectiva en el plano social. Sin embargo, en la percepción de los docentes se aprecian algunos aspectos que no guardan concordancia, especialmente entre las finalidades del proceso metodológico y la evaluación de los aprendizajes con los elementos que representan la memoria colectiva; esta desvinculación puede incidir en el diseño y ejecución de la práctica docente al momento de enseñar las temáticas históricas correspondientes. En relación con lo planteado por Gómez et al., (2018), una de las condiciones para mejorar la educación y formación histórica de los estudiantes, es que los docentes diseñen procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores, que ayuden a consolidar los resultados de las investigaciones y propuestas educativas, ayudando a romper los lastres de la enseñanza tradicional memorística a la cual ha sido sometida la historia escolar.

Con relación a las decisiones didácticas y curriculares para definir las prácticas docentes, los profesores manifiestan que estas decisiones se toman atendiendo los lineamientos curriculares contenidos en el Currículo Nacional Básico, norma educativa general para todo el Sistema Educativo. Además del seguimiento curricular, manifiestan que consideran elementos innovadores en el enseñanza de la historia, ateniendo necesidades educativas que van más allá de las prácticas tradicionales; así, además del desarrollo de habilidades del pensamiento histórico, se contemplan aspectos que puedan impulsar las potencialidades de la historia como disciplina escolar, estableciendo distancias considerables con las prácticas memorísticas tradicionales, que llevan a una desvalorización del conocimiento histórico y las necesidades de implementar una educación histórica de calidad y de alto impacto. Sin embargo, este punto es necesario validarlo o darle seguimiento en futuras investigaciones que involucren una observación de las prácticas que los docentes realizan.

Por otro lado, se perciben dos elementos exteriores al quehacer docente que pueden incidir negativamente en las decisiones didácticas y curriculares: la baja cantidad de horas clase asignadas al área de Ciencias Sociales en Educación Básica y la clase de Historia de Honduras en Educación Media, y los imaginarios de los padres de familia y otros agentes educativos en cuánto a las finalidades de la enseñanza de la historia y los aprendizajes que pueden alcanzar los estudiantes. Sobre la baja cantidad de horas clase, estas dificultan el alcance de los contenidos definidos para las clases de Historia, en donde al tratar temas de historia nacional, no permiten un abordaje teórico y didáctico adecuado sobre los temas del siglo XX que guardan una relación histórica y política muy importante con las condiciones actuales de la sociedad hondureña. Por otra parte, los imaginarios de los padres de familia y otros agentes educativos pueden llegar a condicionar el desarrollo de actividades didácticas innovadoras en la enseñanza de la historia al cuestionar las prácticas docentes y los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, promocionando o intentando reproducir, las prácticas tradicionales orientadas hacia un aprendizaje memorístico y mecánico de la historia.

Para finalizar, sobre el desarrollo de la memoria colectiva y su abordaje a través de la historia reciente en las aulas de clase, se evidencian dos situaciones: en primer lugar, es muy limitada la percepción y los hechos históricos que se encuentran presentes en la memoria colectiva de los estudiantes, destacando entre estos, los hechos y procesos históricos más divulgados en las narrativas históricas oficiales, especialmente del periodo prehispánico, algunos hechos y personajes del periodo colonial, así como los inicios del periodo independiente. Sin embargo, perciben que muchos hechos y procesos históricos del siglo XX no llegan a formar parte de la memoria colectiva de los estudiantes, sea porque no se logran abordar en el aula de clase, como se explicó en líneas anteriores, o por la desvinculación de los grupos sociales, como la familia y otras instituciones sociales, en la formación histórica de los estudiantes. En segundo lugar y relacionado con lo anterior, las narrativas, discursos e imaginarios públicos sobre la importancia de la historia como disciplina escolar y sobre el valor del conocimiento histórico en la formación y participación social ciudadana, generan un impacto negativo en las percepciones y expresiones de los estudiantes con relación a hechos y procesos históricos, llegando a concebir la historia como una disciplina aburrida, con poco valor en su formación educativa y en donde la finalidad del aprendizaje debe ser el dominio mecánico y memorístico de datos, condicionando así, las actitudes estudiantiles cuando se están trabajando temáticas de historia reciente, y manteniendo los prejuicios tradicionales sobre la importancia del conocimiento histórico y el valor social de la historia escolar.

Referencias

- Cano, J. y Navarro, E. (2019). La Historia como formadora de ciudadanía: concepciones de estudiantes de Bachillerato de un centro de Sevilla. *Investigación en la Escuela*, (99), 60-74. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i99.05>
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf
- Gómez, C. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 52-68. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5894/5729>
- Gómez, C., Rodríguez, R. y Mirete, A. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52233>
- González, M. y Pagès, J. (2014). Conversatorio: “Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas”. *Historia y Memoria*, (9), 275-311. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/2941/2686
- González, M. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Ediciones UNGS. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/06/9789876303316-completo.pdf>

- González, M. (2020). ¿De qué hablamos cuando hablamos de prácticas docentes? Apuntes desde la enseñanza de la historia a la luz de la pandemia. *Revista Escuela de Historia*, 2(19), 1-11. <http://www.scielo.org.ar/pdf/reh/v19n2/v19n2a02.pdf>
- Lahera, D. y Pérez, F. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la historia*, 9(1), 129-154. <https://www.scielo.org.mx/pdf/dh/v9n1/2594-2956-dh-9-01-129.pdf>
- Manero, R. y Soto, M. (2005). Memoria colectiva y procesos sociales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), 171-189. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29210112.pdf>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3576/2301>
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el *currículum* de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (13), 38-51. <https://historialimagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf>
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, (10), pp. 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pennebaker, J. (1993). Creación y mantenimiento de las memorias colectivas. *Psicología Política*, (6), 35-51. <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N6-2.pdf>
- Pérotin-Dumon, A. (2007). Liminar. Verdad y memoria: escribir la historia de nuestro tiempo. En Anne Pérotin-Dumon. (dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina* (pp. 1-149). Centro de Derechos Humanos, Universidad Alberto Hurtado. http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php
- Ponce, A. (2015). Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson College Indigenous [218 pp.]. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 225-228. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81538634017.pdf>
- Porta, L., Bazán, S. y Ezequiel, J. (2019). La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario

- memorable. *Revista Educación*, 43(1), 1-34. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28388>
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En: J. Prats, *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora* (pp. 13-33). Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Capítulo

4

Importancia de considerar aspectos de la memoria colectiva en la didáctica de contenidos históricos, sobre el conflicto armado en El Salvador

Ángela Alfaro Ramos¹

¹ Doctora en Educación, investigadora del Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica de El Salvador, "Dr. Luis Alonso Aparicio". Correo electrónico: aalfaro@pedagogica.edu.sv ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0613-0765>

Introducción

El presente trabajo de investigación asume el desafío de descubrir el papel que desempeña la memoria colectiva del país en la enseñanza de temas históricos para los docentes. Se reconoce que la memoria colectiva posee dos características destacadas: en primer lugar, su permanencia en el grupo que la mantiene viva a través de relatos; y, en segundo lugar, que esta preservación se ve limitada por el espacio y el tiempo en que determinados grupos la nutren, según señala Halbwachs (1991). Es crucial destacar que este proceso de alimentación es activo, ya que se transmite de una persona a otra o de un grupo a otro, repitiéndose a medida que los hechos son recordados.

No obstante, el autor también advierte que, a pesar de las variaciones en las formas del relato, son las similitudes las que otorgan significado a los acontecimientos. García (2004) respalda esta perspectiva al afirmar que “contar experiencias en forma de narración no es simplemente un juego de niños, sino también un instrumento para conferir significado a gran parte de la vida en una cultura” (p. 56).

Lo mencionado anteriormente se manifiesta en las aulas de los centros escolares (CE), en las historias de sus familiares y, hasta cierto punto, en la memoria de los docentes. Un desafío para los profesores es dirigir los relatos sobre eventos relacionados con el conflicto armado, los Acuerdos de Paz, la influencia de la “Doctrina de la seguridad

nacional”, entre otros, de manera que se analicen conjuntamente con los estudiantes.

Pero, ¿por qué es importante la enseñanza de temas históricos, considerando la memoria colectiva, para desarrollar contenidos relacionados con el conflicto armado en El Salvador? Porque la democracia en el país ha ido ganando espacio de manera progresiva en la sociedad, y la historia es testigo de este proceso. Lo anterior ha tenido repercusiones en las generaciones actuales, y actualmente, además de formar parte de los programas de estudio, en muchos hogares salvadoreños y en la experiencia de personas adultas, especialmente aquellos que participaron de manera más cercana en la lucha por poner fin al conflicto en el país, las interpretaciones, versiones y visiones sobre los problemas que se enfrentaron y que llevaron a la firma de acuerdos de paz aún están presentes.

La reflexión previa implica reconocer que todos esos eventos fueron modificando, a su vez, las relaciones familiares o comunitarias. Por ejemplo, la concepción y aspectos relacionados con la democracia, como la tolerancia hacia otras formas de pensamiento, se fueron incorporando de alguna manera a los aprendizajes sociales. Lo que se experimenta actualmente y los derechos que se disfrutaban tuvieron un extenso proceso que los estudiantes en la actualidad desconocen, interpretando y analizando dichos eventos a partir de las enseñanzas en la escuela y su entorno familiar o social.

En El Salvador, el 10 de enero de 1992, mediante decreto legislativo, se designó el 16 de enero como Día de la Paz; posteriormente, en 2006, se modificó su nombre a Día Nacional de la Paz. En la actualidad, el gobierno en funciones ha emitido un nuevo decreto denominándolo Día de las Víctimas del Conflicto Armado. Más allá de los títulos que puedan asignarse a una fecha conmemorativa, los cuales también poseen importancia y generan debates teóricos, es pertinente realizar un ejercicio investigativo para comprender cómo la didáctica de los docentes desempeña un papel estratégico en la interpretación de los hechos. Además, es fundamental examinar cómo, a través de

los recursos que emplean, la memoria colectiva puede contribuir al acervo de información juvenil, proporcionando datos sobre procesos, actores y relaciones relacionados con los hechos históricos. Esto permitirá fortalecer los aprendizajes analíticos, críticos y propositivos de los estudiantes.

En el proceso de enseñanza de los contenidos históricos, participan diversas voces, como las de los familiares, los medios de comunicación, las amistades y la vecindad, no exclusivamente la del docente. Esto puede ser un recurso valioso si se utiliza de manera didáctica. Sin embargo, al enseñar historia, los docentes también pueden imprimir su sello distintivo, dependiendo de la formación que hayan recibido y de sus propias experiencias históricas y las de otras personas.

Las experiencias pasadas de los docentes relacionadas con los contenidos de historia que imparten, pueden influir en su forma de enseñar. Estas vivencias del pasado afectan las reinterpretaciones de los hechos presentes y, a su vez, la didáctica que emplean en el aula. Algunos docentes pueden mostrar un interés más profundo en la comprensión crítica de los acontecimientos, mientras que otros pueden tener menos motivación en este sentido. Es importante señalar que no todos los docentes que enseñan temas históricos en el país han sido formados específicamente en el área de historia. Imparten los contenidos utilizando los recursos disponibles y eligiendo la didáctica que consideran más adecuada.

Este trabajo no profundiza en las características particulares de los docentes, sino más bien en la forma en que abordan algunos contenidos históricos que, en cierta medida, están relacionados con situaciones actuales en el país. Por ejemplo, el abordaje del tema de la cultura de la democracia puede ser discutido desde distintos puntos de vista, considerando, como indican Brito y Martínez (2005, p. 173), que “el pasado, entendido no como algo terminado sino como un proceso en continua construcción, es un elemento que dota de sentido a la realidad social y participa de los modos en que los sujetos significan y dan sentido al mundo que les rodea”.

En consecuencia, la didáctica utilizada también influirá en los aprendizajes, ya que algunas metodologías pueden tener un mayor impacto al proporcionar más elementos y fomentar la participación de las opiniones para analizar hechos presentes a la luz de aprendizajes pasados. Esto se hace considerando además elementos que permitan la reinterpretación de la historia en el país.

Un hecho relacionado con la guerra que se vivió en El Salvador es que el 15 de septiembre de 1980, se llevó a cabo una huelga de hambre por parte de los presos políticos recluidos en el penal de Santa Tecla (Ramírez-Barat, 2018). Esta información se encuentra registrada en un texto elaborado por el Auschwitz Institute for Peace and Reconciliation, el Ministerio de Educación de El Salvador y la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos de El Salvador, del año 2018. En dicho texto, se proporcionan pautas informativas y recursos históricos básicos que ayudan a contextualizar las enseñanzas pedagógicas. Se reconoce la relevancia de una pedagogía crítica para fomentar los aprendizajes de una ciudadanía más democrática, en el contexto de postconflicto que se vivía.

Además, el padre Rafael Palacios fue asesinado en Santa Tecla el 20 de junio de 1979, por escuadrones de la muerte conocidos en su época como “Unión Guerrera Blanca” (Vilches, 2019). Como en el resto del país, varios acontecimientos marcaron la época de la guerra. Sin embargo, la selección del municipio no se hizo por alguna razón en particular, ya que la investigación se centró en la relación didáctica de contenidos históricos de manera general.

Este municipio cuenta con 11 centros escolares públicos que atienden el nivel de Educación Media, con estudiantes de 15 a 18 años. De estos, se trabajó con tres centros educativos ubicados en la zona rural y tres en la zona urbana. Además, se seleccionaron cinco temas de la Unidad 2 del Programa de Ciencias Sociales de Educación Media, relacionados con el conflicto armado y el autoritarismo que se vivió en el país, para indagar cómo las enseñanzas de los docentes están relacionadas con la construcción de la memoria colectiva en los grupos de jóvenes estudiantes de bachillerato.

Memoria colectiva y la enseñanza de historia

Para Plá, (2012):

La enseñanza de la historia, en cuanto objeto de investigación hace referencia a las complejas interacciones de significados sobre el pasado que se dan dentro de la escuela. El resultado es un conocimiento histórico escolar que no es igual al conocimiento profesional, pero no por esto es falso o incorrecto. Es dueño de una epistemología particular. (p.181)

Justamente, esa particularidad epistemológica se manifiesta a través de las enseñanzas docentes; en el aula, se combinan diversos elementos para destacar la individualidad del profesor frente a sus estudiantes. Por ejemplo, las estrategias o metodologías empleadas por los docentes desempeñan un papel crucial en la enseñanza de Historia, especialmente cuando se trata de eventos nacionales que puedan haber sido experimentados por ellos. Según Ramírez (2020):

La labor docente se construye a través de las interacciones de estudiantes-docentes-currículo y el profesorado no es un simple receptor de las políticas curriculares, sino un profesional que ha de decidir cómo enseñar a sus alumnos y alumnas, pero, además, esas decisiones están basadas en las teorías y epistemologías que dan sentido a la didáctica. (p.12)

Siguiendo a Ramírez (2020), si los docentes son profesionales que tienen en sus manos la manera de enseñar los contenidos históricos, ellos podrán o no alimentar la memoria colectiva, entonces, es interesante observar y analizar cómo estos procesos están desarrollándose a través de las enseñanzas en las aulas. Pero, más allá del interés por conocer los procedimientos, herramientas, contextos y las características de profesores de Ciencias Sociales para enseñar la historia y su relación con la memoria colectiva, esta también puede llegar a ser un elemento muy importante para la comprensión de algunos acontecimientos sociales que se viven, sobre

todo los relacionados con los contenidos históricos que guardan cierta similitud con otros del presente.

Justamente, el uso y la interpretación que damos a los hechos históricos, son piezas de nuestras construcciones sociales presentes y pueden contribuir a definir comportamientos o expresiones de distinta clase. Así, la memoria colectiva se constituye a partir de una multiplicidad de elementos que coexisten en cada sociedad, que, a su vez, son producto de las características culturales propias de cada territorio que forman parte de nuestro accionar presente.

Para Halbwachs (2004, p. 8) “Lo más usual es que yo me acuerdo de aquello que los otros me inducen a recordar, que su memoria viene en ayuda de la mía, que la mía se apoya en la de ellos”. Entonces, lo que los jóvenes recuerdan y aprenden sobre los temas históricos está mediado y reforzado por los adultos que forman parte de su mundo, ya sea en la familia, la escuela o la comunidad.

Las enseñanzas docentes de la historia por medio de la memoria colectiva

Ciertamente como sujetos históricos tenemos historia y hemos presenciado los hechos que van conformándola, pero las prácticas docentes tienen implícita una intención (Pagés, 1994). Cada individuo puede pensar, emitir juicios o acumular conocimientos según sus propios intereses. Sin embargo, el interés común implica una perspectiva diferente, menos individual y más colectiva, siendo un elemento esencial para fortalecer los sistemas democráticos. Aunque es un concepto abstracto, existe un consenso en considerarlo como la protección de los derechos y libertades de todos los ciudadanos de un país. Sin embargo, inducir a las personas a reflexionar sobre su interpretación de la realidad, los hechos y los conocimientos adquiridos en función del interés común, para reforzar valores democráticos, es una tarea realmente compleja. Esto es precisamente

lo que deben emprender los docentes para orientar a los estudiantes, según lo estipula el programa de Ciencias Sociales, para participar responsablemente en la sociedad.

Algunos estudiosos que se dedican a conocer la manera de enseñar la historia desde la perspectiva docente, sostienen que “estos procesos para pensar críticamente el pasado primero deben ser aprendidos por el profesorado en formación” (Ramírez, 2020, p.3). Lo anterior lleva a reflexionar sobre cómo pueden los estudiantes mejorar sus procesos de aprendizaje y percepción de los contenidos de historia retomados para este trabajo, si muchas veces no lo han conseguido ni siquiera sus mentores. Además del camino que recorren en su formación los y las profesoras, está la importancia que tiene el conocimiento de la historia como parte de la cultura, del desarrollo y de la conformación de la sociedad. En el desarrollo de sus clases, la investigación educativa sobre los temas a desarrollar es importante, y debería contribuir a mejorar el desarrollo de las temáticas, para profundizar en el conocimiento de determinados temas que además ayuden a los estudiantes a reflexionar en lo que acontece en el presente, a la luz de los hechos pasados. Sin embargo, otro elemento importante para el desarrollo de cualquier asignatura, son los textos que puede consultar el docente. En el programa de Estudios Sociales, se enumeran algunos textos, pero estos no se actualizan constantemente; la búsqueda y consulta de literatura y material adicional para contribuir al debate y profundización de los contenidos dependerá de la iniciativa del docente. En este caso, esa también es otra característica que puede o no poseer cada profesor. Si ampliaran su lectura, probablemente contarían con más elementos didácticos para el análisis y la discusión de los acontecimientos que contribuyeron a construir las condiciones presentes en las que vive la sociedad, teniendo en cuenta el análisis de la memoria colectiva y los temas relacionados con el conflicto armado en El Salvador.

Esa memoria colectiva en cada país es un componente de la cultura política, cultural y social, de acuerdo con los acontecimientos particulares de cada territorio. Así, los efectos de enseñar historia y memoria colectiva resultan fundamentales en la transmisión de

esa cultura, la cual, a su vez, va configurando las realidades que enfrentamos en el presente y cómo las resolvemos. En ese sentido, las enseñanzas docentes se convierten en un aspecto clave desde el cual se puede contribuir a fomentar la memoria colectiva en los jóvenes estudiantes. Esto les permitirá, al ser conscientes de su significado, responder de manera crítica y responsable ante su realidad.

Aspectos metodológicos

Se trabajó una investigación cualitativa, considerando que la cantidad no fue la prioridad para dar respuesta a las interrogantes y que además interesaba conocer acerca de la didáctica utilizada para la enseñanza de contenidos de Historia del programa de bachillerato, por los docentes. Además, atendiendo a la corriente epistemológica, se refiere a un estudio fenomenológico, ya que según Gurdián-Fernández (2007) se trata de describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales. El uso de un primer instrumento individual, en este caso la entrevista estructurada para cada docente, propició el inicio de la reflexión particular. Posteriormente, con los grupos focales se logró establecer un diálogo más personal que contribuyó a recabar información a través del encuentro de docentes que compartían características similares entre sí, como la ubicación geográfica de los Centros Escolares en el mismo municipio. Para este trabajo de investigación se elaboraron tres instrumentos: una entrevista estructurada, un guión para realizar un grupo focal y un cuestionario con preguntas abiertas. La entrevista incluyó preguntas relacionadas con la opinión de los docentes sobre el programa, pero sobre todo la metodología que emplean para enseñar los contenidos y el uso de los 4 aspectos de la memoria colectiva según Halbwachs (1991), considerados por los docentes para la enseñanza de los contenidos que han sido retomados para esta investigación. El grupo focal sirvió para discutir sobre esas metodologías, las influencias familiares y comunitarias en el aprendizaje de los contenidos históricos seleccionados, y también para conocer la relación que observan los docentes entre la didáctica y la memoria colectiva. El cuestionario se aplicó vía *Google Forms* y tenía preguntas abiertas para conocer sobre

otros aspectos didácticos presentes en la enseñanza de los contenidos históricos seleccionados, como el uso de textos, la opinión sobre la influencia de la edad del docente en la enseñanza de los contenidos de historia, entre otros.

Los instrumentos elaborados se centraron en conocer sobre las enseñanzas docentes relacionadas con cinco temas de la Unidad 2 que se imparten en el nivel de primer año de bachillerato. Los temas son los que se citan en la Tabla 1.

Tabla 1

Contenidos seleccionados de la Unidad 2 primer año de bachillerato

1	Los regímenes militares del Siglo XX en El Salvador.
2	Influencia de la “Doctrina de la seguridad nacional”
3	El conflicto armado en El Salvador. Inicio, desarrollo y finalización. 1979 -1992
4	Acuerdos de Paz de Chapultepec en 1,992: Implicaciones y cumplimiento para la consolidación del sistema democrático.
5	Cultura de la Democracia.

Nota. Datos basados en el Programa de Ciencias Sociales del Primer Año de Bachillerato MINED (2008).

Resultados y discusión

Los resultados para el capítulo de este libro se presentan en dos apartados: la enseñanza de contenidos históricos y didáctica en el aula, y aspectos de la memoria colectiva presentes en el aula. Para el primer apartado se exponen los principales resultados de la entrevista; para el segundo se utilizaron resultados del grupo focal y el cuestionario aplicado a los docentes. Los resultados sobre la didáctica se presentan

en Figuras, que muestran los aspectos más utilizados por los docentes, a partir de la propuesta de Halbwachs (1991):

1) tiene un contenido social, puesto que el recuerdo es un recuerdo con los otros; 2) se apoya en los marcos sociales de referencia, tales como ritos, ceremonias o eventos sociales; 3) la gente recuerda las memorias compartidas y recordadas conjuntamente, y 4) se basa en el lenguaje y en la comunicación lingüística externa e interna con otros seres significativos (p.182).

Estos aspectos citados, fueron considerados para conocer en qué medida están presentes en la enseñanza de los contenidos históricos seleccionados para esta investigación. En la segunda Figura se presentan las estrategias docentes propuestas por Díaz y Hernández (2002), que utiliza cada docente en su aula. En el capítulo 5 del libro: “Estrategias docentes, para un aprendizaje significativo”, de Díaz y Hernández (2002), se exponen de manera extensa las estrategias metodológicas que ellos consideran. En este trabajo, por motivos metodológicos, se han codificado dichas estrategias, como: EACP: Integración constructiva entre los conocimientos previos; EPES: Promover enseñanza situada; EDE: Estrategias discursivas y enseñanza y EMIC: Mejora constructiva de conocimientos; EOINA Estrategias para ayudar a organizar la información nueva por aprender; EDTA Estrategias y diseño de textos académicos.

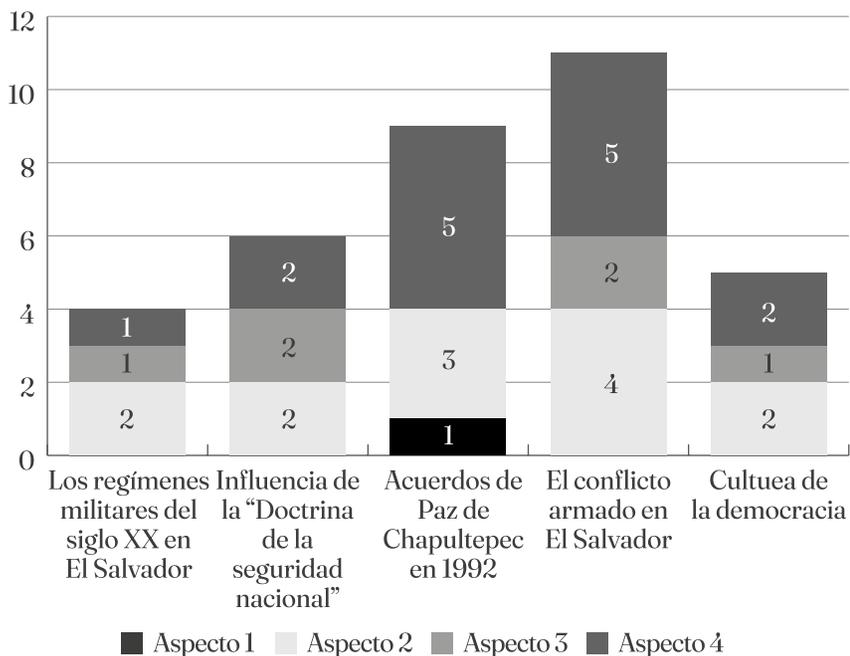
En el primer apartado también se presentan los resultados de la forma de evaluación que utilizan los docentes. En el apartado aspectos de la memoria colectiva presentes en el aula, se reflexiona cómo la influencia de la familia y el entorno en el aprendizaje de los estudiantes, así como la edad de los profesores y los textos utilizados, resultan ser aspectos valiosos para el rescate de la memoria colectiva, como herramienta para enriquecer los contenidos desarrollados.

Enseñanza de temas históricos y didáctica en el aula

Las entrevistas estructuradas ayudaron al acercamiento de algunos elementos básicos para la enseñanza de los temas históricos que los docentes deben considerar de manera formal, es decir, los objetivos, los lineamientos del Ministerio de Educación y la metodología que predominantemente utilizan. No obstante, se expondrán primero las respuestas brindadas por docentes respecto a los recursos que más utilizan, según lo planteado por Halbwachs (1991) para conocer sobre cuál de los 4 elementos planteados por el autor es más utilizado por los docentes.

Figura 1

Aspectos de la Memoria Colectiva según Halbwachs (1991), considerados por los docentes para cada contenido.



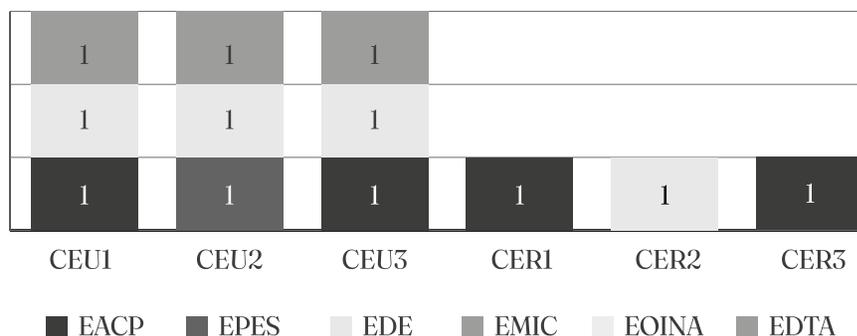
Nota. Elaboración a partir de los resultados del instrumento respondido por docentes de CCSS de Educación Media de 6 CE.

En la Figura 1, se han sumado las respuestas de los 6 docentes para los 5 contenidos considerados. El aspecto 5: *se basa en el lenguaje y en la comunicación lingüística externa e interna con otros seres significativos (relatos de personas que vivieron los hechos históricos)* y el aspecto 2: *se apoya en ritos, ceremonias o eventos sociales. (visitas a museos, videos u otras actividades de memoria colectiva material)*, son los más usados. Para los contenidos del conflicto armado y los Acuerdos de Paz, las visitas a museos y los relatos de las personas, son herramientas que están siendo consideradas para el desarrollo de los contenidos.

Otro elemento importante para llevar a cabo las prácticas docentes es cumplir con los objetivos trazados, ya sea en el programa de estudio, en las clases o las unidades a desarrollar. Pero, para alcanzar dichos logros, es preciso adoptar ciertas estrategias que contribuyan, según lo aprendido en la formación docente, pero también, a partir del estilo de enseñanza de cada profesor. Por eso, para analizar cómo verifican el alcance de los objetivos, se consideraron las seis estrategias de enseñanza propuestas Díaz y Hernández (2002) anotados anteriormente. En la Figura 2 se han clasificado las respuestas brindadas por los docentes, según lo descrito para cada estrategia, predominando cuatro de ellas.

Figura 2

¿Cómo verifica el cumplimiento de los objetivos en función del desarrollo de los contenidos históricos?



Nota. Elaboración a partir de los resultados del instrumento respondido por docentes de CCSS de Educación Media de 6 CE.

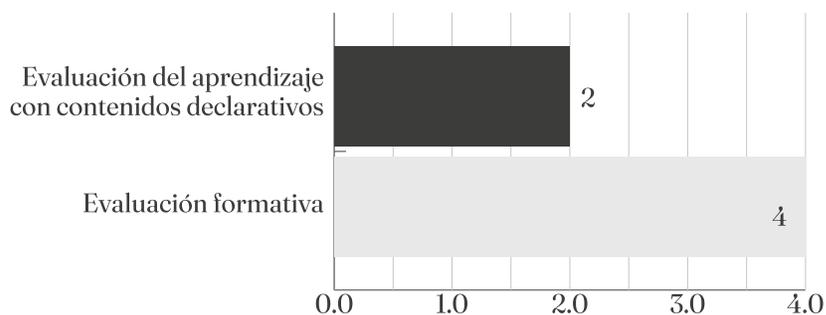
De las 6 propuestas por Díaz y Hernández (2002), los docentes utilizan cuatro: EACP: Integración constructiva entre los conocimientos previos; EPES: Promover enseñanza situada; EDE: Estrategias discursivas y enseñanza y EMIC: Mejora constructiva de conocimientos. Las dos estrategias que no son usadas por los docentes, aportan más elementos de análisis y son de gran utilidad para “la mejora de los procesos de recuerdo, comprensión y aprendizaje” Díaz y Hernández (2002, p. 140). El docente debe conocer diversas estrategias de enseñanza y saber para qué sirven y cómo utilizarlas, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y consecuentemente cumplir con los objetivos y competencias. Según el programa de estudios Sociales y Cívica, (2008) el objetivo general es formar ciudadanos con visión histórica, ideales democráticos y competencias que les ayuden a transformar su entorno. Así, encontramos que las competencias a desarrollar planteadas en el programa de Estudios Sociales (2008), básicamente consisten en: analizar los problemas sociales; investigar la realidad social e histórica y participar crítica y responsablemente en la sociedad (p.9). Para propiciar el desarrollo de las competencias que se señalan en el Programa oficial, se requiere profundizar en los aprendizajes, para eso se necesita, posiblemente, una apuesta por ofrecer a los estudiantes estrategias más complejas que los lleven a reflexionar y analizar situaciones de la historia del país a la luz de textos que amplíen sus conocimientos.

En el proceso didáctico el momento final es el de la evaluación, en la Figura 3 se observa que solamente en dos CE utilizan la evaluación con contenidos declarativos, que está relacionada con una evaluación por competencias. En el programa de Estudios Sociales, el objetivo de aprendizaje de la Unidad 2, se lee:

Analizar el proceso histórico político de El Salvador durante el siglo XX e inicios del siglo XXI, considerando sus efectos en la actualidad, mediante la investigación, la discusión y la reflexión crítica para fortalecer la comprensión de su realidad y la participaron ciudadana en una sociedad democrática. MINED (2008, p. 21)

Figura 3

¿De qué forma orienta la evaluación de los aprendizajes para que le permitan llegar al logro de los objetivos de los contenidos citados?



Nota. Elaboración a partir de los resultados de grupo focal con docentes de CCSS de Educación Media.

Considerando las aspiraciones expresadas en el programa de Estudios Sociales, el tipo de evaluación que se está utilizando en estos CE, se queda limitado al conocimiento más que a una apuesta por un cambio de actitud y un aprendizaje más reflexivo. La evaluación, según Casanova (1999):

Consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa progresivamente. (p. 60)

Para obtener resultados más profundos y que los aprendizajes se acerquen más al objetivo propuesto en el programa de estudios, se necesitaría que los docentes utilicen metodologías más activas y reflexivas, que lleven a los estudiantes a analizar situaciones pasadas y relacionarlas con los hechos que vive el país en la actualidad. Por ejemplo, la evaluación a partir de problemas y casos planteados por Díaz y Hernández (2002), para permitirles valorar y analizar situaciones cotidianas relacionadas con los contenidos. En síntesis, de

este apartado, la mayoría de docentes están utilizando una didáctica conservadora; sin embargo, la memoria colectiva como herramienta está siendo parte del desarrollo de los contenidos de historia, aunque probablemente no está siendo utilizada de manera que pueda contribuir a la formación de ciudadanos más críticos de su realidad.

Aspectos de la memoria colectiva presentes en el aula

Aunque en la investigación no se ahondó en cuáles son las narrativas familiares o comunitarias que son consideradas en el desarrollo de los contenidos, algunas respuestas permiten dar cuenta de que los temas actuales no pasan desapercibidos; sin embargo, es claro que se abordan o se mencionan con cautela.

Por ejemplo, de lo último que estamos viviendo, dentro de la cultura democrática, dentro de la legalidad, que son los temas que estamos viendo ahorita, se les pregunta cómo se está viviendo el estado de excepción en sus comunidades, caseríos, en las colonias, y bien interesante porque automáticamente dicen: ya podemos salir a la calle ya podemos caminar por el pasaje, ya podemos ir. Pero aparecen ahí las restricciones verdad, de que a través de esta ley también se están llevando a personas que no tienen que ver con nada ni con nadie. (CEU2, Grupo focal).

Pero, ¿Por qué no se da más relevancia a temas de la memoria colectiva en el país? Mendoza García (2005, p. 1), considera que lo contrario a la memoria colectiva es “el olvido social”, que “se sostiene con otros procederes como el silencio, la imposición y la censura”. A partir de esas premisas, es posible que el silencio sea un problema para que no se dé relevancia al tema; no obstante, puede también parecer redundante, pero, continuando con lo expuesto antes, si no existe quién exponga la problemática, difícilmente se podrá hacer relevante la necesidad de contar con más investigaciones que evidencien la importancia de conectar los aprendizajes pasados para evitar errores en el presente. Es innegable que los miembros de la familia son un referente para la

memoria colectiva de los estudiantes. Pero no sólo se convierten en referentes, sino que, dependiendo de la cercanía que hayan tenido con los hechos, los padres, tíos, tías, abuelos, revelarán sus anécdotas y, en ellas, parte de lo que vivieron en un determinado momento de la historia, como se constata en la siguiente cita: “En materia social todo está vinculado y sin duda alguna el entorno influye en la percepción de los hechos históricos; por ejemplo, estudiantes que provienen de cabañas y que tienen relación con el municipio de Cinquera, tienen una postura definida acerca de los hechos ocurridos en el contexto del conflicto armado. (CER2/GF)

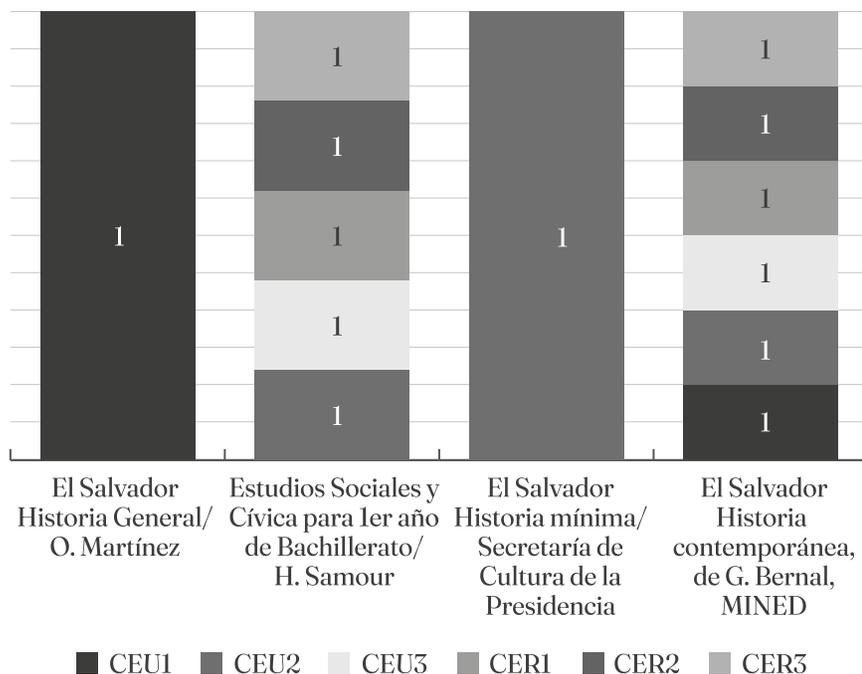
En Halbwach (2004), encontramos que:

La memoria de una sociedad se extiende hasta donde ella puede, es decir, hasta donde alcanza la memoria de los grupos de que está compuesta. No es por mala voluntad, antipatía, repulsión o indiferencia por lo que olvida tal cantidad de acontecimientos y personajes antiguos. Es porque los grupos que conservaban su recuerdo han desaparecido. (p.215)

Es decir, que la memoria colectiva es susceptible de extinguirse, si no existen instancias que se preocupen por conservar las versiones más cercanas de los hechos históricos, a través de las narraciones de las personas que vivieron los acontecimientos. Los docentes hacen un esfuerzo, y aportan un poco a su conservación cuando llevan a los estudiantes a museos, invitan a familiares o personas de la comunidad para que relaten sus anécdotas; sin embargo, con el paso del tiempo esto no será suficiente. Por eso, como anota Bello-Suazo (2001), “las imágenes y el espacio, son dos elementos más estables de la memoria colectiva” y ésta se resguarda en los museos o sitios arqueológicos. Estas tareas, en el país, son realmente importantes, pero la formación en estas áreas del conocimiento, como ya se anotó, no son muy populares, sino más bien escasas, en detrimento del conocimiento de nuestras raíces, identidad e historia. Conectando las estrategias más utilizadas, con las fuentes de consulta que utilizan docentes, si los textos más utilizados son los oficiales, como se observa en la Figura 3, el análisis y por consiguiente las estrategias didácticas, se verán empobrecidas.

Figura 4

¿Qué fuentes de consulta, recomendaría para los contenidos de temas históricos relacionados con el conflicto armado 1980-1992 que vivió El Salvador?



Nota. Elaboración a partir de los resultados de cuestionario respondido por docentes de CCSS de Educación Media.

La pregunta era abierta, y cada uno anotó el o los textos que recomendaría, y solamente el docente del CEU2 anotó un texto diferente y además fue el que consideró más de dos textos. Sin embargo, si una actividad incluye la participación y el contenido es propicio para hacer la relación con hechos que se viven en la actualidad, entonces es importante aprovecharlo para rescatar las enseñanzas que puedan surgir. En la siguiente cita se da cuenta de esa relación:

La verdad que ahorita como estamos, ellos aprenden de los textos, pero no lo vivieron; por ejemplo, esto de los regímenes

del Siglo XXI, de las cuestiones de la doctrina social, ellos ni sabían que existía una doctrina de seguridad nacional, por qué surgió, cómo surgió. Ellos no tenían ni idea de la importancia que tiene, entonces creo que en la comunidad en que se vive, podría decirse que hay una influencia, desde el aprendizaje de los conceptos y sucesos que ellos van contando [de] cómo sucedieron las cosas. (CER2/GF).

En la Figura 3 se puede observar que solamente en el CEU2 el docente mencionó un texto diferente. La mediación primera es la que se establece entre docente y estudiantes, pero, los libros de texto son una herramienta importante para desarrollar los contenidos de manera didáctica y objetiva. En el país, la escasa producción o interés por la historia también lleva a que la realización de textos académicos sobre el conflicto sea limitada y por lo consiguiente la interpretación de las memorias colectivas que puedan estar latentes en el país sobre los hechos relacionados con el conflicto armado y sus interpretaciones, considerando el devenir de la historia salvadoreña.

En las respuestas brindadas por docentes que participaron en el grupo focal, observamos cómo en realidad pueden existir, y de hecho existen varias memorias colectivas. En el grupo focal, uno de los docentes expresó con más claridad el problema que muchos jóvenes enfrentan con la implementación del régimen de excepción comentando que:

Debería haber un instrumento para darles respuesta para todos los acontecimientos que están pasando porque un punto importante con este régimen que se está dando es una situación en la que el alumno no quiere venir a clase porque tiene miedo de ser detenido, porque, a veces, solamente los acusan de asociaciones ilícitas y vienen debidamente carnetizados. Eso no debería ser así. (CER1/GF)

El Salvador es un país con historias de dificultades para lograr niveles democráticos, y en las historias de muchas personas pueden constatarse, como los efectos de la cultura de violencia ha afectado en distintos momentos, y de formas diferentes a los estudiantes.

Tabla 2

¿Cree que la edad de los docentes influye en la enseñanza de los temas relacionados con el conflicto armado de 1980-1992?

Docente	Respuestas
Docente 1	Sí. A veces estos docentes, al impartir estos temas, cuentan más sus historias personales y no lo hacen respetando los hechos históricos, y ya no investigan o indagan sobre los hechos reales no podrán dar explicaciones de ellos.
Docente 2	Definitivamente que influye, ya que las generaciones más jóvenes (menores o iguales a 40 años) solo conocen lo superficial del conflicto y no poseen una base sólida por falta de investigación, y se limitan a enseñar solamente lo que alguien de forma sesgada o parcial comenta.
Docente 3	Si, ya que los docentes que estuvieron en ese tiempo tienen más fluidez para expresar sus pensamientos.
Docente 4	Si, definitivamente, haber vivenciado o leído y profundizado influye; obviamente de manera objetiva y no tendenciosamente.
Docente 5	Por supuesto que sí. Las nuevas generaciones posteriores al conflicto, no tienen mayor idea de lo que ese evento influyó en los cambios políticos, económicos y sociales de nuestro país, y mucho menos las causas reales que lo motivaron. Influyó en los cambios políticos, económicos y sociales de nuestro país.
Docente 6	La verdad no, más cuando se tienen hábitos de lectura e investigación de los hechos. Justifico mi respuesta si fuese así, ningún docente en la actualidad podría hablar acerca del relacionamiento, la civilización griega, la revolución francesa, etc.

Nota. Elaboración a partir de los resultados del instrumento respondido por docentes de CCSS de Educación Media de 6 CE de Santa Tecla.

En el caso de los contenidos relacionados con el conflicto armado en El Salvador, puede aportar elementos propios de su experiencia, pero también de cómo ha asimilado o está asimilando los acontecimientos del presente. Lo anterior también evidencia la importancia del docente como mediador del conocimiento y la importancia de buscar una opinión más objetiva. Es posible que esa visión objetiva, además, sea respaldada por textos de profesionales, que, además de contar con una formación histórica, realicen un ejercicio constante de reflexión respecto a los contenidos históricos.

Reflexión de cierre

Importancia de considerar aspectos de la memoria colectiva en la didáctica de contenidos históricos sobre el conflicto armado en El Salvador

La didáctica, la metodología y la práctica docente están relacionadas de tal manera que anotarlas por separado es solamente por cuestiones precisamente “didácticas”. Si partimos del docente, este se convierte en la didáctica y metodología en el aula, en la escuela, porque lo que hace, cómo lo hace, y por qué lo hace, puede tener influencia en otras personas, desde los estudiantes hasta su entorno. Los estudiantes no están solamente en la escuela, van a sus casas, conviven con su familia y con otras personas; tampoco permanecen solamente en el ambiente escolar, realizan múltiples actividades. En ese sentido, hablar sobre cuestiones educativas implica una relación con el entorno e incluso con la historia, y la lectura crítica sobre hechos que sucedieron y que en la actualidad pueden llegar a repetirse, lo cual es importante, para comprender que los problemas sociales tienden a repetirse y por lo mismo no deben ser tomados superficialmente. Como bien lo anota un docente, los hechos históricos se transmiten a las nuevas generaciones “a través de anécdotas, de lugares y personas claves que han vivido o se les ha transmitido la historia de sus lugares

donde viven”. Pero, no es preciso haber vivido cerca de un lugar para analizar y estudiar hechos que sucedieron en el país, que talvez no fueron vividos tan de cerca por todas las personas; no por eso dejan de tener importancia. Es justamente, a través de la memoria colectiva que puede mantenerse viva la historia entre las personas y no olvidar que, para obtener los logros de los que gozamos en el presente, debieron suceder muchos acontecimientos, dolorosos muchas veces, y que, por lo mismo, es preferible tratar de evitar.

A partir de los resultados, parece ser necesario promover una mayor conciencia entre los docentes acerca de la importancia de realizar un análisis más profundo de la historia en relación con la realidad, con el objetivo de fomentar una postura ciudadana más informada ante los acontecimientos, enriqueciendo así los criterios de discusión. En este sentido, los textos académicos podrían desempeñar un papel significativo. No obstante, dada la escasa formación de historiadores en el país, la producción de textos de investigación que contribuyan al debate y la discusión es notablemente limitada.

Entre los aspectos más utilizados de la memoria colectiva se encuentran los recursos visuales y las visitas a museos. La participación activa de los estudiantes en narrativas enriquece las discusiones, al igual que las estrategias participativas empleadas por los docentes. Sin embargo, es posible mejorar la didáctica de contenidos históricos y profundizar aún más mediante el uso de estrategias más complejas, como aquellas que se apoyan en la lectura, el análisis y la síntesis, con la elaboración de escritos, mapas mentales y otros recursos por parte de los estudiantes. No obstante, para complementar estas estrategias, es necesario contar también con más recursos bibliográficos.

La producción de investigaciones y su utilización por parte de los docentes en el aula son fundamentales para preservar la memoria colectiva del país. Esto contribuiría a “formar ciudadanos con visión histórica, ideales democráticos y competencias que les ayuden a transformar su entorno”, según lo menciona el programa de Estudios Sociales.

Para Halbwachs (2004, p. 213), la memoria colectiva se distingue de la historia al menos en dos aspectos: es una corriente de pensamiento continua, con una continuidad que no tiene nada de artificial, puesto que retiene del pasado solo lo que aún está vivo, o es capaz de vivir en la consciencia del grupo que la mantiene. Pero si ese grupo que la mantiene se va reduciendo por falta de personas e instituciones académicas que estudien y trabajen el tema y la discusión, el análisis y la investigación relacionada con los acontecimientos históricos del conflicto salvadoreño, sus causas y consecuencias, se estará dejando de lado un aprendizaje importante de nuestra historia. Esos grandes objetivos pueden volverse muy lejanos, o muy cercanos; dependerá de la claridad de los fines, los recursos y el deseo de cumplir con esos fines, de las personas involucradas en el quehacer educativo. Pero si se comprende que el quehacer es compromiso de todas las personas con quienes conviven los estudiantes (familia, escuela, comunidad, sociedad), el número de implicados en la consecución de esos fines se vuelve tan extenso que podría volverse inocuo. De 1992 al 2023 han transcurrido 31 años; igualmente, la esperanza, las expectativas generadas por los Acuerdos de Paz en su época, han ido cambiando y el interés o la confianza en tiempos mejores, también.

Durante ese tiempo, muchas personas que vivieron directamente los acontecimientos de la guerra en el país han experimentado todo el proceso de reconstrucción, así como diversos sucesos adicionales. La memoria no puede mantenerse intacta, ya que las propias personas han vivido nuevas experiencias que probablemente han ido modificando su pensamiento. Sin embargo, lo fundamental es rescatar los aprendizajes que como país se obtuvieron en ese momento, incluido el reconocimiento de que el camino del perdón, la paz y los derechos humanos es esencial para avanzar hacia formas de gobierno más justas. Estas lecciones son las que deberían rescatarse y recordarse, subrayando que en cierto momento de nuestra historia fuimos considerados un ejemplo de reconciliación. Esto se debió a que reconocimos los errores cometidos durante una época en la que las armas, el autoritarismo y las violaciones a los derechos humanos eran moneda corriente.

En la actualidad, es importante recordar por qué se firmaron los Acuerdos de Paz, y reconocer que el diálogo, la negociación, y mejorar los procesos democráticos en todas las instituciones y en el país, fueron el espíritu con el que se firmaron. Posiblemente, esos valores estén presentes en la memoria colectiva de algunas personas, o quizás de muchas; determinar esto podría ser tarea de una nueva investigación. Sin embargo, lo crucial es que, a través de la enseñanza de contenidos históricos en las aulas, se puede contribuir a la formación de estudiantes bien instruidos y objetivamente informados. Esto tiene como objetivo cultivar en ellos un pensamiento crítico frente a los acontecimientos de su realidad nacional actual.

Referencias

- Brito, R. M., y Martínez, M. A. S. (2005). Memoria colectiva y procesos sociales. *Enseñanza e investigación en psicología*, 10(1), 171-189.
- Bello-Suazo, G. (2001). Desastres e identidades alteradas. Istmo. <http://istmo.denison.edu/n06/articulos/desastres.html>
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Colección Aula Abierta.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*, 2, 1-27.
- García, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (6), 0.
- Gurdián Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa*.
- Halbwachs, M. (1991). Fragmentos de la memoria colectiva (selección y traducción de Miguel Ángel Aguilar). *Revista de Cultura Psicológica*, 1(1).
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria* (Vol. 39). Anthropos editorial.
- Mendoza García, J. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, (8), 1-26.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, (84), 163-184.

- Ramírez, J. (2020). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Perspectivas*, (21), 1-24.
- Ramirez-Barat, C. (Coord.) (2018). Ciudadanía, memoria y cultura de paz en El Salvador. Caja de herramientas para docentes y educadores. Auschwitz Institute for Peace and Reconciliation, el Ministerio de Educación de El Salvador y la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos de El Salvador.
- Vilches A. (2019). CEBs recuerdan 40 aniversario del martirio del padre Rafael Palacios/ CoLatino Digital <https://www.diariocolatino.com/cebs-recuerdan-40-aniversario-del-martirio-del-padre-rafael-palacios/>

Capítulo

5

La construcción de la memoria colectiva desde la enseñanza de la historia en los Estudios Sociales en Costa Rica

María José Rodríguez Vargas¹

Jéssica Ramírez Achoy²

¹ Licenciada en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica por la Universidad Nacional (UNA), Sede Omar Dengo, Heredia, Costa Rica. Docente de Estudios Sociales y Educación en el Ministerio de Educación Pública (MEP), Alajuela, Costa Rica. Correo electrónico: maria.rodriguez.vargas@mep.go.cr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7510-8399>

² Doctora en didáctica, especializada en didáctica de la historia. Profesora de Estudios Sociales y académica de la Escuela de Historia, Universidad Nacional (Costa Rica). Correo electrónico: jrami@una.cr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1795-3006>

La memoria colectiva es la materialización del recuerdo social de un hecho histórico que transforma la cotidianidad de un individuo que se encuentra dentro de un colectivo. El aula se convierte en un contexto en el que se intercambian diversas subjetividades y, por tanto, la constante transformación de la memoria que se comparte. En este capítulo, se describe la relación que existe entre las prácticas docentes y la construcción de la memoria colectiva, a través del análisis de las concepciones de historia y su enseñanza, así como de las dimensiones que conforman la praxis del profesorado: contexto, materialidad, currículo, y subjetividades. Además, se profundizó en la relación de estos factores con la memoria al enfrentar a los docentes con la enseñanza del contenido controversial de la guerra civil de 1948, en Costa Rica.

La región centroamericana tiene una historia reciente compleja. A partir de la segunda mitad del siglo XX encontramos guerras civiles y dictaduras que han incidido en la inestabilidad política y la transformación de las estructuras democráticas actuales. En la década de los noventa, los Acuerdos de Paz y las elecciones nacionales le han dado un carácter democrático participativo a la región, lo cual no ha implicado la finalización de los conflictos políticos caracterizados por golpes de estado, dictaduras, y por gobiernos demagógicos y populistas.

En estos contextos, el papel de Costa Rica solía ser excepcional, pues fue el único territorio centroamericano que no sucumbió a los conflictos armados después de 1948. Este rol de “excepcionalidad”, tiene un componente histórico desde la época liberal con la Generación del Olimpo, y se ha imbricado en la memoria colectiva del *ser costarricense*. La presente investigación estudia la memoria colectiva que traza la identidad nacional costarricense, y se expresa en la asignatura de Estudios Sociales para secundaria, principalmente por los intereses políticos e ideológicos que se encuentran desde sus inicios como materia escolar, donde la construcción de la ciudadanía ha sido uno de sus componentes constitutivos, a partir de los aprendizajes factuales que promueven las normativas curriculares y que, en la actualidad, favorecen el desarrollo del estado neoliberal (González, 2021).

El objeto de estudio parte del supuesto de que las prácticas docentes en Estudios Sociales están mediadas por la memoria colectiva costarricense, de forma que la historia escolar es un espacio de construcciones culturales sobre el pasado-presente (Plá, 2020). La interrogante con la que inició esta investigación fue: ¿Cuál es la relación entre la memoria colectiva y las prácticas docentes en la materia de Estudios Sociales de la secundaria costarricense? Así, el objetivo propuesto fue: describir e interpretar las prácticas de docentes de Estudios Sociales en el nivel de Educación Media, referidas a la enseñanza de la historia y la memoria colectiva costarricense.

Para estudiar la memoria colectiva y su relación con las prácticas docentes en Estudios Sociales, se eligió el tema de la Guerra civil de 1948, con el fin de significar el pasado desde un evento que ha marcado los contenidos históricos en los programas curriculares que se enseñan en el nivel de secundaria de Costa Rica. El tema se trabajó con docentes de secundaria que imparten la asignatura de Estudios Sociales.

De esta forma, se propuso una investigación cualitativa, con enfoque interpretativo desde un estudio de casos múltiples. El alcance de la investigación fue descriptivo, porque interesó interpretar los datos para explicar el objeto de estudio. Lo anterior, permitió ampliar las

miradas sobre las investigaciones de aula, para centrarlas en categorías sociológicas y comprender las relaciones individuo-sociedad-escuela.

La memoria colectiva como referente conceptual

La memoria es un espacio de saberes que se interrelacionan entre lo individual y social, consta de diferentes planos que refieren a los contextos inmediatos donde ubicamos un recuerdo. De esta forma, la memoria se sitúa en espacios como la familia, la religión, la clase social, el barrio o la escuela.

El análisis se complejiza cuando llevamos el concepto de memoria a las ciencias sociales, pues esta tiene un carácter psicológico, histórico, social y político que permite reivindicar *los pasados*. La pluralidad del tiempo histórico es un eje necesario para comprender que la memoria es parte de los posicionamientos políticos sobre un acontecimiento histórico, y cuando esta se colectiviza, provoca la negación o la exaltación de diferentes grupos sociales.

El currículo oficial ha sido un espacio de los diferentes gobiernos, para legitimar eventos del pasado que reivindicar discursos nacionalistas y promueven la identidad nacional desde ciertas narrativas sobre el pasado. Esto no implica que esas narrativas se desarrollen sin ningún tipo de filtros por parte del profesorado y el estudiantado. Hay elementos culturales y sociopolíticos que convierten la programación curricular a experiencias y saberes en el aula y en la vida cotidiana.

En otras palabras, hasta la historia más positivista propuesta en el currículo puede tener su revés cuando llega al aula, pues la cultura escolar permea los contenidos y los reconceptualiza desde los contextos socioculturales e institucionales donde se ubica el estudiantado y profesorado. De igual forma, los posicionamientos sobre un hecho histórico cambian el sentido del pasado.

Un ejemplo de lo anterior, lo constituye la lucha por la construcción de la memoria de la Guerra civil de 1948, pues cada bando buscó hacer de su discurso, el único relato válido. Al respecto Díaz (2008) señala que:

Después de finalizada la Guerra civil de 1948, comenzaron una serie de intentos por recuperar la memoria de los acontecimientos y los grupos que la habían producido. (...) Era la memoria de los triunfadores que comenzaba su construcción. Junto a esas memorias triunfantes, otros grupos integrados a los ganadores cuyas expectativas acerca de la sociedad posbélica no se cumplieron, también lanzaron a la opinión pública su versión de lo ocurrido. Otro tanto hicieron los perdedores calderonistas. Pero, a su vez, muy pronto, también los más grandes perdedores del conflicto; es decir, los comunistas, imprimieron desde la clandestinidad sus primeras interpretaciones de lo que había ocurrido en Costa Rica. Esas narraciones comunistas continuarán apareciendo en las siguientes décadas, hasta constituirse en uno de los ejes centrales de la memoria histórica del 48. En ese sentido, el principal líder de la izquierda, Manuel Mora Valverde, se convertirá en una fuente inagotable de reminiscencias y en un constante revelador de nuevos datos sobre la Guerra civil (pp. 3452-3453).

De esta forma, los elementos simbólicos y emocionales constituyen la subjetividad social, a la que está expuesto el individuo. La historia oficial de la guerra civil de 1948, no impidió que los bandos perdedores (calderonistas y comunistas) construyeran su propia memoria y narrativa de la guerra desde sus percepciones y vivencias. Al contrario, algunos discursos lograron surgir desde la clandestinidad, como lo es el discurso del bando comunista, a pesar de la ilegalización del partido posterior a la guerra. Los recuerdos que se construyen socialmente sobre este hecho histórico marcan desde la individualidad las experiencias que se comparten colectivamente, y le otorga un significado social. Para Pennebaker (1993) “se forman y se mantienen memorias colectivas de aquellos sucesos que producen grandes cambios en las vidas de la gente” (p. 35), de tal forma que se le atribuye un sentido al pasado.

Por tanto, entendemos que memoria colectiva es;

Una instancia central en los procesos colectivos, procesos colectivos no simplificados a las dinámicas de relaciones entre sus miembros sino referidos a las producciones subjetivas y dimensiones imaginarias -que son histórico-sociales-, que hacen ser colectivos a los sujetos (Manero y Soto, 2005, p. 180).

El sociólogo Halbwachs (2009) propuso cuatro dimensiones de la memoria colectiva, a saber: a) el contenido histórico-social que se colectiviza en un grupo; b) se apoya en marcos sociales como ritos, ceremonias, etc.; c) es un recuerdo compartido y d) se expresa mediante un lenguaje aceptado por el grupo social.

Para efectos de la investigación hemos remitido al concepto de memoria colectiva porque ubica en el presente a los sujetos de estudio, en este caso el profesorado. Como mencionan Brito y Soto (2005):

Las experiencias vividas en el presente, las formas de imaginar el porvenir y la memoria son dimensiones esenciales en la constitución de la subjetividad; dicho de otro modo, podría decirse que el pasado, entendido no como algo terminado sino como un proceso en continua construcción (p. 173).

Si bien, las narrativas docentes sobre el pasado son esenciales en el análisis, precisamos estudiar cómo esas narrativas las sitúan en las prácticas docentes [el presente] que ejercen en los contextos áulicos. De esta forma, entendemos que la realidad social se vincula directamente con la idealización del presente a través de las efemérides y festividades patrias que se practican en las escuelas.

Sin embargo, lo anterior no niega el debate sobre la memoria histórica y la colectiva que ha permeado a las ciencias sociales. Al respecto, Le Goff (1991) afirma:

La memoria colectiva y su forma científica, la historia, se aplican a dos tipos de materiales: los documentos y los

monumentos. En efecto, lo que sobrevive no es el complejo de lo que ha existido en el pasado, sino una elección realizada ya por las fuerzas que operan en el desenvolverse temporal del mundo y de la humanidad, ya por aquellos que se han ocupado del estudio del pasado y de los tiempos pasados, los historiadores (p. 228).

Por tanto, la memoria histórica busca documentar un acontecimiento histórico para contextualizarlo y comprenderlo desde sus sujetos u objetos. La memoria colectiva responde más a las acciones del presente que se cimentan en el pasado.

Para Ricoeur (2006), la memoria tiene tres niveles: el individual, el colectivo y el histórico, este último refiere a los acontecimientos del pasado que una sociedad decide recordar y que además están documentados a través de estudios, monumentos, etc. La memoria histórica es la que dota de sentido al pasado para una colectividad.

La memoria histórica también es utilizada como reivindicación política en países que han vivido situaciones de violaciones a los derechos humanos, y se materializa, por ejemplo, en museos de la memoria y en la recuperación del pasado de las víctimas.

Por otra parte, la dimensión colectiva de un hecho lleva a la aceptación o negación que le damos a un acontecimiento del pasado. Para nuestro proyecto de investigación indagamos la influencia de los discursos de la guerra civil de 1948 en las subjetividades docentes y la forma en que estas narrativas se expresan en sus prácticas áulicas. El grupo de profesores y profesoras de Estudios Sociales remiten a un grupo de personas identificadas con la labor de la enseñanza de la historia, la geografía y la cívica. A partir de estas características en común es importante describir ¿cómo construyen la memoria colectiva y la transmiten a sus estudiantes, y si existen rupturas o legitimaciones de los discursos oficiales sobre el pasado?

Las prácticas docentes para comprender el aula de secundaria

Comprender la escuela implica estudiar las relaciones sociopolíticas que subyacen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos procesos no se limitan a dictar un contenido y darlo por “aprendido”, pues alrededor del aula hay elementos políticos, sociales y culturales que influyen en la interpretación del conocimiento enseñado.

Por tanto, para comprender la escuela requerimos entender a la *cultura escolar*, pues “permite pensar la escuela como un espacio productivo e inventivo, y no simplemente como un lugar de reproducción de lo producido fuera de ella” (González, 2018, p. 23). Este posicionamiento sobre el proceso educativo es propio de la pedagogía crítica de Paulo Freire (2008), quien reconoce que las interacciones entre docentes y estudiantes van más allá de la transmisión de un contenido, además de afirmar que en un aula es el mundo el que media las vinculaciones docentes-estudiantes.

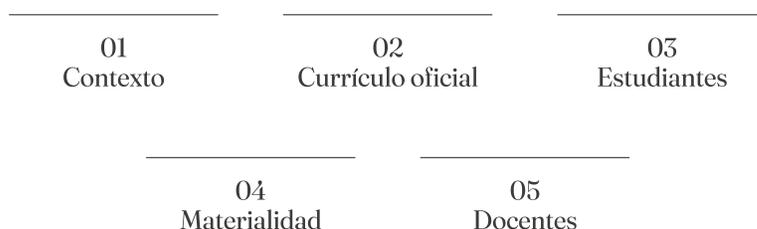
No por ser estudiantes o docentes, dejamos de ser *sujetos políticos*. En otras palabras, la realidad social, económica, política y cultural está inmersa en el aula de clase, principalmente en una asignatura como Estudios Sociales, que pretende desarrollar ciudadanías críticas y conscientes de su mundo.

En este sentido, la cultura escolar se imbrica con las prácticas docentes, al dotar el *contexto* en el cual se toman las decisiones didácticas y curriculares del proceso de enseñanza. Estas prácticas de aula pasan por las subjetividades, los razonamientos y las emociones del profesorado. La investigadora argentina María Paula González (2021) amplía el tema: “defino a las prácticas docentes como un conjunto de saberes, gestos, comportamientos, acciones, sentidos, representaciones, ideas, afectos y emociones” (p. 143).

Siguiendo a la misma autora, encontramos cinco dimensiones de las prácticas docentes, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1

Dimensiones de las prácticas docentes



Las dimensiones de la Figura 1 refieren a los elementos que configuran las prácticas docentes: en el caso del *contexto* refiere a factores como lo sociohistórico, escolar, institucional y el aula; el *currículo oficial* consiste en el programa de estudios de la materia de Estudios Sociales; la *materialidad* a los elementos de apoyo como libros de texto, lecturas, videos, películas, etc., que se utilizan para enseñar historia. Las dimensiones *estudiantes* y *docentes* remiten al interés por sus biografías como elementos constituyentes de sus subjetividades.

Metodología

La investigación es cualitativa con enfoque interpretativo desde un estudio de casos múltiples. Esta propuesta surgió con la intención de profundizar en los sentidos que el profesorado de Estudios Sociales le da a la memoria colectiva desde sus prácticas docentes. No interesó cuantificar datos que midieran el comportamiento docente, sino sus sentires y posicionamientos con respecto a la historia que enseñan en el aula, y cómo esto se manifiesta en la legitimación o no de la memoria colectiva inmersa en el currículo oficial.

La perspectiva cualitativa permitió el alcance del objetivo planteado, ya que este facilita la elaboración de interpretaciones válidas sobre la

realidad social (Verd y Lozares, 2016); es decir, ampliar las miradas sobre las investigaciones de aula para comprender las relaciones individuo-sociedad-escuela. Desde este paradigma, se analizaron los datos bajo del enfoque interpretativo, cuyo objetivo es “comprender, explicar interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones” (Gurdián, 2010, p. 58), propias de las decisiones curriculares de los docentes y la construcción de los significados sobre la memoria colectiva de los contenidos históricos que ocurren en el aula.

Siguiendo a Maxwell (2009), situamos el estudio de casos cualitativo dentro de los contextos en los que se produce, para dotar de significado al lenguaje y las ideas expresadas por el profesorado. El objeto de estudio se trabajó bajo el método del estudio de casos múltiples, el cual permite un análisis profundo de un contexto específico (la memoria colectiva de los docentes costarricenses), de forma detallada y a partir de diversas estrategias metodológicas (Creswell, 2014). Se trabajó en la primera etapa con 21 docentes de todo el país, y en la segunda con 4 docentes de zonas rurales y urbanas.

El método de casos múltiples permite la comparación de varios sujetos/ objetos a partir de puntos que tienen en común. Para Neima y Quaranta (2006) “Estos diseños permiten a partir de diferentes instancias de comparación extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría” (p. 225), de esta forma se propuso un diseño metodológico centrado en la interpretación de las fuentes, para producir nueva teoría que se vincule a las discusiones del objeto de estudio.

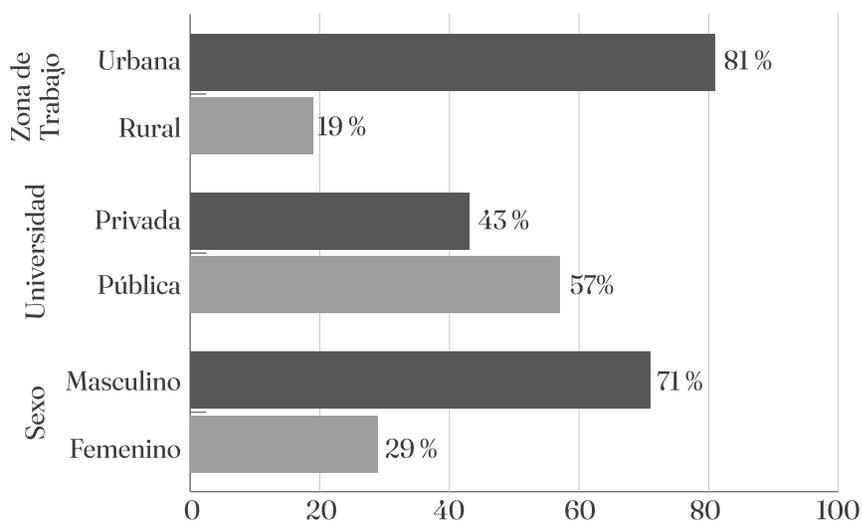
La estrategia de recolección de datos tuvo dos etapas. En la primera se implementó un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas (n=21), como parte de la fase exploratoria de la investigación, que permitió estudiar los criterios sobre la memoria colectiva y la identidad nacional en los Estudios Sociales. En esta etapa participaron 21 docentes que se eligieron de forma aleatoria. El único requisito para participar era haber impartido el tema de la guerra civil de 1948, que se ve en el último año del colegio. El análisis de los datos se hizo a través de la

codificación teórica (Gribbs, 2012) y la cuantificación de las preguntas cerradas, para valorar las tendencias de las respuestas.

Las preguntas se construyeron en función de las dimensiones de memoria colectiva (Halbwachs, 2009) y las de prácticas docentes (González, 2021). El cuestionario incluyó 8 preguntas con la escala de Likert que nos permitieron perfilar los posicionamientos de los sujetos que participaron en la investigación. El promedio de años de ejercicio docente de los sujetos es de 11, las otras características del perfil de las y los participantes se presentan en la Figura 2.

Figura 2

Perfil de los sujetos de estudio del cuestionario



En las respuestas mostradas en la Figura 2, se observa que la mayoría de los sujetos encuestados son hombres (71%), frente a una minoría del 29 % de mujeres. En general ejercen la docencia en zonas de contexto sociocultural urbano (81%); tan solo un 19 % desempeña su profesión en un entorno rural. Además, el 57 % de docentes encuestados son egresados de una institución de educación superior pública; las personas graduadas de universidad privada representan un menor porcentaje (43 %).

En la segunda fase de la investigación, y para profundizar en los significados y prácticas docentes, se eligieron 4 docentes de los que previamente habían participado en el cuestionario, para aplicarles una entrevista semiestructurada (Verd y Lozares, 2016) que permitió profundizar en las experiencias del profesorado, así como de sus posicionamientos sobre la guerra civil de 1948.

La entrevista semi estructurada se concibió como una técnica de recolección de datos, para establecer las relaciones individuo-sociedad- escuela. Las preguntas de la entrevista se estructuraron desde de los postulados teóricos de la memoria colectiva, la conciencia histórica y las prácticas docentes. A partir de los resultados obtenidos se elaboró una codificación teórica lo cual generó una condensación de los datos y el establecimiento de patrones (Gibbs, 2012) de la memoria colectiva y su relación con las prácticas docentes en los Estudios Sociales impartidos en las aulas costarricenses.

El perfil de los docentes entrevistados permitió contrastar distintos contextos y experiencias a partir de la definición de tres características. La primera es el tipo de contexto en el que ejerce la docencia, la mitad labora en zonas urbanas y la otra, en rurales. Además, en experiencia laboral, 2 de los sujetos cuentan con más de 20 años de experiencia docente y el resto a penas inicia su labor con 1 o 2 años de dar clases. La última característica de selección se hizo por género, con una muestra de dos hombres y dos mujeres. En todos los casos, se respetó el anonimato de los sujetos de estudio, por lo que en la investigación se utilizaron nombres ficticios.

El análisis de los datos se hizo mediante una codificación temática y teórica (Flick, 2015), de esta forma, se estructuró la información obtenida desde las unidades de significado que estaban intrínsecas en el discurso de las y los docentes. Al final se contrastaron los resultados a través de tablas comparativas que nos permitieron objetivar la interpretación de la información recabada.

La presentación de los datos se realizó mediante figuras y tablas que nos permitieron examinar las tendencias de la información; sin

embargo, el análisis se situó desde las lógicas epistemológicas de la investigación cualitativa y el estudio de casos.

La historia, su enseñanza y el currículo oficial

Con base en los datos analizados se evidenció que existe una tendencia para concebir la historia, su enseñanza y aprendizaje, centrada en el pasado. De la misma forma, en las prácticas docentes existen vacíos sobre los discursos intrínsecos del programa de Estudios Sociales, específicamente en los contenidos de la historia reciente, así como la diversidad de posicionamientos políticos. Estos resultados demuestran un contraste entre discursos y prácticas docentes evidenciada en dos subapartados: Concepción de la historia, su enseñanza y aprendizaje, y Decisiones Curriculares.

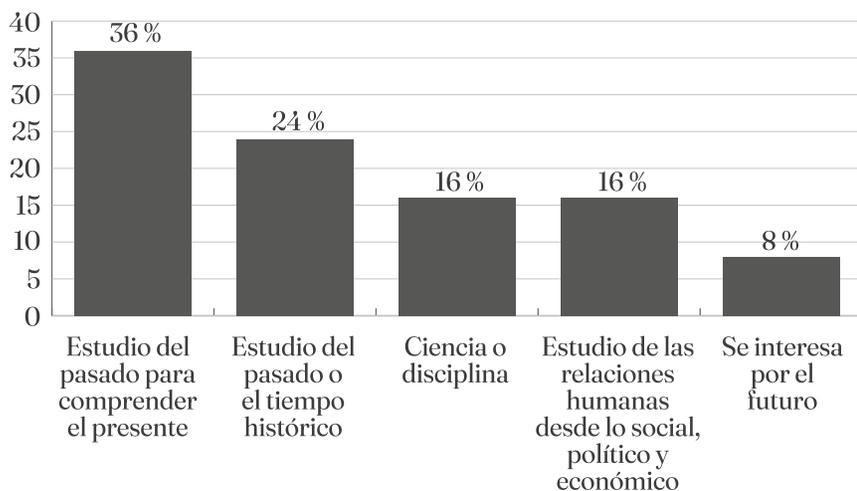
Concepción de la historia, su enseñanza y aprendizaje

En el análisis de datos interesó profundizar y comparar el concepto, la enseñanza y el aprendizaje de la historia, que el profesorado (n=21) espera que adquieran sus estudiantes, con el fin de contrastar estos discursos con las decisiones curriculares de los sujetos. Según los datos para la mayoría del profesorado, la historia se relaciona directamente con el tiempo histórico, como se muestra en la Figura 3.

En las respuestas aparecen tres tiempos: el pasado se visualiza en el 60 % de las respuestas reflejado en dos variables, el estudio del pasado para la comprensión del presente y el estudio del pasado o tiempo histórico. El presente, por su parte, se encuentra en el 36 % y el futuro a penas en el 8 %. También en las definiciones resalta el carácter disciplinario (16 %) e interdisciplinario de la historia, al situarla desde las relaciones sociales, políticas y económicas (16 %). En este sentido, se interpreta que la historia se concibe como el conocimiento centrado en el pasado que transita entre la disciplina o ciencia histórica y sus relaciones con otras ciencias sociales.

Figura 3

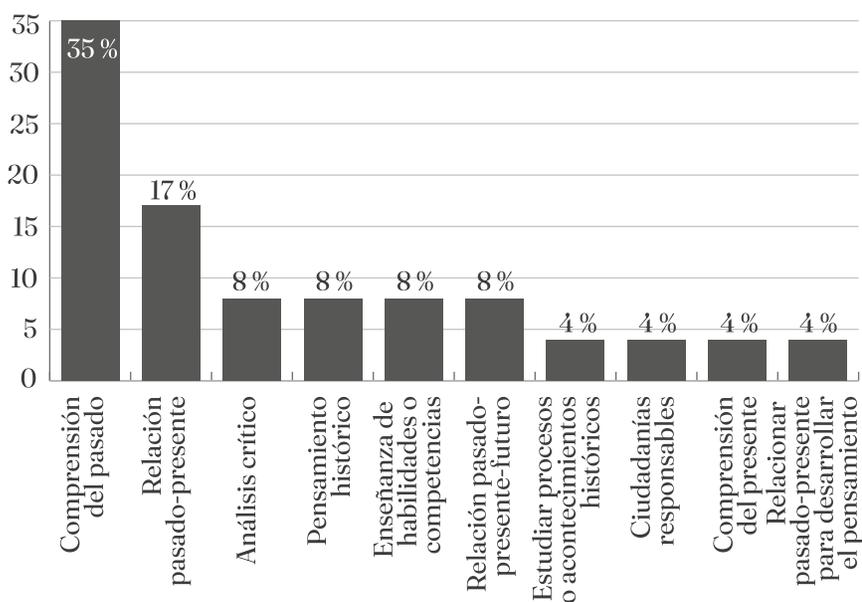
Concepto de historia para el profesorado de Estudios Sociales



El concepto de enseñanza de la historia tiene relación con la información presentada anteriormente, como se muestra en la Figura 4.

Figura 4

Concepto de enseñanza de la historia para el profesorado de Estudios Sociales



Estos datos demuestran que, para las y los docentes, enseñar historia está más ligado al pasado al igual que el concepto de historia (Figura 3). En la Figura 4 se observa que la mayoría de los sujetos relaciona la función de la enseñanza con el pasado, un 35 % posiciona su ejercicio profesional desde la *comprensión del pasado*. Aunque algunos docentes relacionan esta variable con otras como, el *presente* (17 %), el *futuro* (8 %) o *relación con el presente para el desarrollo del pensamiento crítico* (4 %); el pasado sigue estando vinculado en estas otras categorías.

Una minoría de los docentes relacionan la enseñanza con otras variables como, el análisis crítico (8 %), el pensamiento histórico (8 %), habilidades o competencias (8 %), estudiar procesos históricos, ciudadanías responsables y la comprensión del presente con un 4 % cada una. Por tanto, se interpreta que prevalece la idea la enseñanza de la historia en función de un pasado estático que no se relaciona con los sucesos del presente.

Estos datos están relacionados con los aprendizajes en historia que los y las docentes esperan que sus estudiantes adquieran. El 57 % de los sujetos espera que sus estudiantes alcancen un *análisis crítico de la sociedad*; el 33 % tiene como objetivo de enseñanza *el pasado para entender el presente y visualizar el futuro*, y el 10% los *procesos históricos que marcaron el pasado del país*. De nuevo, el pasado aparece en relación directa con la historia, aunque se incorpora la idea de la criticidad en el desarrollo de los aprendizajes. Al respecto, uno de los entrevistados manifestó:

[yo espero] que sean capaces de razonar los procesos históricos y actuales, entrenándolos un poco al analizar los procesos pasados; yo siempre trato, cuando vemos cualquier tema, aunque sea de historia antigua, de darle la parte lógica, que ellos entiendan por qué esos procesos son importantes y que no son solamente cuestiones que pasaron. (Comunicación personal, Alberto, 17 de enero de 2023)

La información demuestra que el docente refiere a los procesos históricos como un contenido aislado de los *temas actuales*, concepción manifestada en las Figuras 3 y 4, en las cuales se observa que el pasado

se liga directamente a la historia, dejando por fuera al futuro y, en menor medida, su relación con el presente. Estas desvinculaciones entre los distintos tiempos del estudio de la sociedad, presentes en las concepciones docentes, resultan importantes de destacar, ya que desde la didáctica de la historia las discusiones sobre la enseñanza de la historia indican que esta relación entre pasado-presente-futuro es una de las funciones de la historia en las escuelas. Santisteban y Castellví (2021) mencionan que:

El desarrollo de la conciencia histórica contempla el análisis del pasado para comprender el presente, pero también la interpretación del pasado y del presente para construir el futuro, ya que sin el estudio de la historia no se puede pensar cómo debe ser nuestra sociedad o qué hemos de trabajar para conseguir el futuro que queremos; es decir, no podemos hacer prospectiva. (p. 57)

Los resultados obtenidos de los discursos docentes muestran esta ruptura entre los posicionamientos teóricos y las posturas de los sujetos, pues al contrario de esta perspectiva epistemológica actual de la enseñanza de la historia, en las concepciones de los sujetos de estudio, el futuro no es parte estos significados que integran la historia y su enseñanza, mientras que el presente se toma en cuenta (Figura 3 y 4), pero no lo suficiente para crear estas uniones cognitivas en los aprendizajes de los estudiantes; es decir, las habilidades para el pensamiento desde la conciencia histórica (Rüsen, 2007; Santisteban, 2010).

Decisiones curriculares

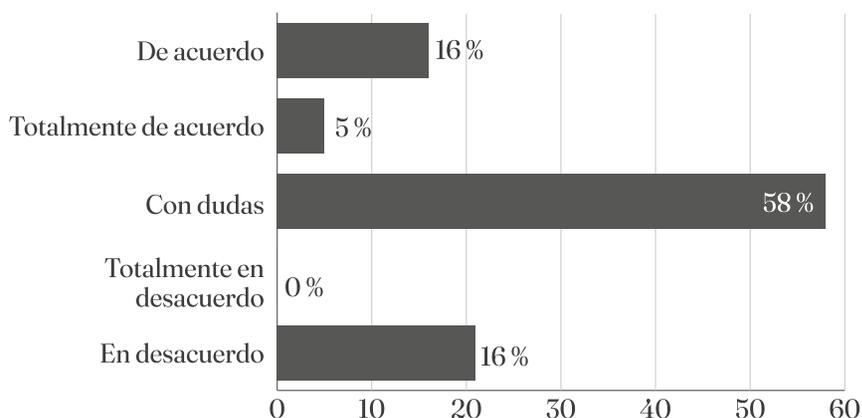
Estos discursos sobre la historia, su enseñanza y aprendizaje, se relacionan directamente con las formas en las que se concibe el programa de Estudios Sociales. Para Joan Pagès (1994) se requiere que el profesorado tome decisiones conscientes sobre el currículo; es decir, que contextualice las situaciones de aprendizaje y filtre los discursos

e ideologías del currículo oficial. Para profundizar en este ejercicio de posicionamiento docente ante el currículo oficial, en el cuestionario y las entrevistas comparamos las respuestas del profesorado sobre su papel ante los programas de Estudios Sociales costarricense.

Los resultados mostraron que el profesorado tiene diferentes posturas con respecto a la función política del currículo oficial, expresado en los programas de Estudios Sociales (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2016). Los diversos posicionamientos de los sujetos ante el discurso oficial curricular se observan en la Figura 5.

Figura 5

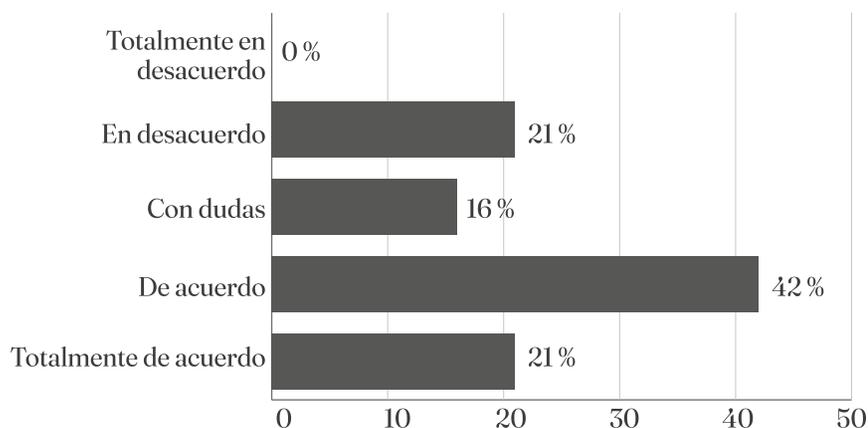
¿Se promueve la diversidad de pensamiento político en los programas de Estudios Sociales?



Los datos indican que el 58 % de los sujetos no se posicionan o no reconocen la promoción o ausencia del pensamiento político en el programa de Estudios Sociales, un 21 % se ubica de forma negativa (en desacuerdo), y un 21 % de forma positiva (16 % de acuerdo y 5 % totalmente de acuerdo). Lo anterior, muestra que gran parte de los docentes mantienen un posicionamiento neutral sobre las propuestas curriculares del MEP. No obstante, las respuestas se diversifican cuando se les cuestiona por la funcionalidad del programa para impartir clases críticas que permitan transformar la sociedad en la que vivimos. En la Figura 6 se muestra esta variación.

Figura 6

¿Usted considera que el programa del MEP le permite dar clases críticas que permitan transformar la sociedad en la que vivimos?



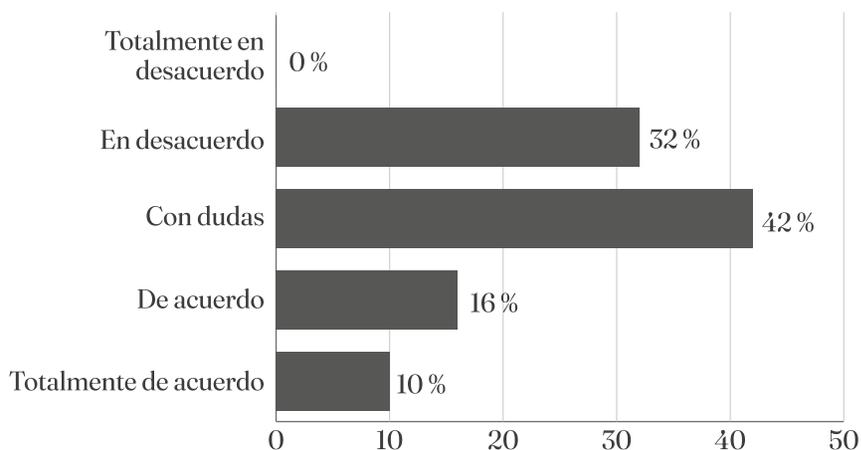
Como se observó en la Figura 6, el 21 % de los sujetos está totalmente de acuerdo, el 42 % de acuerdo, el 16 % con dudas, el 21 % en desacuerdo y ninguno de los docentes se manifestó totalmente en desacuerdo. Es decir, un 63 %, de los sujetos se mantienen en los niveles positivos. Estos datos reflejan que el profesorado en su mayoría considera que desde el currículo oficial se puede transformar la sociedad desde posturas críticas.

Al contrastar los resultados de la Figura 6 con los de la Figura 5, se observa una contradicción entre la percepción del posicionamiento político y el pensamiento crítico presentes en el programa de Estudios Sociales. Mientras que, en la primera categoría, los y las docentes se posicionan con dudas (58 %); es decir, no reconocen si se promueve o no el pensamiento político, la existencia de la promoción del pensamiento crítico sí es reconocida por más de la mitad de los sujetos, pues afirman que existe la presencia de esta variable en el programa del MEP.

En cuanto a los contenidos de la historia reciente que se enseña en la secundaria, el profesorado considera lo mostrado en la Figura 7.

Figura 7

¿Usted considera que los contenidos de historia nacional reciente, presentes en el programa del MEP, son suficientes para el desarrollo del pensamiento crítico?



La Figura 7 muestra que el 42 % del profesorado tiene dudas con respecto a los temas de la historia nacional reciente para desarrollar el pensamiento crítico. El 26 % se inclina a respuestas positivas (10 % totalmente de acuerdo y 16 % de acuerdo), mientras que el 32 % responde en desacuerdo. No hubo respuestas para el nivel totalmente en desacuerdo. Los datos analizados a partir de las Figuras 5, 6 y 7 muestran que el discurso docente sobre el currículo oficial no es homogéneo, hay contradicciones y dudas cuando los y las docentes deben posicionarse sobre elementos políticos, históricos y didácticos del programa de Estudios Sociales.

Estos resultados muestran la ausencia de una postura sólida del profesorado ante el componente político del currículo oficial, así como la pertinencia de las decisiones sobre la inclusión o exclusión de contenidos históricos de la historia reciente, los cuales también tienen relación con los posicionamientos políticos. Al respecto, Ross (2000) señala que las creencias y las prácticas docentes se ven mayoritariamente permeadas por el discurso de la neutralidad, pues se cree que este mantiene un alto grado de objetividad y ética en el

ejercicio profesional, no obstante, la ausencia de los prejuicios en realidad remite al desconocimiento.

Paradójicamente, los sujetos se apropian de la idea del desarrollo de clases críticas a partir del programa de Estudios Sociales, a pesar del desconocimiento sobre la capacidad de los contenidos de historia reciente de Costa Rica para desarrollar esta habilidad en los estudiantes. Al contrastar sus concepciones sobre la historia, su enseñanza y aprendizaje, junto con sus posturas curriculares, se demuestra que el pasado tiene un papel protagónico que se asocia al pensamiento crítico; no obstante, existe una imprecisión sobre la capacidad que tienen los contenidos del programa, así como los diversos posicionamientos políticos, para desarrollar el pensamiento crítico. Con base en estos resultados se puede interpretar que existe un discurso docente que promueve el pensamiento crítico; sin embargo, no trasciende en las prácticas, pues el posicionamiento curricular se mantiene en una lógica neutral o de desconocimiento.

Los datos muestran las contradicciones a la hora de llevar la historia al aula escolar; este tránsito es complejo si no se cuenta con las herramientas teóricas y epistemológicas que cuestionen el qué y el para qué de la historia que se enseña, una historia que muchas veces termina siendo idealizada en función de los nacionalismos que se forjan desde la escuela.

Memoria colectiva y prácticas docentes

El currículo oficial costarricense exalta la democracia como uno de los pilares fundamentales de nuestra sociedad. Al respecto, el MEP (2016) plantea una propuesta curricular proyectada a “Educar para una nueva ciudadanía”, la cual tiene por objetivo la creación de:

Procesos educativos que eduquen para una nueva ciudadanía, [que] aborden la promoción de valores, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para el aprendizaje continuo a lo largo

de la vida, para la innovación y la creatividad en el quehacer individual y colectivo, y para la promoción de aspectos como: el respeto y la coexistencia pacífica. (p. 8)

Esta propuesta curricular no se limita a la formación de una ciudadanía capaz de desenvolverse en el contexto global actual, sino que la asignatura de los Estudios Sociales “tiene como propósito fundamental la formación de ciudadanos que participen activamente en la sociedad en el marco de una vida democrática” (MEP, 2016, p. 17), la cual está relacionada a la convivencia pacífica. La historia se convierte en el medio para llegar a este fin. La selección intencionada de los contenidos demuestra la necesidad de promover una Costa Rica imaginada en la que hay ausencia de conflicto; ejemplo de esta realidad es la ausencia del estudio de dictaduras, fraudes electorales o guerras donde el país es derrotado por otros territorios (MEP, 2016, pp. 143-149; 193-198).

Lo anterior, tiene un significado en el aula escolar permeado por la memoria colectiva de quienes construyeron ese pasado-presente y de los posicionamientos docentes. Para profundizar los discursos del profesorado sobre la memoria colectiva, utilizamos las cuatro dimensiones de Halbwachs (2009). En el cuestionario le solicitamos a cada docente elegir cuál de las siguientes dimensiones de la memoria colectiva era aplicable a su clase de estudios sociales. Las respuestas se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Las dimensiones de la memoria colectiva en el aula de Estudios Sociales

Dimensión	Absolutos
Los vestigios patrimoniales, como estatuas, parques etc. de quienes formaron una nación.	0
Las tradiciones, creencias y costumbres que forman la identidad de una patria.	6
Las experiencias y recuerdos de las personas que son parte de una comunidad.	5

Las formas en las que cada persona interpreta la vida en colectivo y le da un significado desde su individualidad, involucra las luchas de distintos colectivos por alcanzar la igualdad social.	10
--	----

Según la Tabla 1, 10 de los sujetos se inclinaron por las subjetividades que permean la lucha de los colectivos y 5 por las experiencias y recuerdos de las personas. Llama la atención que 6 docentes consideraran que lo más importante de la memoria colectiva son las tradiciones, creencias y costumbres que forman la identidad de una patria, pues esta dimensión remite a una historia nacionalista que basa sus contenidos en la exaltación de personajes y héroes nacionales.

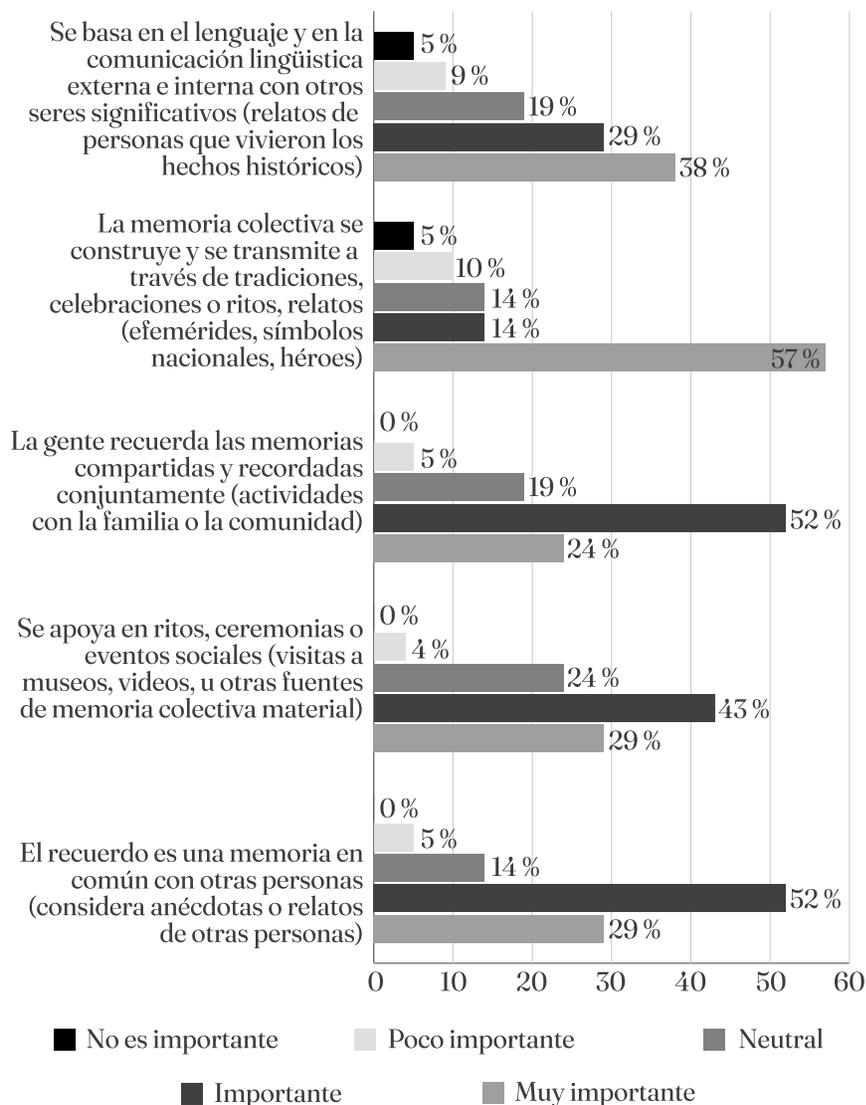
Para profundizar en la idea anterior, le solicitamos al profesorado contestar la pregunta: “Cuando enseña historia en sus clases de Estudios Sociales ¿cuál es la importancia que le da a los siguientes elementos? Clasifíquelos según el orden de importancia”. Las respuestas se plantean en la Figura 8.

En la Figura 8 se aprecia que la mayoría de las respuestas tienen a ser positivas, pues se sitúan como *muy importantes o importantes*. Menos del 30 % de las respuestas se ubican en los niveles negativos. Los datos nos explican los posicionamientos del profesorado en cuanto a la memoria colectiva. Hay una contradicción discursiva entre la Tabla 1 y la Figura 8. En la primera, la mayor parte del profesorado atiende la idea de que la memoria colectiva implica los significados y experiencias de las colectividades, mientras que en la Figura 8, un 71 % considera como importante o muy importante que la memoria colectiva se construye y se transmite a través de tradiciones, celebraciones o ritos, relatos (efemérides, símbolos nacionales, héroes).

En otras palabras, esta visión de la memoria colectiva tiene su raíz en la historia tradicional, donde el pasado tiene un papel estático y se considera una verdad incuestionable (Santisteban y Castellví, 2021); nos referimos a las retóricas de las guerras y héroes nacionales. Sin embargo, esta concepción de la memoria colectiva convive con la idea de que *la gente recuerda las memorias compartidas y recordadas conjuntamente (actividades con la familia o la comunidad)*, pues para el 76 % este elemento se considera muy importante o importante.

Figura 8

La memoria colectiva y enseñanza de la historia



A partir de la información obtenida, se muestra que los discursos del profesorado se tornan conservadores cuando los ubicamos ante la memoria colectiva y la enseñanza de la historia. Por conservadores, nos referimos a una postura nacionalista del pasado, frente a

las discusiones actuales sobre la enseñanza de la historia desde el pensamiento o la conciencia histórica. Esto, a pesar, de que los aprendizajes que esperan de sus estudiantes se centran en el análisis y la crítica social. Para profundizar en este resultado es importante resaltar los discursos docentes que se posicionan desde esta perspectiva, sistematizados en la Tabla 2.

Tabla 2

Percepción positiva del patriotismo

Sujeto	Respuesta
Cuatro	Debemos enseñar el amor al país para transformarlo (...)
Cinco	Creo que un sano cariño y respeto por la patria es un buen referente identitario.
Ocho	El amor a la patria es algo indispensable para cualquier ciudadano.
Catorce	Si no lo fuera, no tendría sentido gran parte de la razón de ser de nuestra labor [docente].

Como se visualiza en el discurso del profesorado, los contenidos relacionados al patriotismo son importantes y les resulta positivo enseñar elementos patrios como monumentos, símbolos o héroes (Tabla 1, Figura 8); como señala Le Goff (1977), la construcción de signos y monumentos permite “perpetuar el recuerdo” (p. 227). Esto concuerda con la relevancia del pasado en las concepciones de la historia y enseñanza que compartieron los sujetos (Figura 3 y 4). Por tanto, se interpreta que la existencia de un discurso conservador, la priorización de contenidos relacionados al patriotismo y la concepción de la historia como un tiempo pasado aislado, permean la memoria colectiva que se construyen en las aulas.

Con respecto a las prácticas docentes hay una mixtura de ideas y estrategias áulicas presentes en la asignatura de los Estudios Sociales. Las subjetividades y los posicionamientos políticos son parte de los

significados que cada docente le imprime a sus lecciones de historia, de forma consciente o inconsciente. El tema de la guerra civil de 1948 es un contenido histórico controversial para las y los sujetos de estudio, el cual desencadena esas subjetividades.

Para el análisis de las prácticas docentes y su relación con la memoria colectiva en la enseñanza de la historia, recurrimos a las dimensiones propuestas por González (2018 y 2021). Elaboramos una adaptación de acuerdo con los objetivos investigativos. Se tomó en cuenta el contexto institucional, los posicionamientos de las y los docentes sobre el programa de estudios de Estudios Sociales, la materialidad manifestada en las estrategias metodológicas de enseñanza y los materiales, y la docencia vista desde la formación inicial (la relación docente-estudiante) y los posicionamientos políticos presentes en la memoria colectiva en el aula. Esto se resume en la Tabla 3.

Los datos de la Tabla 3 nos muestran la mixtura de posicionamientos en temas curriculares y políticos. Por ejemplo, para Sara y Josué el programa de estudios no permite desarrollar la criticidad del estudiantado, por tanto, tiene una postura de *cuestionamiento a la propuesta oficial*. Para María y Joaquín esa meta depende del docente; es decir, consideran que una de las funciones como docentes es apropiarse de la propuesta curricular; al respecto, Joaquín asegura que: “yo no me limito a dar solo lo que dice el programa” (Comunicación personal, 18 de enero, 2023). Además, la materialidad de sus clases expresa diversas técnicas con las que se enseña, las cuales integran el uso del texto escrito con actividades de análisis y permiten al estudiante apropiarse del conocimiento y crear sus propios conocimientos. Algunos ejemplos brindados por María y Joaquín se observan en la Tabla 4.

Tabla 3
Dimensiones de las prácticas docentes

Docente	Contexto	Posicionamiento curricular	Materialidad	Relación docente-estudiante	Memoria Colectiva en el aula
Sara	Rural	Cuestionamiento a la propuesta oficial	-Metodología basada en el estudiante. -Recursos de apoyo visual, escrito y lúdico.	-Estudiante protagonista.	Identidad docente presente en la memoria colectiva.
María	Urbano	Apropiación docente de la propuesta oficial	-Metodología basada en el estudiante. -Recursos de apoyo visual, escrito y lúdico.	-Posicionamiento docente disruptivo -Estrategias centradas en el estudiante.	Resignificación de la memoria colectiva.
Joaquín	Rural	Apropiación docente de la propuesta oficial	-Metodología basada en el estudiante. -Recursos de apoyo visual, escrito y lúdico.	-Estudiante protagonista. -Docente contextualizador.	Priorización de la memoria colectiva.
Josué	Urbano	Cuestionamiento a la propuesta oficial	-Recursos de apoyo visual, escrito y lúdico.	-Docente instructor/ evaluador. -Docente narrador.	Transformación de las relaciones de poder a partir de la memoria colectiva.

Tabla 4*Estrategias de enseñanza basadas en el estudiante*

Docente	Materialidad	Resultados
Joaquín	Investigación sobre figuras políticas costarricenses.	(...) algunos se sentían muy identificados con ciertos personajes históricos (...); por ejemplo, mi hija, escogió a Laura Chinchilla (...), siendo la primera mandataria en nuestro país, verdad. Ella se sintió muy identificada con ese personaje (Joaquín, comunicación personal, 01 de enero, 2023)
María	Análisis de noticieros de sucesos cotidianos en torno a problemáticas ambientales.	(...) busco a veces extractos de noticieros entrevistas y les digo <i>okey</i> , pero ¿qué está diciendo él? Vea a qué se refiere este señor, que viene de una empresa privada a hablar del medio ambiente; ¿qué quiere dar a entender?, es con lo que está diciendo, les parece que eso realmente va con las líneas que hemos visto de las Naciones Unidas y los pactos que se hacen y demás (María, comunicación personal, 17 de enero, 2023).

A partir de los datos presentados en la Tabla 4 se puede reconocer que la selección de las estrategias, así como los recursos y el lenguaje de los docentes, utilizados para la ejecución de estas, corresponden a componentes de las subjetividades de sus prácticas y representaciones docentes (González, 2021). Al contrastar este ejercicio docente de María y Joaquín con sus construcciones de la memoria colectiva en el aula (Tabla 3), se puede interpretar que el uso prioritario de estrategias

áulicas de análisis, en las que el estudiante es protagonista, permite que se dé una priorización o resignificación de la memoria colectiva. La memoria colectiva que se construye en el aula, también se relaciona con sus posicionamientos personales sobre la memoria, los cuatros sujetos expresan diferentes formas de concebirla desde el aula. Para Sara surge desde la identidad del docente; es decir, para ella la enseñanza de las ciencias sociales tiene como función esencial la construcción de la memoria colectiva. Para María, al estudiantado se le debe crear un ambiente con los insumos necesarios para que sean estos sujetos quienes construyan sus propios discursos y posicionamientos. Para Joaquín son las prácticas docentes humanistas las que permiten motivar al alumnado a construir aprendizajes y posicionamientos. En el caso de Josué la búsqueda de las transformaciones del poder hegemónico es el eje de la construcción de la memoria colectiva; este factor responde a la dimensión biográfico-personal presente en su práctica docente (González, 2021). Por tanto, se muestra que la memoria colectiva que se construye en las aulas se relaciona directamente con los posicionamientos ideológicos del profesorado y los propósitos políticos con los que asume sus prácticas docentes.

La historia reciente de Costa Rica: el caso de la guerra civil de 1948 en la memoria colectiva

Como se describió en el apartado anterior, las dimensiones de las prácticas docentes influyen directamente en la memoria colectiva que se construye en las aulas; es decir, los contextos, la materialidad, la relación entre docentes y estudiantes y la biografía de cada sujeto (memoria colectiva y posicionamientos políticos). Teniendo esto en cuenta resulta importante analizar, ¿de qué manera se manifiestan estos elementos cuando la ubicamos en un tema sensible de la sociedad costarricense, como lo es la guerra civil de 1948?

Según el programa de Estudios Sociales del MEP (2016), la guerra civil de 1948 se presenta como un hito de la democracia costarricense; esto

se puede concluir al analizar la arquitectura de contenidos, ya que este es el único hecho militar incluido, a parte de la Campaña de 1856-1857 contra el filibusterismo. La lógica de destrezas esperadas que plantea el programa en relación con este hecho histórico y con el contexto posterior, demuestra la intencionalidad política de la propuesta. Esta información es esquematizada en la Tabla 5.

Tabla 5

Propuesta curricular del MEP sobre el contenido de la guerra civil de 1948 y las décadas posteriores

Contenido	Destreza planteada
Reforma social y guerra civil de 1948	“Analizar los cambios introducidos en la Constitución de 1949 y su importancia para el Estado y la sociedad” (p. 198).
La diversificación productiva y el modelo de sustitución de importaciones (1950-1980)	“Establecer el papel de la banca estatal en el desarrollo económico del país durante el periodo de 1950 a 1980” (p. 199).
El Estado benefactor y la sociedad costarricense (1950-1980)	“Determinar las instituciones y los programas sociales fundamentales para mejorar la vida de los habitantes en el periodo en estudio” (p. 201).
El sistema político electoral	“Reconocer las características de los nuevos actores políticos entre las décadas de 1950-1980” (p. 201).

Como se observa en la Tabla 5, la propuesta curricular resalta en sus contenidos y los aprendizajes esperados, un discurso político en el que sobresalen los pilares económicos, electorales y gubernamentales que surgen como una consecuencia de la guerra civil, promovidos desde la oficialidad por el bando vencedor. Es importante destacar que en el programa existe un esfuerzo por visibilizar la participación de otras

fuerzas políticas distintas al oficialismo del contexto post guerra, ya que incluyen un objetivo orientado a analizar el desarrollo del fraude electoral de 1948 y la posterior ilegalización del partido comunista; no obstante, estos contenidos solo aparecen en 2 aprendizajes esperados de un total de 19 que componen la unidad de estudio.

Sobre la memoria colectiva de este hecho histórico costarricense, hace dos décadas el historiador Pérez Brignoli (2002) escribió:

El 8 de mayo de 1994, Rafael Ángel Calderón Fournier le entregó el mando a José María Figueres, electo presidente en las elecciones de febrero de ese mismo año. Casi medio siglo después de los sucesos de 1948, los hijos de los enemigos de ayer se fundían en un abrazo. Por un instante pareció como si la burbuja del tiempo hubiera disuelto en las sonrisas de familia, lo que fue un enfrentamiento político e ideológico de gran envergadura. De nada sirve mirar al pasado con resentimiento y aflicciones. Los desafíos del tiempo presente casi nunca incluyen pasaje de vuelta. En la Costa Rica de hoy, el retorno a lo que fue es ciertamente imposible (p. 220).

Ciertamente, la madurez política para turnarse el poder cada cuatro años es un hecho que marca la estabilidad de la democracia costarricense, pero también implica idealizar el pasado, sobre todo en las escuelas donde se omiten los debates sobre los asesinatos y la impunidad que también caracterizó la guerra civil de 1948 (Tabla 5). En cuanto a los posicionamientos políticos presentes en las prácticas docentes, se pueden observar las diferentes dimensiones de la cultura escolar (González, 2021). Para Josué, sobresale el factor biográfico, pues tiene un posicionamiento ideológico de izquierda. Para él la guerra civil de 1948 debe enseñarse a partir de la reforma del Estado costarricense y la institucionalidad que se fortaleció al nacionalizar la banca, el agua y la electricidad. Las reformas constitucionales que dieron paso a las instituciones autónomas y la nueva constitución política son un criterio de selección de contenidos que el docente realiza cuando imparte este tema en sus clases de Estudios Sociales.

Los recuerdos y las experiencias de vida de Josué, con 23 años de experiencia, filtran estas decisiones curriculares:

Por formación en mi casa tuve tíos comunistas y, como le dije mi abuelo materno, había sido soldado de liberación [Partido Liberación Nacional] en ese conflicto, y si yo tuviera que tomar partido, yo creo que hubiera sido calderonista, pero honestamente por la formación que tuve con mis tíos yo casi siempre me enfoco en el tema social, en cómo les fue a las clases bajas, quiénes fueron los que salieron “rascando” [perdiendo] más.

A fin de cuentas, la creación de la Caja [Costarricense de Seguro Social] para las clases trabajadoras sirvió; [también] rescato muchísimo la figura del Partido Comunista y de Manuel Mora, que siempre se ve como muy tangencial en ese tema por un asunto ideológico de este país. Los desaparecieron del mapa político durante bastante tiempo, a pesar de todo el papel que tuvieron no en solo en la década de los 40, sino de antes; entonces, siempre trato de rescatar eso y siempre me he quedado con la duda de los reformistas que estaban con Jorge Volio; ¿qué se hicieron durante la década de los 40? honestamente no sé, ni me lo he encontrado en ningún lado; yo creo que ahí sí es por una cuestión ideológica mía que siempre trato de enfocarme en eso (Josué, comunicación personal, 17 de enero de 2023).

El caso de Joaquín, con 21 años de experiencia, tiene una posición definida con respecto a la enseñanza de la guerra civil:

[Enseñar la guerra civil] es justamente tratar de recuperar esa memoria histórica. No solamente en libros, sino también el relato de las personas. Que ya, por cierto, quedan poquitas. Pero al menos, como te digo yo, ahí tengo algunas entrevistas que ya había hecho. Y que para mí es un material muy rico porque es la parte humana. Yo sé que un libro te da los datos, pero no es lo mismo que alguien le diga, por ejemplo,

mi abuela recuerda cuando pasaban disparando desde una avioneta; ellos vivían en Cerro Buenavista, propiamente en el Cerro de la Muerte, donde se suscitaron esos hechos. Y ella tenía a los hijos pequeños, y tenía que salir corriendo por entre el monte y ocultarse. Yo creo que eso despierta más emociones que escuchar datos fríos, como cuánto heridos hubo, o tantos muertos, sin imaginarse ya la historia particular de un individuo; o sea, es como la parte más humana (Joaquín, comunicación personal, 18 de enero de 2023).

Para Sara sus posicionamientos sobre la Guerra del 1948 están menos definidos, aunque en su discurso promueve pensar la historia más allá de lo aparente. Ella es una profesora joven con apenas un año de experiencia en las aulas de Estudios Sociales; al respecto menciona:

Bueno, uno tiene que respetar la posición de los estudiantes [con respecto a la guerra civil del 48], que por sus realidades tienen ciertos posicionamientos políticos; entonces, básicamente respetarle su posicionamiento. Tal vez mostrarle que hay 2 caras, porque, por ejemplo, hay personas que cuando vemos este tema llegan y dicen: “ah, es que todo es positivo [...] y es que Figueres llegó y abolió al ejército”, y yo digo, entonces, “critiquemos o tratemos de buscar una crítica o de contextualizar un poco por qué tomar la decisión de eliminar el ejército tiende a hacer algo para establecer a Costa Rica como un país democrático... ¿o hay algo ahí de trasfondo? (Sara, comunicación personal, 25 de enero de 2023).

María, una docente joven con 2 años de experiencia laboral, también muestra en su discurso un posicionamiento más imparcial sobre el tema:

Desde afuera se ve como un estereotipo que los profesores de estudios sociales son comunistas y vienen a enseñar que “equis” son malos, y no, obviamente no; o sea, uno tiene, al menos, la ética profesional de mostrar las cosas como son. Mostrar los bandos... porque ahí es donde nosotros [como docentes] nos aclaramos; esto es una memoria histórica, esto es lo que

la persona piensa que pasó. Nosotros no estábamos ahí para decir qué pasó; esto es lo que ellos piensan y recuerdan, y lo que sus familias les han contado. Entonces, nosotros, como docentes, les estamos enseñando lo más que podemos de cada bando (María, comunicación personal, 17 de enero de 2023).

Al profundizar en la construcción de la memoria colectiva con base en un tema de mayor sensibilidad política y social, se demuestra que la dimensión de la experiencia docente en la práctica profesional de los sujetos afecta la forma en que enseñan los contenidos relacionados a la guerra civil de 1948. En el caso de Joaquín, existe una apropiación clara de su posicionamiento personal en la forma en que enseña este hecho histórico; su biografía, y en especial las representaciones compartidas con su familia, permea su retórica; por tanto, brinda mayor prioridad a los contenidos entrelazados con factores sociales y de las clases subalternas. Por su parte, Josué, se centra en rescatar los relatos e interpretaciones de las personas que vivieron este hecho (Halbawchs, 2009); es decir, los discursos que apelan más a las emociones.

Mientras que, los sujetos con menor experiencia (Sara y María) priorizan el posicionamiento de sus estudiantes antes que el propio; es decir, priorizan el uso de insumos científicos de la historia, así como las destrezas de análisis y pensamiento crítico de los estudiantes, para que puedan crear sus propias posturas y también reconozcan, y validen, aquellas que son distintas.

Teniendo esto en cuenta, se demuestra que, en las prácticas docentes, existe la influencia de distintos factores de sus propias subjetividades, su contexto y las relaciones que mantienen en el aula con el estudiantado (Tabla 3). Además, sus discursos y posicionamientos políticos, así como la selección intencionada de la materialidad que utilizan en el aula, influyen directamente en la constitución de la memoria colectiva en el aula. Estos elementos se agudizan al contraponer las dimensiones de las prácticas docentes con la enseñanza de contenidos sociohistóricos sensibles, como lo es la guerra civil de 1948 en Costa Rica.

Ante este contenido se presenta una mixtura de prácticas docentes y, por tanto, la forma en que se desarrolla la memoria colectiva en el aula. En el caso del docente Joaquín, sus características biográficas permean su práctica docente y la memoria colectiva. En la experiencia docente de Josué, la materialidad se entrelaza con las experiencias y vivencias de las comunidades que forman parte de la memoria colectiva de este hecho histórico. Por su parte, para Sara y María, que cuentan con menor experiencia, la dimensión del estudiantado sobresale en sus prácticas, por tanto, la memoria colectiva la centran en las interpretaciones que asuma cada uno, con base en la materialidad que ellas les proporcionen.

Conclusiones

La interpretación de las prácticas docentes, y su relación con la memoria colectiva, permitió mostrar que predomina una mixtura en la forma en que los sujetos ejercen su rol docente; es decir, las subjetividades presentes en distintas dimensiones como el contexto, la materialidad o la biografía; permean la constitución de la memoria que sucede en el aula. En esta construcción también influye la experiencia docente; ante este resultado es importante señalar la necesidad de profundizar en la Formación Inicial Docente (FID) y la formación continua, que influye en el desarrollo de la memoria colectiva en los Estudios Sociales.

Los datos reflejan un discurso docente permeado por la neutralidad, lo cual se observó ante la inseguridad de los docentes para posicionarse políticamente sobre la propuesta curricular de los Estudios Sociales. Esto remite a la ruptura que existe entre los docentes y las decisiones epistemológicas en la enseñanza de los Estudios Sociales; por tanto, surge la oportunidad de señalar la urgencia de crear más y mejores programas de formación continua para acercarlos con las nuevas tendencias intelectuales, así como mejorar la calidad educativa en términos de la promoción del pensamiento crítico y la conciencia histórica.

Relacionado con lo anterior se encuentra la concepción de la historia, su enseñanza y aprendizaje, la cual se relaciona al pasado en los discursos docentes. Estos resultados muestran la ausencia de la promoción de habilidades para crear vínculos entre el pasado, el presente y el futuro, una función central de la enseñanza de la historia. De esta forma, se propone continuar la investigación acción en el eje de la conciencia histórica en las aulas, con el fin de profundizar y difundir esta habilidad en el contexto áulico.

La memoria colectiva está marcada por los posicionamientos ideológicos del profesorado, quienes seleccionan los contenidos y las explicaciones sobre el pasado a partir de sus creencias. Entonces, las prácticas docentes se ejercen desde los espacios políticos en los que se ubica el o la docente. En algunos casos, el posicionamiento docente legitima los discursos históricos que promueve el currículo escolar; en otros, se irrumpe con otras formas de pensar el contenido del pasado. Sin embargo, para el profesorado entrevistado, la historia se narra desde sus propias experiencias; eso es lo que le da valor al pasado y al presente.

Referencias

- Brignoli Pérez, H. (2002). *Breve historia contemporánea de Costa Rica*. Fondo de Cultura Económica.
- Brito, R.; Soto, M. (2005). Memoria colectiva y procesos sociales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 10 (1), 171-189. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210112>
- Creswell, J. (2014). *Research designing. Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. SAGE.
- Díaz, D. (2006). *Historia del 11 de abril. Juan Santamaría entre el pasado y el presente (1915-2006)*. Editorial UCR.
- Díaz, D. (2008). Memorias Comunistas sobre la guerra civil de 1948 en Costa Rica. *Diálogos Revista Electrónica*, 9(1), 3451-3503. <https://doi.org/10.15517/dre.v9i0.31798>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- González Sánchez, D. (2020). La enseñanza de los estudios sociales en la era de la calidad educativa. *Perspectivas*, (20), 1-27. <https://doi.org/10.15359/rp.20.22>
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XIX. Saberes y prácticas*. Ediciones UNGS.
- González, M. P. (2021). Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. Una propuesta de análisis desde un estudio de caso. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 141-155.

- Gurdián, A. (2010). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Instituto de Investigación en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica (UCR), Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC); y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Halbwachs, M. (2009). *La memoria colectiva*. Universidad de Zaragoza.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria*. Paidós.
- Neima, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). GEDIS.
- Manero, R. y Soto, M.A. (2005). Memoria colectiva y procesos sociales. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 10(1), 171-189.
- Maxwell, J. (2009). Designing a Qualitative Study. En Bickman, L. y Rog, D. (Eds.). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (pp. 214-253). SAGE.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2016). *Programas de estudio de Estudios Sociales para tercer ciclo y educación diversificada*. Ministerio de Educación Pública. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/esociales3ciclo_diversificada.pdf
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Revista Signos, Teoría y Práctica de la Educación*, 5(33) 38-51.
- Pennebaker, J.W. (1993). Creación y mantenimiento de las memorias colectivas. *Psicología Política*, 6, 35-51.
- Plá Pérez, S. (2020). Ciudadanía crítica y estudios sociales para el presente. *Perspectivas*, (20), 1-15. <https://doi.org/10.15359/rp.20.1>
- Plá Pérez, S. (2021). Sebastián Plá en primera persona: Diálogos sobre teorías y epistemologías en la enseñanza de la historia. *Perspectivas*, (22), 1-17. <https://doi.org/10.15359/rp.22.5>
- Ricoeur, P. (2006). *Memory, History, Forgetting*. The University of Chicago Press.
- Ross, W. (2000). The Case against Traditional Social Studies Instruction. En Hursh, D. Ross, W. (Ed.), *Democratic Social Education*. (43-63). Routledge.

- Rüsen, J. (2007). "How to make sense of the past-silence issues of Metahistory". *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221. <http://hdl.handle.net/10394/4014>
- Santisteban, A. (2010). "La formación de competencias de pensamiento histórico". *Clío & Asociados*, (14), 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A. y Castellví, J. (2021). La formación del pensamiento histórico como pensamiento crítico [pp. 47-68]. En: Santisteban, A. y Lima, C.A. (orgs.). *La enseñanza de la historia en España y Brasil. Un homenaje a Joan Pagès*. Editora Fi.
- Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.

Capítulo

6

Memoria colectiva y enseñanza de la historia. Perspectivas y prácticas de profesores en formación inicial

Adolfo Alejandro Díaz Pérez¹

Carlos Manuel Herrera Oporta²

Wilmer Martín Guevara³

¹ Doctor en Educación e Intervención Social, profesor de Ciencias Sociales, Facultad de Educación e Idiomas UNAN-Managua, correo electrónico ORCID: 0000-0002-4295-4094, Correo: adolfo.diaz@unan.edu.ni

² Máster en Ciencias de la Educación con énfasis en Didáctica de las Ciencias Sociales, Profesor de Ciencias Sociales, Facultad de Educación e Idiomas, UNAN-Managua correo electrónico carloshoporta@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5886-2808

³ Maestría en didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona y un doctorado en Historia con mención en estudios regionales y locales transdisciplinarios por la UNAN-Managua Profesor de Ciencias Sociales, Facultad Regional Multidisciplinaria de Carazo, UNAN-Managua, correo: wguevara@unan.edu.ni, ORCID: 0000-0002-5657-8114

La investigación titulada *Memoria colectiva y enseñanza de la historia. Perspectivas y prácticas de profesores en formación inicial* tiene por objetivo analizar cómo los docentes incorporan las memorias colectivas en los procesos de aprendizajes de la historia en Educación Secundaria. El estudio se diseñó apoyado en la perspectiva cualitativa como método predominante; sin embargo, incorporó una mirada cuantitativa con fines de obtener estadísticas que complementaran los datos recogidos. Respecto a las técnicas de investigación, se aplicaron entrevistas estructuradas que fueron definidas y categorizadas previamente con base en los objetivos de la investigación; asimismo, se aplicaron encuestas con preguntas cerradas, siendo ambos instrumentos previamente validados por expertos en investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. La muestra investigativa estuvo compuesta por 20 docentes que imparten Ciencias Sociales en educación secundaria y que, a la vez, están profesionalizándose en la Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales, en la UNAN-Managua. Los resultados de la investigación apuntan hacia una amplia discusión entre memorias colectivas y memoria histórica, la relación entre memorias colectivas y prácticas docentes, y el rescate de acciones didácticas que integren las memorias colectivas en los procesos de enseñanza. Como conclusión, se puede decir que la enseñanza de la historia cada vez se inserta en dinamismos

pedagógicos novedosos, superando metodologías y perspectivas hegemónicas tradicionales y abriéndose hacia nuevas miradas más cercanas entre escuela y sociedad.

La andadura de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria –particularmente desde su presencialidad en el currículo como disciplina escolar- ha estado sujeta a diversas críticas, la mayoría de ellas, asentadas en torno a la metodología con la que el profesorado conduce los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero lejos que esto sea visto como un señalamiento nocivo; el cuerpo de académicos y académicas en didáctica de la historia y las Ciencias Sociales se ha dado a la tarea de adentrarse en esta disciplina con múltiples miradas y herramientas investigativas, de tal forma que han convertido a esta área de la didáctica en un espacio enriquecedor para la investigación educativa, planteando una variedad de líneas de investigación que vienen a robustecer todo lo concerniente a la educación histórica.

Por lo que, no solo lo metodológico es cuestión de discusión, también lo que gira alrededor del currículo de Historia, la formación docente disciplinar y pedagógica, la metodología de investigación en didáctica de la historia y Ciencias Sociales, la construcción del pensamiento histórico, entre otras líneas de investigación, todas con la intencionalidad común de contribuir a la mejora de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia.

Propiamente en lo referido a las prácticas docentes, en la andadura de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, se han ido reconstruyendo distintos modelos didácticos de hacer docencia, unos apoyados en el empirismo, en modelamiento, o en procesos de formación e investigación, generando, como consecuencia, cambios sustantivos en las formas de enseñanza de esta disciplina, a tal punto que en la academia está en boga corrientes discursivas que señalan un evidente tránsito de clases basadas en el dictado, modelos magistrales-explicativos y práctica de memorización, hacia enfoques didácticos fundamentados en la experiencia histórica, mediación tecnológica, metodologías participativas, uso de recursos didácticos, literacidad crítica y metodologías didácticas por competencias.

Mientras estos cambios ocurren, cada vez se apuesta más por cambiar aquellas prácticas en donde los estudiantes solamente escuchan, copian, elaboran tareas, entregan tareas y esperan sus calificaciones, no preguntan, no cuestionan y no son actores en los procesos de construcción del conocimiento, por lo que, se apunta hacia nuevas formas de aprender que permitan desarrollar habilidades más allá de la memorización.

Con base en lo anterior, en esta investigación se propone analizar cómo los docentes incorporan las memorias colectivas en los procesos de enseñanza de la historia, considerado un recurso novedoso que permite construir nuevas miradas sobre los acontecimientos, descentralizar la preponderancia de la literatura y dar lugar a nuevos actores y protagonistas sociales invisibilizados. Por otra parte, la enseñanza de la historia apoyada en las memorias colectivas permite visibilizar un rostro socialmente vivo de la disciplina caracterizado por la coexistencia entre escuela y sociedad en el mismo espacio y cumpliendo labores educativas de manera articulada, lo cual, en la educación histórica convencional no llega a suceder.

Los usos de las memorias colectivas en la enseñanza de la historia vienen tejiendo camino desde hace unas décadas. En el ámbito internacional se encuentra la tesis de Cuevas Marín (2008) titulada *Recuperación colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico*, donde el principal aporte de dicho estudio es la recuperación colectiva de la historia al pensamiento crítico latinoamericano, lo cual fue posible por el estudio de la obra del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda y del pedagogo brasileño Paulo Freire. Ambos, pensadores y activistas, contribuyeron desde la investigación acción participativa y la educación popular respectivamente, a la posibilidad ética, epistemológica y política que se abría con la recuperación colectiva de la historia. También está la tesis de Durán Mejía (2010) que se titula *La enseñanza de la historia a partir de la memoria colectiva*, en donde se observa que son escasas las propuestas pedagógicas que reúnen la memoria colectiva como concepto teórico o como recurso didáctico, pese a que, tanto en los libros de textos como en los programas de estudios, está implícito el uso de memoria; sin embargo, no es

conceptualizada, lo que trae como consecuencia que el término pueda pasar desapercibido; no obstante, apunta que es posible introducir en el aula nuevas formas de intervención pedagógica que contribuyan a proporcionar un sentido a la historia, formando sujetos conocedores de un pasado y por lo tanto poseedores de una conciencia histórica.

En el contexto educativo nicaragüense, propiamente en la enseñanza de la historia, no se encuentran investigaciones referidas a las memorias colectivas; sin embargo, sí existen estudios de intervenciones educativas en los que los investigadores incorporan prácticas de educación histórica haciendo uso de memorias colectivas mediante el análisis de canciones, testimonios personales, imágenes de monumentos, fuentes periódicas.

En el ámbito nacional se encontró la tesis de Mayorga García (2015) titulada *Reconstruyendo la historia contemporánea y reciente de Nicaragua desde los murales del Recinto Universitario Rubén Darío de la UNAN-MANAGUA y su relación con la historiografía*; dicha tesis describe la relación entre imagen y discurso historiográfico de las luchas, gestores sociales, protagonistas reflejados en los murales del Recinto Universitario Rubén Darío como una forma de reinterpretación de la historia desde otras miradas, mantener en la memoria colectiva estas imágenes, preservarlas de tal manera que la persona que pueda observar, pueda entender el proceso por el cual ha pasado Nicaragua en su etapa contemporánea y reciente; de esta manera se puede confirmar que la imagen se convierte en un elemento recuperador de la memoria de los pueblos, utilizando los diferentes acontecimientos que la sociedad ha generado a lo largo de su historia; por tal razón utilizando las imágenes (murales) del Recinto Universitario Rubén Darío de la UNAN Managua y la historiografía contemporánea y reciente de Nicaragua, se pudo reconstruir parte de la historia de Nicaragua en sus etapas.

No obstante, las memorias colectivas ocupan un lugar importante en la enseñanza de la historia, su uso favorece la construcción del pensamiento histórico y el desarrollo del pensamiento crítico, convierte a los estudiantes en portavoces de información histórica

que es llevada al aula para complementar lo que las fuentes escritas plantean, es decir, dinamizan las experiencias de aprendizajes y convierten el aula de clase en un espacio educativa de construcción de aprendizajes colectivos.

Por lo anterior, el presente estudio presenta resultados sobre las prácticas de docentes del profesorado de Estudios Sociales de Nicaragua referidas a la enseñanza de la historia y las memorias colectivas, y se describe qué lugar ocupan las memorias colectivas en los procesos de aprendizajes. Para ello, primeramente, se realiza una teorización sobre el tópico, luego se plantean los resultados obtenidos durante el proceso de investigación y finalmente se plantean las conclusiones del estudio.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de memorias colectivas?

Para responder a esta cuestión, partimos de la perspectiva sociológica de Maurice Halbwachs (1877-1945), en su obra célebre y póstuma de 1949 “La memoria colectiva”, en la que establece una clara diferenciación entre historia y memoria. Halbwachs (1949) considera la historia como una colección de hechos que han ocupado la memoria de los hombres, y presentan una mirada desde afuera que busca la imparcialidad e inicia cuando los hechos ya no tienen como soporte un grupo y a partir de ese momento establecen una cronología de límites simples que diferencian cada etapa como un escenario distinto que finalmente confluyen en lo nacional. En cambio, la memoria colectiva es el grupo visto desde adentro, con una duración menor a la media de la vida humana y, por lo tanto, pone en primer plano las semejanzas; en este sentido, la memoria colectiva se caracteriza primero por el continuo, esto es, lo que está vivo o tienen la capacidad de vivir en la conciencia del grupo que lo mantiene y segundo, existen varias memorias colectivas, algo como la memoria de los grupos por los que hemos pasado a lo largo de nuestra vida.

Esta perspectiva de Halbwachs sobre las memorias colectivas, esta notoriamente influenciada por sus maestros Henri Bergson (1859-1941) y Emile Durkheim (1858-1917), que estudiaron en profundidad temas como la “materia y la memoria” y “el problema de la conciencia colectiva”, respectivamente. En este sentido, se debe tomar en cuenta que, el punto de partida en la obra de Halbwachs, son las cátedras sobre *Los marcos sociales de la memoria*, en 1925, en la cual analiza los elementos sociales de la memoria, y concluye que el espacio, el tiempo y el lenguaje constituyen los marcos sociales generales de la memoria, pero que existen elementos más específicos como los procedimientos de memorización colectiva de la familia, los grupos religiosos y las clases sociales, que crean un sistema global de pasado que permite la rememorización individual y colectiva (Díaz, 2013). En la Tabla 1, mostramos un condensado de los límites establecidos por Halbwachs para comprender las memorias colectivas.

Tabla 1

Marcos sociales de las memorias colectivas según Halbwachs

Marcos generales	Marcos específicos
Espacio: sensación de no cambio en el tiempo	Familia: lo genealógico.
Tiempo: duración artificial (personal)	Los grupos religiosos: el dogma.
Lenguaje: no discursivo, pero el más elemental de la memoria.	Las clases sociales: clase dominante

Cabe destacar que, para Halbwachs, los marcos generales y específicos de la memoria no son conceptos ni símbolos, sino una noción de ambos que se diluyen entre lo uno y lo otro, tal como lo deja ver en la reconstrucción del recuerdo como proceso de la memoria:

Para obtener un recuerdo no basta con reconstruir pieza a pieza la imagen de un hecho pasado. Esta reconstrucción

debe realizarse a partir de datos o nociones comunes que se encuentran en nuestra mente al igual que en la de los demás, porque pasan sin cesar de estos a aquella y viceversa, lo cual solo es posible si han formado parte y siguen formando parte de la misma sociedad (Halbwachs 1949, p. 34).

De lo dicho hasta ahora, podemos inferir que la memoria colectiva es interna y construida a partir del recuerdo –no como una galería subterránea de imágenes- sino a partir de la interacción con otras personas u otros grupos con los que compartimos momentos, espacios o experiencias; con personas que nos hablan directamente o a través de sus textos, de sus obras de arte, de sus pertenencias. Con otras palabras, los objetos, los espacios o los lugares también se constituyen en nociones de intercepción de los recuerdos que aportan a la colectividad de la memoria.

Para los intereses de nuestro planteamiento en este estudio, debemos precisar que Halbwachs (1949) establece la diferencia entre memoria e historia en dos aspectos fundamentales: (1) Sus límites temporales (continuidad vs. cronología), al respecto: “mientras que en una obra la misma acción prosigue de un acto a otro, con los mismos personajes [por ejemplo, la familia] (...) en la historia tenemos la impresión que, de un período al otro, todo se ha renovado” (p. 214); (2) Su ámbito espacial (personal vs. nacional); sobre esta diferenciación: “hay varias memorias colectivas [la de los grupos] (...) en cambio, la historia es una y se puede decir que sólo hay una historia [la nacional]” (p. 216).

Esta contraposición de la memoria y la historia fue profundizada por Nora (citado por González y Pagés, 2014), para quien la memoria es la vida en evolución permanente, abierta al recuerdo y a la amnesia (...). La historia, por el contrario, es la operación intelectual de análisis crítico que evita censuras, encubrimientos o deformaciones.

Paul Ricoeur (2003, como se citó en González y Pagés, 2014), entiende las diferencias marcadas entre historia y memoria, acudiendo a sus fuentes de conocimiento; mientras la historia busca la veracidad en los archivos documentales y objetos, la memoria recupera su testimonio de la experiencia de los testigos. Sin embargo, estos autores, más que

centrar su atención en las diferencias, plantean junto a Enzo Traverso (2006) un diálogo en el que:

[...]la historia intenta “normalizar” la memoria al enmarcarla dentro de un relato más general y global. Por su parte, la memoria pretende “singularizar” la historia en la medida en que es indiferente a las reconstrucciones de conjunto y escasamente proclive a las comparaciones, contextualizaciones y generalizaciones (González y Pagés, 2014, p. 281)

A partir de estas posiciones disímiles, retomamos para este estudio, la perspectiva dialógica del binomio conceptual historia y memoria, porque en efecto, nos parece que se complementan en procesos de asimilación de lo nacional en lo personal o integración de lo vital al marco nacional. Esta perspectiva, nos permite, plantear la memoria colectiva como propuesta didáctica de las ciencias sociales, entendiendo que, desde la experiencias vitales y contextuales del presente, se puedan generar preguntas hacia el pasado de larga duración y hacia marcos nacionales, utilizando para ello, las nociones conceptuales y simbólicas, en especial el lenguaje.

Memoria colectiva y currículo

Si la memoria colectiva alude a una memoria viva, compartida, presente en el recuerdo, mientras la historia enseñada en los libros y el contexto escolar refiere un pasado más lejano, periodizado desde la perspectiva eurocéntrica, con una visión de lo nacional, podríamos preguntarnos ¿Dónde encontramos el continuo?

Carretero y Montanero (2014) afirman que “se han presentado cambios estructurales que han llevado a la caída de los grandes relatos y se han puesto en primera fila la relevancia de las identidades históricas particulares” (p. 134). No por coincidencia, Pagés (1994)

definía el currículo como una construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales. En la misma línea, el currículo nacional lo concibe como “todas las experiencias de aprendizaje que desarrolla el estudiante en interacción con su medio ambiente natural y social” (MINED, 2009, p. 26). Con otras palabras, los cambios estructurales en educación han conducido el transitar evolutivo del currículo de Ciencias Sociales, la necesidad de una apropiación y democratización de la historia, acercando la actividad social a la escuela y la escuela a la sociedad.

Con base a lo anterior, la enseñanza de la historia a través de las memorias colectivas, deben necesariamente hacer *zoom*, en el análisis de grupos de interés más amplios: religiosos, políticos, económicos, culturales, de género, entre otros, que ayuden a definir la identidad social de los estudiantes en cada una de sus facetas. Este planteamiento se corresponde con las ideas de Halbwachs (1949), de que las memorias colectivas viven en los grupos.

Para ir cerrando sobre esta relación un tanto compleja de hilvanar, consideramos al igual que Taborda y Quiroz (2014), lo siguiente:

Cuando los autores de los programas de historia han decidido no separar la historia nacional de la de las naciones extranjeras y ofrecer un programa donde no se escinde el mundo de lo local (...), han asumido criterios didácticos, tiempos, momentos e intencionalidades del aprender y enseñar (...) en una sociedad determinada. (p. 492)

Finalmente, no se debe confundir memoria colectiva con memoria histórica, porque, tal como se aclaró antes, mientras la primera es vista desde dentro de los grupos y con un tiempo menor al promedio de la vida humana, la segunda se construye desde una perspectiva externa, de larga duración y de carácter nacional; esto ya lo ha demostrado ampliamente Halbwachs (1949).

Memoria colectiva y prácticas docentes

Debido a los marcos sociales generales de temporalidad, espacio y lenguaje que delimitan la construcción de la memoria colectiva, es oportuno mencionar que Pagés (1994), en su extensa producción sobre didáctica de las ciencias sociales defiende la idea que formar a un profesor de Historia, implica educar a un profesional para que tome decisiones, y sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un centro determinado. A partir de la relación establecida, nos atrevemos a decir que, el profesorado tiene la capacidad y la oportunidad de generar prácticas docentes que impliquen utilización de los marcos generales de la memoria colectiva para la enseñanza de la historia, entiendo “las prácticas no son solo acciones visibles y observables sino un conjunto de saberes, gestos, comportamientos, acciones, sentidos, ideas, afectos y emociones” (González, 2014).

Estas decisiones o prácticas docentes, según la misma autora, se traducen en “un conjunto de estrategias y tácticas contingentes y situadas donde cobraban especial importancia las dimensiones biográfica, contextual y temporal (González 2021, p. 143).

Si esto es así, las prácticas docentes no necesariamente se corresponden con el currículo oficial –lo cual no implica una contradicción– pues tal como lo plantea Taborda y Quiroz (2014) “entre el currículo y la didáctica se han presentado una enorme variedad de encuentros y a la vez una mínima posibilidad de diálogo” (p. 484). Este desencuentro currículo-didáctica, se manifiesta en la aplicación del currículo oficial y del currículo práctico, ya que se convierte en un escenario para el conflicto de intereses, entre lo público del estado y la perspectiva personal del profesorado. Para ampliar sobre las prácticas docentes frente al currículo [que es de carácter institucional y de ámbito nacional], exponemos el conjunto de dimensiones y variables señaladas por González (2021, pp.149-152):

- Las prácticas docentes son prácticas situadas: es decir, obedecen a un contexto no predeterminado, sino construido

por ellos mismos. Algunas variantes de este contexto son el contexto sociohistórico (político, memorial y judicial).

- El contexto escolar (la escuela como objeto histórico), el contexto institucional (tipo de colegio) y el contexto áulico (donde se lee, analiza, debate, se produce y elabora colectivamente a partir de los intercambios).
- La propuesta oficial, referida al currículo normativo y los diseños curriculares vigentes.
- Materialidad que involucra: materiales diversos, diferentes soportes y lenguajes, portadores y constructores de diversos saberes, representaciones y discursos sobre la historia.
- Los estudiantes como protagonistas fundamentales: con sus intereses, desintereses, consumos, representaciones, sensibilidades, opiniones, expectativas y preguntas.
- La dimensión biográfica personal: formación inicial y continua, lecturas, memoria, posicionamientos políticos, pedagógicos y didácticos.
- El saber hacer docente: aquello que la lleva a tomar decisiones y realizar recortes en torno a los contenidos, a proponer lecturas, a indicar actividades que no necesariamente se condice con lo prescrito en la normativa ni lo sugerido por la didáctica.

Estas dimensiones con sus variables pueden tenerse en cuenta para el posicionamiento de la memoria colectiva como propuesta didáctica de la Ciencias Sociales y en particular de la historia.

Metodología

La investigación se diseñó apoyada en la perspectiva cualitativa como método predominante; sin embargo, el estudio también incorporó una mirada cuantitativa con fines de obtener estadísticas que complementarían los datos recogidos. Por las características anteriores y en seguimiento a lo que plantea Ñaupás et al. (2018), esta es una investigación mixta o bimodal bajo un diseño de triangulación concurrente ya que de manera simultánea (concurrente) “se recolectan

y analizan datos cuantitativos y cualitativos referidos al problema de investigación. Durante la interpretación y la discusión se terminan de explicar las dos clases de resultados, y generalmente se efectúan comparaciones sobre la base de los datos obtenidos” (p. 401).

Respecto a las técnicas de investigación, se aplicaron entrevistas estructuradas que fueron definidas y categorizadas previamente con base en los objetivos de la investigación; asimismo, se aplicaron encuestas con preguntas cerradas con la finalidad de obtener registrar estadísticos que complementaran los resultados obtenidos cualitativamente; en ambos casos, los instrumentos fueron contruidos con base en los procesos metodológicos descritos por Bernal (2010) y también, es oportuno mencionar que, una vez diseñados, se sometieron a un proceso de validación que contó con la participación de cinco expertos en didáctica de las Ciencias Sociales, quienes brindaron aportes y permitieron reestructurar el instrumento en función de los objetivos planteados en la investigación.

Por su parte, la muestra de investigación estuvo compuesta por veinte profesores de Educación Secundaria, quienes participaron bajo los siguientes criterios: (1) ser estudiante activo de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales, de la UNAN-Managua, (2) ser docente de Historia en Educación Secundaria, (3) tener más de un año de experiencia docente; esta muestra de investigación participó durante la aplicación de cuestionarios y realización de entrevistas.

Para el procesamiento de la información cualitativa se tomó como referencia el *punto de saturación* aludido por Katayama (2014) en su obra *Introducción a la investigación cualitativa*, precisamente para la construcción de categorías y subcategorías, determinando de manera intencional que la reincidencia de información ocurrida hasta cinco veces, sería condicionante para emerger una categoría o subcategoría. En cuanto a la aplicación de los instrumentos de investigación, esta se hizo ceñido al principio del anonimato y confidencialidad, garantizando a los participantes la omisión de sus nombres e institutos en donde laboran, por lo que, en el presente estudio se utilizan fuentes

anónimas o seudónimos al momento de presentar los resultados de la investigación, a fin de garantizar los principios éticos de la investigación social y educativa.

Las Ciencias Sociales en el currículo escolar de Educación Secundaria de Nicaragua

En el currículo escolar nicaragüense el estudio de las Ciencias Sociales “conlleva al análisis, interpretación y comprensión de los procesos geográficos, históricos, políticos, sociológicos, filosóficos, económicos, ambientales y tecnológicos, que han ocurrido y ocurren en los distintos contextos del accionar humano” (MINED, 2009a, p. 63), por lo que su presencia en el mismo resulta muy importante para alcanzar los objetivos y competencias marcos declaradas en el Currículo Nacional Básico del Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED, 2009).

En el caso de Educación Secundaria, esta se extiende de 7.º grado a 11.º, y en esta estadía el estudiantado debe cursar semestralmente las siguientes asignaturas pertenecientes al área de Ciencias Sociales, mismas descritas en la tabla adjunta; de forma que, el abordaje curricular y metodológico de estas asignaturas conducen a que el estudiantado comprenda lo que ocurre en todos los ámbitos del accionar humano.

Tabla 2.

Distribución de asignaturas de Ciencias Sociales en Educación Secundaria

Grado	Asignatura	Horas semanales
7.º grado	Geografía de Nicaragua	4 horas clases
	Historia de Nicaragua	4 horas clases
8.º grado	Geografía de América	
	Historia de América	

Grado	Asignatura	Horas semanales
9.º grado	Geografía de los continentes	
	Historia Universal	
10.º grado	Geografía de Nicaragua	
	Economía	
11.º grado	Sociología	
	Filosofía	

Nota. Información elaborada a partir del Currículo Nacional Básico: Diseño curricular del subsistema de la Educación Básica y Media nicaragüense (MINED, 2009).

Uniando los fines del currículo escolar con el perfil de las asignaturas de Ciencias Sociales, se observa que existen oportunidades visibles para que las prácticas docentes con enfoques de memorias colectivas ocupen un espacio relevante dentro del proceso didáctico, puesto que, las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales están dirigidas hacia la comprensión de los ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales construidas con la intervención de distintos actores y protagonistas sociales.

Concepciones previas sobre memoria colectiva

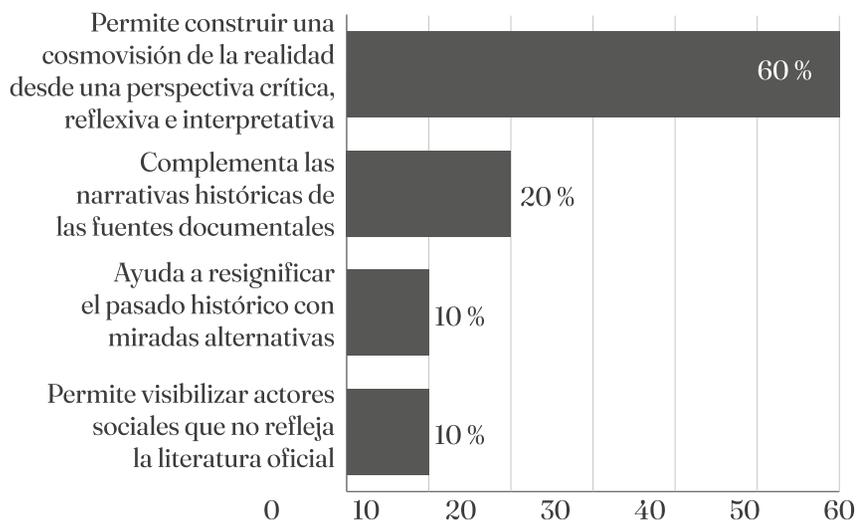
El término *memoria colectiva* dentro del vocablo tradicional se diluye en palabras coloquiales como recuerdos, relatos, experiencias de vida, historia de vida, testimonios, murales, canciones, conmemoraciones, rituales, ceremonias, películas, entre otras, las cuales son portadoras de memorias construidas en el marco de una experiencia colectiva y de origen social. Predominantemente, estos son términos que no suelen incorporarse en los procesos educativos desde las aulas de clase, principalmente por la larga tradición de desvincular la enseñanza de la historia con el acontecer social y con el pasado reciente, como si tal, la escuela fuese el único espacio de aprendizaje histórico.

Partiendo de esta estigmatización social, se decidió preguntarle al profesorado con qué ideas asocia el término *memoria colectiva* según su experiencia educativa escolar, teniendo entre sus opciones las siguientes: (a) relatos o testimonios de personas (65 %), (b) textos históricos (5 %), (c) conductas colectivas (25 %) y (d) currículo escolar (5 %); las respuestas predominantes fueron *relatos o testimonios de personas* (65 %) y *conductas colectivas* (25 %).

Por otra parte, en el cuestionario se desplegó un conjunto de conceptos de memoria colectiva y se le pidió al profesorado que identificaran cuál consideraban correcto, sobresaliendo el siguiente: *Las formas en las que cada persona interpreta la vida en colectivo y le da un significado desde su individualidad* (65 %) y *las experiencias y recuerdos de las personas que son parte de una comunidad* (25 %); el restante porcentaje correspondió a *los vestigios patrimoniales como estatuas, monumentos o murales expuestos al público* (5 %) y a *las tradiciones, creencias y costumbres que forman la identidad de una patria* (5 %).

Figura 1

Aporte más importante de la memoria colectiva al aprendizaje de la historia



Desde estas perspectivas, se visualiza que el profesorado está apropiado del concepto de memoria colectiva, lo circunscribe a una experiencia construida colectivamente y susceptible a ser manifestada en distintos espacios, además, reafirma que esta no solamente está presente en los libros de textos u otras fuentes escritas, sino que también está presente y puesta de manifiesto en la sociedad misma como una memoria viva. Por otra parte, se les pidió a los profesores identificar cuál es el aporte más importante de la memoria colectiva a la enseñanza de la historia. Los resultados se muestran en la Figura 1.

Lo anterior es el punto de partida para iniciar una indagación de cómo el profesorado lleva a la escuela las construcciones sociales y qué fines didácticos le otorga; a la vez, permite reconocer la coexistencia de dos ámbitos de formación histórica: por una parte, la escuela, y, por otra parte, la sociedad, por lo que, a partir de estos resultados se comienza a indagar las prácticas docentes de enseñanza de la historia referidas a la memoria colectiva.

Una enseñanza histórica con memoria viva

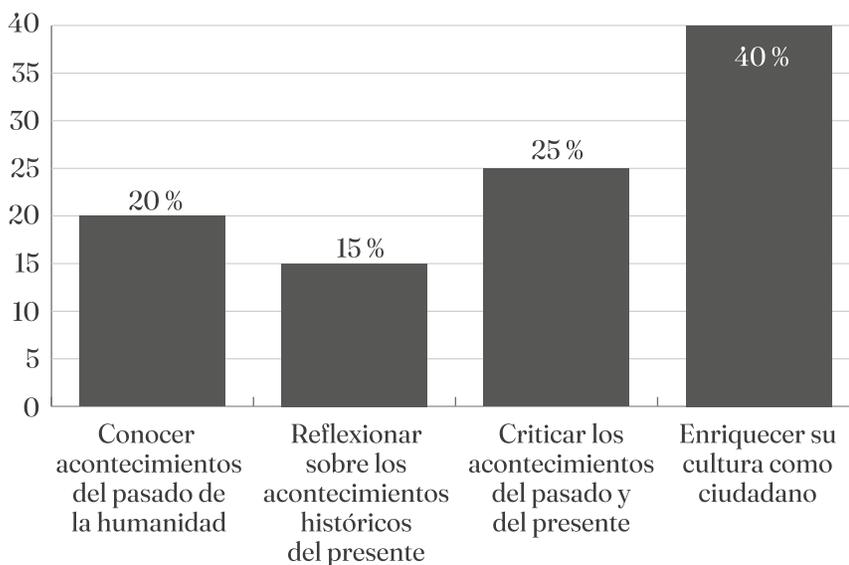
La didáctica convencional de la historia asume el pasado como una recopilación de memorias, acontecimientos y sucesos organizados cronológicamente y detenidos en un tiempo real; agudiza la complejidad del mismo cuando lo tipifica de inescudriñable, incuestionable y cuando absolutiza sus relatos, y trastoca subversivamente su enseñanza cuando limita la acción pedagógica a consumir narrativas que no visibilizan todo el espectro de actores y protagonistas intervinientes en los procesos de construcción de la realidad social.

La enseñanza de la historia desde enfoques convencionales tiende a ser consumista y bancaria; más que estimular el pensamiento, ensancha su memoria, impone patrones culturales y, en algunos casos, se convierte en un mecanismo de dominación simbólica. Por eso, su enseñanza no debe estar desarticulada con las memorias vivas del presente, puesto

que es desde el presente que se resignifica el pasado y se buscan en ese pasado las diademas que demarcarán el futuro.

Figura 2

Capacidades que desarrolla el estudiantado a través de la metodología de enseñanza de la historia



Una perspectiva emergente, reaccionaria, o bien, progresista de la enseñanza de la historia, apuntala ver en esta disciplina escolar un medio para reconstruir el presente y forjar nuevos destinos hacia el futuro, considerando vital la preservación de las memorias colectivas y su uso didáctico, transmitiendo así una enseñanza socialmente viva que transfiere valores, principios y concepciones.

Respecto a esto, la aplicación de instrumentos permitió ver cómo el profesorado integra una historia con memoria viva en sus prácticas docentes. En el cuestionario, se les pidió a los profesores que identificaran qué habilidades desarrollan en sus estudiantes mediante su metodología de enseñanza.

Asimismo, el profesorado identificó las habilidades que pretenden desarrollar en sus estudiantes mediante su metodología de enseñanza: *capacidad para relacionar los acontecimientos históricos con la realidad* (55 %) y *capacidad para construir criterios respecto a los acontecimientos históricos* (30 %), *memorización de fechas, acontecimientos y personajes* (10%) y *explicación de acontecimientos históricos* (5 %); esto a través de estrategias didácticas como clases explicativas, exposiciones de los estudiantes, trabajos grupales, trabajos con folletos y debates.

Desde estas miradas docentes, se infiere que la metodología de enseñanza de la historia está experimentando un cambio de paradigma importante, se visualiza una ruptura somera, pero de amplitud relevante, con los modelos formativos tradicionales en donde el *saber* es el pilar principal que guía la planificación didáctica, la evaluación de los aprendizajes y, por supuesto, las finalidades didácticas de la asignatura. Por otra parte, llama la atención que las habilidades y capacidades conceptuales no ocupan puntuaciones altas, sino que los resultados indican que predominan acciones que favorecen el desarrollo de capacidades inferenciales y críticas.

En la enseñanza de la historia esto tiene una implicancia de notable tamaño. Los modelos didácticos convencionales –históricamente- han estado enraizados en un ciclo de prácticas memorísticas, conceptuales, bancarias y enciclopedistas, distantes del presente, sin hacer notar la sociedad en la ciencia histórica ni la ciencia histórica en la sociedad. Ha predominado una enseñanza delimitada a formar en la escuela y para la escuela, desconociendo el enorme valor formativo que tiene la sociedad para la escuela y la escuela para la sociedad.

Perspectivas renovadas como estas que ven la historia más allá del aprendizaje de lo literal (fecha, sitios, información, personajes), conducen a pensar que en la actualidad está cobrando fuerza una nueva corriente didáctica de enseñanza de la historia, una historia con memoria viva que no solamente ve hacia el pasado, sino que ocupa ese pasado para revalorizar el presente y tributar insumos hacia la construcción de posibles y mejores futuros.

Ligado a esto, se interrogó al profesorado de historia planteándoles “¿Por qué cree que se enseña historia en la escuela?”; llama la atención que las opiniones versan hacia un discurso didáctico transformativo, porque ven en la historia una asignatura útil para llevar a la sociedad ciudadanos con capacidades, valores y actitudes que favorezcan la superación de pasados trágicos y coadyuven hacia las nuevas perspectivas de desarrollo que emanan del presente. Seguidamente sus respuestas:

“Para conocer el pasado de nuestro país y poder reconstruir el presente aprendiendo de los errores que cometimos” (Participante 7, comunicación personal, 13 de noviembre de 2022).

“Debido a la importancia de generar reflexiones críticas, sobre cada uno de los acontecimientos históricos, y de esa forma fortalecer la identidad nicaragüense, el nacionalismo y patriotismo de cada uno de los estudiantes” (Participante 5, comunicación personal, 11 de noviembre de 2022).

“Para conocer los acontecimientos históricos, y reflexionar sobre ellos y no cometer los mismos y gigantescos errores” (Participante 5, comunicación personal, 11 de noviembre de 2022).

Los fines de enseñanza de la historia son diversos, la publicación una variedad de libros y artículos de la autoría de Díaz-Barriga, García y Toral (2008), Escribano y Gudín de la Lama (2018), Estepa (2017), Pagés (2001), Pagés (2007), Prats et al. (2011) y Prats y Santacana (2001), podrían proporcionar amplias visiones para entender por qué y para qué debemos enseñar Historia en las escuelas, y vinculadas a estas mismas fuentes bibliográficas se encuentra lo que el profesorado ha señalado en la fase de entrevistas que se podrían resumir en dos categorías esenciales: formación integral y transformación de la realidad.

Ciertamente, la historia conduce a ambos fines siempre y cuando su didáctica lo permita. La visión del profesorado de Historia que aquí se

presenta, apunta hacia una historia más formativa y transformativa, con mayores vínculos con la sociedad y en diálogo recíproco con esa misma sociedad, por lo que, ambicionar la formación integral y la transformación de la realidad mediante su estudio se vuelve una tarea continua y cotidiana que de manera escalonada tributa hacia el alcance de estas metas.

Acciones didácticas con memorias colectivas

Por otra parte, pero no desvinculada de la anterior, podríamos preguntarnos qué lugar ocupan las memorias colectivas dentro de las prácticas de enseñanza de la historia. En el cuestionario el profesorado identificó dos espacios claves que incorporan memorias colectivas en los procesos de aprendizajes, uno sucede cuando el *profesor narra sucesos históricos con base en narrativas originadas en fuentes orales* (50 %) y el otro ocurre cuando *los estudiantes participan en clase y evocan recuerdos contruidos colectivamente* (35 %). También se encontró una ponderación menor en *la experiencia de aprendizaje se ciñe al libro de texto básico* (10 %) y *las actividades didácticas que plantea el profesor llevan componentes de memoria colectiva* (5 %).

La importancia de abrir espacios educativos formales (el aula de clase) a las memorias construidas socialmente es un acto significativo de descentralización de las fuentes tradicionales de aprendizajes, y más en Historia cuando se tiene una fuerte tradición de uso de textos históricos como fuente predominante. Las memorias colectivas en el aula de clase son fuentes que no solo transmiten información, sino también transmite sentires, concepciones, valores e ideologías que forman actitudinalmente al estudiantado, porque precisamente provienen de vivencias del entorno cercano del estudiantado.

Ligado a esto, el profesorado también implementa estrategias didácticas en la que integran memorias colectivas como parte del proceso formativo. En el cuestionario, el profesorado identificó tres acciones principales que suelen implementar frecuentemente:

Presentación de videos históricos, uso de canciones con contenido histórico y entrevistas a personas de la comunidad.

La enseñanza de la historia como memoria viva dinamiza el proceso de aprendizaje, visibiliza nuevos actores de los acontecimientos sociales, permiten redescubrir al personaje, desmitificar hechos asentados, revalorizar y repensar acontecimientos, complementar relatos, reconstruir hechos, en sí, dinamiza el aprendizaje porque el conocimiento histórico se convierte en algo voluble y susceptible a ser construido socialmente, y entonces, tenemos a estudiantes que preguntan, cuentan, narran, participan, crean, dudan, argumentan, contraargumentan, proponen y aprenden significativamente desde su propia experiencia histórica. Es decir, las aulas de clases se abren hacia una verdadera experiencia de socialización colectiva de saberes.

La visión didáctica que se tiene de la enseñanza de la historia a partir de las memorias colectivas posibilita la movilización del conocimiento social hacia el ámbito escolar, lo cual es algo potencialmente didáctico durante la construcción del pensamiento histórico. Es por eso que en esta investigación se procedió a averiguar qué actividades relacionadas con la memoria colectiva realiza el estudiantado en su cotidianidad, predominando las siguientes: *ver documentales con contenido histórico* (84 %), *participar en actos de conmemoraciones históricas* (12 %), y *escuchar canciones históricas* (4 %), quedando excluidas otras acciones como lectura de novelas con contenido histórico y asistir a obras teatrales de contenido histórico, las cuales no obtuvieron puntuación.

¿Qué podemos extraer de lo anterior? Evidentemente el estudiantado posee una gama de conocimientos previos sobre los distintos tópicos históricos que muchas veces el profesorado suele desestimar, o bien, invisibilizar o desaprovechar al momento de introducir nuevos saberes. Estos conocimientos previos no han sido adquiridos –precisamente- en la educación escolar que le antecede al momento de encontrarse con la asignatura de Historia, sino que se han originado y construido en su cotidianidad mediante un vínculo con el medio social, porque la sociedad misma –y de manera espontánea- pone a disposición de los estudiantes múltiples saberes históricos en monumentos, canciones,

películas, simbolismo, manifestaciones artísticas, narrativas orales, murales, pinturas, entre otros.

La sociedad es promotora de memoria histórica y memorias colectivas, bastaría mirar hacia nuestros alrededores y reconocer que en nuestras comunidades, calles, barrios y ciudades se expone una variedad de saberes históricos. Pero, ¿Qué lugar damos a estos saberes históricos y a estas memorias colectivas durante el proceso didáctico? ¿De qué manera estamos aprovechando los profesores de Historia y Ciencias Sociales el valor de las memorias colectivas para el desarrollo del pensamiento histórico?; no obstante, debemos reconocer que los profesores contamos con este recurso didáctico público que podemos movilizar hacia nuestras aulas de clase para empatizar con los presaberes de nuestros estudiantes, y a partir de allí, iniciar un proceso de formación basado en la experiencia histórica.

El rescate de las memorias colectivas desde la escuela y la sociedad

La sociedad y la escuela son espacios nucleares para mantener vivas las memorias colectivas originadas a partir de vivencias de naturaleza política, económica, social y cultural. Sostener un diálogo entre escuela y sociedad es vital para rescatar estas memorias y objetivizar el saber histórico. Propiamente el profesorado de Historia y Ciencias Sociales se interesa en saber cómo marcha ese diálogo entre sociedad y escuela, reconociendo que en ambos espacios se construyen memorias colectivas, pero reconociendo –particularmente- el valor que tiene escuela para la institucionalización de estos saberes sociales. En el cuestionario que se le aplicó al profesorado, se les preguntó acerca de los recursos con contenido de memoria colectiva que están presentes en su institución educativa, a lo cual ellos indicaron que prevalecen *murales de conmemoraciones históricas, fotografías de personajes o acontecimientos históricos y símbolos y objetos históricos*. Relacionado con esto, se le pidió al profesorado que indicaran cuál

es la efeméride histórica que más celebra la sociedad nicaragüense, obteniendo los siguientes resultados: *Revolución Popular Sandinista* y el *natalicio y tránsito a la inmortalidad del General y del poeta Rubén Darío*.

A través de los resultados anteriores se sustenta que, tanto en la escuela como la sociedad nicaragüense, existen esfuerzos articulados por reconstruir y reforzar la memoria colectiva, y no solamente de acontecimiento históricos de connotación nacional, sino también de memorias locales, puesto que en las entrevistas se encontraba que las comarcas, barrios y comunidades suelen hacer homenajes y conmemoraciones de contenidos históricos propios de sus localidades. Por otra parte, es oportuno destacar que la memoria colectiva de las localidades hace presencia en el currículo escolar a través del rescate de la cultura, puesto que es común observar que desde la escuela se promueve la preservación de lo identitario de la región mediante ferias culturales, participación en conmemoraciones locales, exposición de comidas, bebidas y trajes típicos, entre otras actividades.

Conclusiones

La enseñanza de la historia experimenta una nueva corriente metodológica en las unidades muestrales analizadas. Se visibiliza otras tendencias de prácticas docentes que, aunque no prescindan de los elementos tradicionales, logran integrar memorias colectivas y saberes sociales con fines didácticos dentro de las escuelas. Así, la historia no es solamente un marco curricular que apunta hacia el pasado, sino un conjunto de saberes que integra construcciones colectivas y que, por ende, son saberes en continua construcción.

El debate entre currículo, memoria colectiva y prácticas docentes es un tema emergente para la didáctica de la historia, caracterizado por simbólicos desencuentros, pero también por nichos claramente comunes que se conjugan y permiten enseñar una disciplina desde una mirada colectiva, con nuevos actores y diversas fuentes, mediante procesos reflexivos, críticos y extrapolables.

De esta manera, se puede decir que la enseñanza de la historia cada vez se inserta en dinamismos pedagógicos novedosos, superando metodologías y perspectivas hegemónicas tradicionales, y abriéndose hacia nuevas miradas que no precisamente se construyen en la escuela; sin embargo, la escuela sigue siendo un espacio de formación del pensamiento histórico importante, pero no solamente el único. En esto hay que destacar las metodologías didácticas del profesorado que está permitiendo llevar al aula de clase nuevas experiencias de aprendizajes, con nuevos actores y protagonistas sociales.

Referencias

- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3ra edición). Pearson Educación.
- Carretero, M. & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 133-142. ISSN: 1135-6405
- Cuevas Marín, C. (2008). Recuperación colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico. [tesis para optar al grado de Doctor en Estudios Culturales Latinoamericano de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador] <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/470>
- Díaz, D. A. (2013). *Maurice Halbwachs y los marcos sociales de la memoria (1925). Defensa y actualización del legado durkheimiano: de la memoria bergsoniana a la memoria colectiva*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Durán Mejía, S. (2010). La enseñanza de la Historia a partir de la memoria colectiva: Una propuesta de intervención [tesis para optar al grado de maestra en desarrollo educativos de la Universidad Pedagógica Nacional de México] <http://200.23.113.51/pdf/27621.pdf>
- González, M. y Pagés, J. (2014). Conversatorio; historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y memoria*. N°9, 275-311. ISSN: 2027-5137.
- González, M. (2021). Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. Una propuesta de análisis desde un estudio de caso. *REIDICS*, 8, pp. 141-155

- Halbwachs, M. (1949). *La Memoria Colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Mayorga García, E. (2015). Reconstruyendo la Historia contemporánea y reciente de Nicaragua desde los murales del Recinto universitario Rubén Darío de la UNAN-MANAGUA y su relación con la historiografía. [Trabajo monográfico para optar al título de Licenciado en Historia de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua] <https://repositorio.unan.edu.ni/10343/1/9104.pdf>
- Ministerio de Educación. (2009). *Currículo Nacional Básico: Diseño curricular del subsistema de la Educación Básica y Media nicaragüense*. Managua, Nicaragua: MINED.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. (5ta edición). Ediciones de la U.
- Pagés, J. (1994): La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Taborda, C. María A. & Quiroz, P. Ruth, E. (2014). Relaciones entre currículo y didáctica de las Ciencias Sociales: encuentros en la encrucijada. *Prospectiva*. No. 19: 483-500. ISSN 0122-1213.

“En esta obra convergen diversas categorías, tales como educación, pedagogía, memoria colectiva y democracia, desde la perspectiva de las humanidades y las ciencias sociales; vinculando a los autores y autoras de los capítulos en un eje transversal que transmite las diferencias, similitudes y complejidades de cada uno de los espacios centroamericanos que se abordan.”

Heriberto Erquicia

Doctor en Historia

Centro de Investigación.

Universidad Pedagógica de El Salvador

“Dr. Luis Alonso Aparicio.”

