

Narrativas curriculares sobre la historia oral en la cátedra de la historia en Colombia para la educación media: una reflexión desde la postura crítica



Curricular Narratives About Oral History in History in Colombia Chair for Medium Education: A Reflection from a Critic Posture

 <https://doi.org/10.52948/germina.v6i6.1015>

DANY ARTURO QUINTERO ROJAS



profedanysociales@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-4925-5325>

Universidad Santo Tomás

Artículo de investigación formativa

Recepción: 25 de abril de 2024

Aceptación: 10 de julio de 2024

Vol. 6 Núm. 6

ISSN: 2665-4032 (En línea)

Resumen

El presente artículo de reflexión tiene como fundamento teórico el estudio acerca del modelo curricular implementado en Colombia desde el año de 1975, cuando se dio la primera reforma curricular en la enseñanza de la historia, enmarcada en los lineamientos y estándares curriculares de las ciencias sociales y el proceso coyuntural que representa la emanación de la Ley 1874 de 2017, que reglamenta la obligatoriedad de la enseñanza de la historia. El objetivo que persigue esta investigación es proponer aportes desde el análisis de la narrativa en los niveles macro, meso y micro curricular para articular la historia oral con la cátedra de la historia en la educación media. Además, reconocer las tensiones en las políticas públicas (macrocurrículo), en el Proyecto Educativo Institucional (mesocurrículo) y en el aula (microcurrículo), presentes en las políticas públicas para la enseñanza de la cátedra de la historia. Por consiguiente, surge desde el paradigma del construccionismo social, con enfoque cualitativo, una comprensión de significados que se construyen desde el objeto disciplinar de la enseñanza de

la historia, vinculando una resignificación curricular desde los aportes que tiene la implementación de la historia oral y las narrativas en la cátedra y la enseñanza de la historia en Colombia.

Palabras clave:

enseñanza de la historia; narrativa; historia oral; currículo.



Reconocimiento-SinObraderivada 4.0 Internaciaonal (CC BY-NC-ND)

Abstract

The theoretical foundation of this doctoral thesis is the study of the curricular model implemented in Colombia since 1975, when the first curricular reform in the teaching of history took place, framed in the curricular guidelines and standards of the social sciences in Colombia and the conjunctural process that represents the emanation of Law 1874, which regulates the obligatory nature of the teaching of history in basic secondary and secondary education as an independent area since 2017, which to date has not been executed, because it is under construction by the commission in charge. Allowing to reference the history teaching curriculum as a static, positivist model of narration of facts, heroes and dates, disarticulating perspectives of critical, propositive and emancipatory analysis, which is evidenced in the epistemological, theoretical and practical bases included in the educational field and reflected in the current national reality. Therefore, from the paradigm of social constructionism, with a qualitative approach, an understanding of meanings that are built from the disciplinary object of teaching history arises, linking a curricular resignification from the contributions of the implementation of oral history and narratives. In the chair of history teaching in Colombia, taking as participating population 6 social science teachers, from the four public educational institutions of the municipality of Ventaquemada in Boyacá.

After this and after the collection, analysis and interpretation of the results, in accordance with the analytical categories used for this research, they are referenced at the macrocurricular level, that is, from national public policies; at the mesocurricular level, from the PEI Institutional Educational Projects; and at the microcurricular level, from the practical teaching task in the classroom, the characteristics and contributions that curricular narratives have in the construction of the chair of history in Colombia and the contributions that oral history and narrative make to it.

Keywords: history teaching; narrative; oral history; curriculum.

Introducción

Definir el objeto de conocimiento y el sentido que se le da en una disciplina como la historia, desde el proceso cronológico en la implementación y construcción curricular de las ciencias sociales; cobra interés cuando se plantea la necesidad de resignificar los aspectos teóricos, epistemológicos y prácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en el ámbito escolar y académico.

Asimismo, cómo el quehacer del docente-investigador a nivel curricular puede superar la no reproducción de modelos estáticos o impuestos desde las políticas públicas gubernamentales. Por el contrario, motive una perspectiva hacia la innovación y las nuevas formas en que la historia se puede ver en el aula, integrando categorías, técnicas y metodológicas en el contexto educativo de la enseñanza de la historia.

Vista desde el ámbito formativo, pero también crítico y propositivo en el que se encuentra la historia, conjuntamente es comprensible que en la investigación educativa no se considere sencilla la vinculación holística de un constructo curricular teórico y metodológico. Lo anterior, debido a que los criterios definidos en los marcos legales desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), hasta las propuestas articuladas de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), no manejan o plantean esta línea de enseñanza.

Por tanto, se evidencia una escasez en la producción científica que permita encontrar alternativas para dar respuestas a los vacíos en el campo educativo, específicamente en la enseñanza de la historia vinculando a la historia oral y la narración.

En cuanto a la evolución curricular de la enseñanza de la historia, la historia de la educación yuxtapone los fines de la educación con los intereses particulares de gobiernos y élites que acomodan la historia desde una visión positivista y poco reflexiva. Esto genera una explicación tergiversada del objeto disciplinar, pues en el constructo histórico y en las vivencias intersubjetivas de las comunidades inmersas en la historia las voces de los pocos se anulan para dar una legitimidad exclusiva a la historia oficial. Por tanto, la historia oral y la narración son las alternativas para que se reduzca esta brecha existente entre lo teórico, lo epistemológico y lo práctico.

Por consiguiente, este artículo tiene como objetivo proponer aportes de la narrativa en los niveles macro, meso y micro curricular, para articular la historia oral con la cátedra de la historia en la educación media y así brindar aportes a las problemáticas que se han generado por la implementación de modelos curriculares estáticos en la enseñanza de la historia en Colombia. Lo anterior conlleva a una reflexión frente a la importancia y aportes que puede dar la narrativa en el campo de la historia oral para complementar la implementación de la cátedra de la historia en Colombia dispuesta en la Ley 1874 del 2017.

Es así como en el desarrollo estructural de la presente investigación se referencia en el primer momento el planteamiento y descripción del problema, delimitado por el análisis que se realiza del estado de la cuestión y la relación con el objeto disciplinar desde su comprensión; que de acuerdo con las ecuaciones de búsqueda se desarrolla desde categorías de análisis en relación con planteamientos teóricos desde las categorías de análisis inductivas y disciplinares a nivel nacional e internacional.

El segundo momento presenta los referentes teóricos que responden al juego de preguntas posteriores a los objetivos específicos, construyendo aportes a partir de la elaboración conceptual. A su vez, desde las miradas macrocurriculares, mesocurriculares y microcurriculares de las políticas públicas nacionales, los PEI y el quehacer práctico del docente en el aula.

El tercer momento reseña las estrategias metodológicas. A manera de ruta describe el abordaje desde el paradigma del construccionismo social, basado en un enfoque cualitativo. Esto conlleva a definir la ruta metodológica para la obtención y análisis de la información desde el método narrativo, aplicado a una población seleccionada bajo criterios de participación predefinidos.

Comprender el análisis documental realizado después de los procesos de recolección de información y los contenidos sistematizados en el análisis documental, como el plan de área, plan de estudios, formatos de ajustes curriculares de área y elementos didácticos metodológicos en el aula; se convierte en el insumo necesario e importante para lograr cumplir con el objetivo trazado.

El último apartado contempla las conclusiones iniciales presentadas como aporte al conocimiento desde esta investigación, basado en los resultados que arroja la vinculación de la narrativa en la consolidación de la historia oral para complementar de manera integral y holística los procesos de enseñanza aprendizaje de la cátedra historia en Colombia. A su vez, fortaleciendo la intención entre los postulados educativos disciplinares y permitiendo una construcción de significados relevantes en la articulación de la historia oral con la cátedra de la historia.

Contextualización y problema

A continuación, se dará mayor referencia al primer momento. La contextualización y caracterización del problema se enmarcan en la construcción y resignificación curricular de la enseñanza de la historia en Colombia. Para desarrollar este primer momento se tomó como punto de partida el diseño del estado de la cuestión (George, 2019).

La caracterización de las fases metodológicas abordadas para este fin son tres. En primer lugar la heurística, comprendida por el proceso de búsqueda, recopilación y clasificación de información referente a las categorías de análisis inductivas de la historia, la historia oral, las narrativas y marcos normativos curriculares en la enseñanza de la historia en Colombia. La segunda es la hermenéutica a través de la lectura, análisis e interpretación de la primera (heurística). Allí se identifican las convergencias, divergencias y tensiones, necesarias para aportar a la construcción de categorías emergentes que resignifican la dinámica del tema. Por último, el enfoque crítico es la fase de metaanálisis; establece la relación, correlación o incoherencias, retroalimentadas en torno a las preguntas problematizantes (Marín, 2018).

Estas cuestiones teóricas abordadas en la presente investigación sugieren entonces un vacío y una tensión epistemológica que da sentido a las reflexiones sugeridas anteriormente y que conllevan a referenciar el siguiente planteamiento del problema: ¿Cómo son las narrativas en los niveles macro, meso y micro curricular para articular la enseñanza de la historia oral en la cátedra de la historia en Colombia en educación media?

Para poder demarcar el proceso de investigación se presentan las siguientes preguntas dinamizantes:

1. ¿Cómo se da la interacción de la enseñanza de la historia en Colombia con la enseñanza desde la historia oral y las narrativas?
2. ¿Cuáles significaciones en las normativas nacionales dinamizan la enseñanza de la historia en Colombia?
3. ¿Cuáles han sido las necesidades contextuales y retos que se presentan en la cátedra de la historia en Colombia al vincular las narrativas y la historia oral en la resignificación curricular?

González-Valencia y Santisteban-Fernández (2020) plantea que “La investigación acerca de las representaciones sociales (RS) que posee el profesorado sobre la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales es una línea de investigación consolidada en la Didáctica de las Ciencias Sociales” (p. 3).

Analizar la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica permite definir algunos elementos que la componen tales como la definición de contenidos, los cuales se encuentran en el ámbito macrocurricular de las políticas públicas. Asimismo, en las formas de organización dentro de la institución educativa definidas desde el PEI y el mismo quehacer docente dentro del aula, esto último a nivel microcurricular, permiten generar un saber histórico específico muy similar epistemológicamente al uso público de la historia. De esta manera lo plantea Rodríguez et al. (2014) en lo que denomina “Vox y uso de la historia” (p. 9).

Con lo anterior, en este momento los problemas de las ciencias en la educación y de la pedagogía, específicamente en las ciencias sociales, se evidencian tras la ausencia de nuevos enfoques metodológicos en la enseñanza de la historia en la básica secundaria

y media, así lo afirma Gómez et al. (2020). Por otro lado, tras realizar el proceso hermenéutico y heurístico propio del estado del arte, desde el mismo análisis documental y la construcción conceptual se identifica cómo la categoría *narrativa e historia oral* se presentan ausentes en la construcción curricular histórica que se ha dado hasta el momento. Como consecuencia, este artículo busca tener un impacto innovador y pertinente en cuanto a la carencia de articulación de estas categorías en las políticas públicas educativas, en los PEI y en la misma aula de clase.

Desde esta postura “integradora”, las voces de las narraciones y las historias contadas son las llamadas a desarrollar la reivindicación de nuevas competencias genéricas que diferencian los diversos ámbitos escolares en el proceso de enseñanza de la historia en la actualidad. También se evidencia la exclusión de los grupos tradicionalmente olvidados como una problemática generalizada; quienes han sido suprimidos de las narraciones históricas escolares por la misma perspectiva positivista que plantea las políticas actuales de los planes de área; así como los estándares curriculares de las ciencias sociales.

Es elemental recordar que desde 1984 la reforma curricular planteó la unificación de la historia y geografía en una sola área denominada ciencia sociales. Hasta 2017 se plantea una nueva construcción curricular con participación activa de algunos actores académicos a nivel nacional a través de la Ley 1874. En este punto se articula una necesidad investigativa que aporte desde la teoría, pero también desde la práctica, nuevos modelos políticos que dinamicen la visión crítica social y propositiva de la historia. Entonces, desde las narrativas curriculares de la historia oral se propone que dignifique, evidencie y proponga una participación de la misma sociedad que construyó (y construye) el marco histórico-social de nuestra realidad nacional.

Categorías inductivas

El segundo momento investigativo se presenta a continuación. Propone presentar desde el estado del arte las reflexiones académicas referentes a estudios sobre la enseñanza de la historia, la participación de la historia oral en el proceso educativo, la teoría curricular y la Ley 1874 de 2017 (sobre la implementación de la cátedra de la historia en Colombia). Para el sustento teórico de este proceso se acude a las bases de datos y material documental como Scielo, Scopus, Lilacs, ScienceDirect, Literature Resource Center, Redined. También se utilizan repositorios de las siguientes universidades: Universidad Santo Tomás, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Complutense de Madrid. Lo anterior, según el tiempo de confinamiento delimitado de 42 años (1975-2017).

Las investigaciones acerca de la enseñanza de la historia arrojaron un mayor número de publicaciones con 521, equivalentes al 46.6% del total de búsquedas y un 18.3% a 205 publicaciones referenciadas sobre el tema de la enseñanza de la historia en Colombia. Para el caso de la enseñanza de la historia en Latinoamérica se encontraron 176 publicaciones académicas correspondientes al 15.7%; la enseñanza de la historia oral figura en la búsqueda con 123 publicaciones en la web, es decir, 11% de un total de 1117 resultados de búsqueda. En cuanto a la categoría de búsqueda de currículo y cátedra de la historia se referenciaron 53 publicaciones que arrojan un 4.7%. Por último, la búsqueda concerniente a la Ley 1874 de 2017 obtuvo un cociente de 39 publicaciones que equivale a 3.4%. Las 1117 fuentes consultadas corresponden a textos en idioma español.

Para el abordaje del diseño metodológico y su resignificación dentro de la construcción de significados y su consecutiva interpretación, Marín (2018) plantea tomar como punto de partida la subjetividad de la comunidad, en este caso la educativa, la cual está inmersa en su construcción y, por tanto, es determinada como unidad de estudio.

La enseñanza de la historia

El punto inicial de esta investigación es la enseñanza de la historia, pues contempla implícitamente procesos pedagógicos, curriculares, teóricos y metodológicos de la historia oral. Los aportes que se pueden dar desde el concepto de historia en sus orígenes es, como lo plasma Dosse (2003): “La historia, como modo de discurso específico, nació en un lento proceso y a través de cortes sucesivos con el género literario, en torno de la búsqueda de la verdad” (p. 11) y la relación actual que se puede fortalecer por medio de la historia oral. Por su parte, Romero y Angélica (2016) hacen de esta temática un campo exploratorio inmenso; en este caso, se centrará en los aportes que puede hacer una construcción curricular integral, que posibilita ubicar al escenario y esfera educativa como un pilar fundamental en la renovación temática y metodológica en la enseñanza-aprendizaje de la historia.

Tabla 1

Porcentaje de búsqueda por tema

Resultados de búsqueda según descriptores y ecuaciones		
Temas de búsqueda	% Publicaciones	N.º Publicaciones
Enseñanza historia	46.60%	521
Historia colombiana	18.30%	205
Historia latinoamericana	15.70%	176
Enseñanza historial oral	11%	123
Currículo y cátedra de historia y Ley 1874/2017	8.1%	92
Total de búsquedas	100%	1.117

Nota. Elaboración propia.

Figura 1

Búsqueda según ecuaciones y descriptores



Nota. Elaboración propia.

La finalidad e importancia del pensamiento histórico se desarrolla de forma progresiva. Como lo indica Gadamer y Moratalla (1993) genera que el sujeto y el objeto tienen que existir históricamente, en lo que se denomina una conciencia histórica. Este último concepto se debe vincular en una construcción curricular apropiada y metódica, que cumpla de manera eficaz con este objetivo.

Ahora bien, de nuevo a Gadamer (1977) en su concepto sobre historicidad referencia como elemento fundamental al sujeto y su experiencia en la construcción del conocimiento. Asimismo, Heidegger (1991) lo define como una pre-estructura del conocimiento en el proceso histórico y sitúa el sujeto como una estructura circular que comprende su realidad a partir de su participación en la misma.

Los autores Henríquez y Pagés (2004), quienes toman como referente a Wineburg, enmarcan a la experiencia histórica junto con todos los significados que conlleva un pensamiento histórico, como un elemento central en los estudiantes al momento de construir significaciones representativas en su contexto.

Desde la perspectiva historiográfica se evidencia que fue solo a partir de la década de 1960 y 1970 que hubo una revolución en la disciplina histórica. Frente a esto, los autores Vainfas y Rodríguez (1996) reflexionan enfatizando que fue a través de la microhistoria y de las mentalidades de la gente del común que se rescató la cotidianidad como elemento central para el campo de estudio. Por consiguiente, la memoria se convierte en un aspecto fundamental y permite repensar el pasado y el presente.

Paralelamente González y Hernández (2014) afirman que desde 1960 se genera un cambio en el paradigma positivista, el cual traía un cúmulo de historias oficiales hechos y héroes. Así lo menciona Mattozzi (2008) como un tránsito del paradigma positivista hacia uno cualitativo, que según Munarriz (1992) “se gesta en la diversificación de los métodos de investigación, y técnicas diversas como gama de estrategias que ayudarán a reunir los datos que van a emplearse para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción” (p. 104).

Estos nuevos métodos vinculan los objetos de estudio como sujetos históricos en contexto, bajo las mismas temáticas originarias. González (2012) menciona cómo ocurre esto desde Inglaterra, con la historia desde abajo, o lo que se denominó en Alemania “de lo cotidiano” y en Italia la microhistoria. Por su parte, Francia también aportó con el concepto de lo cotidiano de las mentalidades.

En este sentido, la enseñanza de la historia (Pozo et al., 1989; González, 2002; Prats 2000) se enfatiza en aplicar aspectos metodológicos y didácticos basados en estilos educativos de tipo transmisivo. Así, dejando de lado metodologías basadas en la investigación cualitativa, de igual forma Benejam (2008) plantea que se busca generar una indagación más a fondo para hallar la relación y consecuencia entre la acción y el pensamiento histórico.

Continuando la idea anterior, según Leinhardt (1997) la realización o materialización de la enseñanza de la historia desde el ámbito procedimental es más demorada en su apropiación en docentes que inician recientemente su labor, pues tienden a proporcionar a los estudiantes explicaciones basadas en contenidos disciplinares desde la oficialidad de los documentos. Esto demuestra una necesidad de apropiar un enfoque crítico de la enseñanza de la historia no solo en el currículo de básica secundaria y media; también tiene pertinencia en la formación universitaria de los nuevos docentes.

El enfoque crítico es el que permite dinamizar las posturas y visiones particulares de las comunidades educativas con respecto a su entorno y vincular la historia oral desde las narrativas como un factor determinante para enlazar las vivencias con la realidad local. Por lo anterior, construir desde las particularidades una noción de historia permite redimensionar los procesos de identidad y apropiación cultural.

Generar un aprendizaje significativo representa no solo en la enseñanza de la historia, sino en la educación en general. Según Ortega (2016) los docentes deben “tener visiones diacrónicas amplias y contextualizar los hechos en tipos de formaciones sociales que, por su estructura económica, ideológica, cultural y política, expliquen estos hechos de manera totalmente diversa según el contexto” (p. 28). Entonces, la historia oral daría un sentido pertinente en la realidad de los estudiantes, evidenciado en un conocimiento significativo de su propio contexto histórico.

Como lo explica Herrera y Bedoya (2016) este desafío que se plantea de forma relevante frente a la historia y su proceso de enseñanza muchas veces genera incomodidad a estructuras de poder ya predefinidas, o a grupos ligados a la esfera política. En este sentido, es necesario analizar la pertinencia que tiene el conocimiento cultural y/o contextual en el curriculum y en su investigación, a través de la identidad y las subjetividades, como lo plasma Pinar (2014) “La inteligencia se restringe y se socaba, cuando se limita a responder las preguntas de otras personas, cuando solo es un medio para lograr un objetivo predeterminado” (p. 109). Esto evidencia que el currículo debe tener presente la realidad circundante para hacer pertinente el conocimiento, en este caso, el histórico a través de la oralidad.

Lo anterior, visto y materializado en el aula, pues se puede lograr utilizando como herramienta la historia oral, o lo que Iturmendi (2008) denomina “La historia de los sin voz”, proyectando el relato narrativo y las entrevistas a personas mayores como un estilo o modelo extracurricular en el ámbito vivencial y cotidiano. A continuación, se contextualiza de manera integral la relación e importancia que tiene la historia oral en los procesos de enseñanza-aprendizaje de orden formativo, crítico y reflexivo; así como en la posibilidad de integrarlos dinámicamente en las pedagogías contemporáneas.

Historia oral en la educación. Las definiciones referentes a la historia oral varían según los contextos propios de su análisis e implementación, en palabras de Allan Nevis en el año 1948 (como se citó en Folguera, 1994). En palabras de Dussel (2007) su concepción de historia consiste en “un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, donde intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas” (p. 157). Bajo esta reflexión es necesario concebir la historia oral como una construcción temporal y contextual, que en la lógica de Mendiola (2010) lo refleja como “el modo en que se construyen diacrónica y sincrónicamente las narraciones de distintos acontecimientos y experiencias cotidianas” (p. 122).

En gran medida, dicha construcción se asume en las prácticas del ejercicio docente. Ante el quehacer pedagógico y su rol en la enseñanza aprendizaje de la historia oral, autores como García et al. (2013):

(...) nos propone entonces, que el maestro oriente a los estudiantes en el desarrollo y potencialización de la creatividad y la conciencia crítica, y promueva la reflexión, el debate y la acción en una realidad concreta, donde la transformación de las prácticas pedagógicas posibilite cambios sociales para hacerla más justa, más democrática y más humana. (p. 236)

Asimismo, Benadiba (2007) explica que los contenidos y visiones integradoras de la historia oral en la práctica deben reflejar elementos que encaminen hacia la motivación y elaboración de un pensamiento crítico, en torno al rescate de memorias no contadas desde la oralidad. Más allá de analizar a la historia oral como un elemento constitutivo de la historiografía, hay que comprenderla como una categoría conceptual, tal como lo muestra el autor Archila (2005)

No es por azar que ello haya ocurrido así. Los distintos entendimientos de la historia oral hacen parte bien sea como apéndice metodológico o como alternativa epistemológica de la conformación de corrientes de pensamiento histórico que fomentó los debates en torno a las prácticas de enseñanza-aprendizaje, las cuales se reconfiguran en torno al uso de la memoria y de la enseñanza en la Ciencias sociales como factores de comprensión del pasado en el presente. (p. 297)

Incluso, Vich y Zarala (2004) manifiestan:

(...) la historia oral busca democratizar las condiciones mismas del saber historiográfico al definir a todo sujeto como capaz de producir conocimiento histórico. Como discurso altamente político, la historia oral tiene como objetivo la tarea de presentar actores anónimos y de revelar nuevos sentidos e interpretaciones de la historia. (p. 72)

Según Mignolo (2002) “Rivera Cusicanqui caracterizó también el potencial epistemológico de la historia oral en relación con la sociología participativa propuesta y defendida por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda como un proceso de descolonización intelectual” (p. 7). Ahora bien, como lo plasma Mendiola (2010) en su definición de relato narrativo, la historia oral contribuye a la realización y construcción de la pedagogía en el campo educativo. Esta visión permite retomar la oralidad en el ámbito escolar como posibilidad de reflexión frente a realidades temporales diversas; así como centrar la atención del estudiante de secundaria en su realidad y cotidianidad a partir del análisis temporal de hechos y sucesos que ocurrieron. Esta estrategia vinculada al currículo puede ser un aporte interesante en su resignificación y en la posibilidad de incorporarla al mesocurrículo y al microcurrículo.

En este mismo parecer, Meneses et al. (2020) afirma que la historia oral se puede representar como una estrategia motivacional donde los estudiantes se disponen “al aprendizaje significativo de contenidos curriculares y a la adquisición de destrezas cognitivas y afectivas” (p. 1).

En este sentido Schwarzstein (2004) explica que la temporalidad histórica que plantea la historia oral supera conceptos asociados a una idea de tiempo, característica propia de la historia positivista y oficial, donde la temporalidad se maneja de manera lineal, uniforme, sin variaciones y sin actores ajenos a la oficialidad. Para vincular otro elemento central en la historia oral, además de la noción de temporalidad anteriormente sustentada, se hace necesario abordar a continuación el papel que tiene la memoria en la construcción epistemológica de la historia oral.

No podemos pensar una historia oral sin la vinculación directa de la memoria en el proceso de aprendizaje, en palabras de Schwarzstein (2001) “La memoria actúa en el presente para representar el pasado. Esa representación es extremadamente compleja, no es una simple reproducción, sino una interpretación” (p. 75). Lo anterior hace de la memoria un fenómeno complejo y muy subjetivo frente a la historia oral y su legitimidad.

Por lo anterior, como lo menciona Halbwachs (1995) se explica la noción de memoria colectiva, entendida en su carácter plural y heterogéneo, la cual se construye y se redimensiona en un devenir constante dentro de la sociedad. Las fuentes orales, las memorias, los resguardos, las narraciones y experiencias de testigos, se convierten en un nuevo enfoque metodológico que se reconoce por tener una característica única e irremplazable, usando la dialéctica y la interpretación de lo narrado, como una herramienta de gran relevancia en los aspectos que tienen que ver con la construcción colectiva de la memoria.

Gómez (2018) se refiere a la memoria como otro recurso de la historia, dando a esta un aspecto externo o narrativo y a la memoria un aspecto subjetivo o intrínseco, que proviene del sujeto mismo, el cual da la importancia o significación de acuerdo con sus propios intereses. Para otros autores como Ricoeur (2003), la visión puede ser más integradora y compartida en cuanto plantea una relación no solo dialéctica, sino significativa, en la correlación memoria e historia. Justifica su tesis en que el presente es el escenario ideal para explicar el pasado y situarlo desde la misma subjetividad, en el entendido de que la historia es una construcción interpretativa de la realidad.

Ante esta visión integradora de la temporalidad, el contexto y la memoria en la historia oral: “no se trata de lidiar con hechos sociales como cosas, sino de analizar cómo los hechos sociales se hacen cosas, cómo y por quién son solidificados y dotados de

duración y estabilidad” (Pollack, 2006, p. 18). En este sentido, y en concordancia con lo anterior citado, son las fuentes orales las llamadas esencialmente desde la subjetividad a intervenir desde los testimonios orales, con la legitimidad fundada en que quien narra y fue testigo o, al menos, portador de una verdad independiente, por el solo hecho de haber visto o vivido directamente una experiencia relacionada históricamente (Peris, 2014).

Con la emergencia de la historia oral y su relación con la historiografía en el campo educativo surgen retos frente a la marcada presencia de testimonios orales en la escuela, específicamente en la enseñanza de la historia. Entre estos se encuentra la pertinencia de contenidos que muchas veces tienden a ser totalizantes desde la oficialidad y que se aíslan de una perspectiva holística de la enseñanza de la historia y de la vinculación activa y crítica de los estudiantes en la reflexión de su contexto de las narrativas propias de cada lugar. En esta idea los autores Meneses et al. (2020), citando a Stéphane Lévesque, indican:

Entre los desafíos que se deberían enfrentar, se plantea lograr que la educación histórica deje de ser un discurso alejado y sin sentido para el alumnado. Repensar la historia escolar quiere decir hacerla próxima, viva y significativa, y entendida como un conocimiento en construcción. (p. 312)

Jiménez (2009) da continuidad a esta idea planteando la enseñanza de la historia oral como un proceso de tipo transversal, menos sesgado y sobrepasando las ideas que posee la estructura de un currículo fragmentado. Esta noción es mencionada además por Costa y Magalhaes (2001) quienes afirman que las historias orales ayudan a la formación inicial de los profesores, ya que contribuyen a la elaboración del propio conocimiento de la persona. Es por esto, que a continuación se profundizara en la relación e importancia del currículo en el campo educativo desde sus mismos componentes.

Currículo y enseñanza de la historia. Angulo y León (2005) inician su investigación afirmando de manera muy sintetizada que “El currículo se considera simplemente como la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido” (p. 1). A su vez, Gimeno y Pérez (1992) plasman en su investigación: “El currículo en el papel es orientador de la práctica, ayuda a disminuir la incertidumbre acerca de los elementos y agentes que intervienen en el proceso real, pero nunca es la realidad en sí misma” (p. 225). Así las cosas, la consolidación y construcción curricular debe estar permeada por los avances en el tiempo, es decir, por una dinámica histórico-social que movilice los cambios estructurales de forma y fondo. Con lo anterior Grundy (1994) afirma:

El currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera de la existencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas. (p. 19)

Para contextualizar la emergencia del currículo en el siglo XX y XXI en Colombia se debe hablar de tres momentos históricos en la política educativa y construcción del currículo. Estos son citados brevemente y tienen su génesis desde el Plan de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, el cual se dio en el año de 1975, implementado desde el Ministerio Educación Nacional, con la iniciativa visionaria de promover una revolución curricular.

Retomando el contexto histórico, desde 1975 se busca por primera vez en Colombia repensar el ámbito curricular en la educación, pero con una perspectiva enfocada hacia los planes de estudio, hacia las metodologías y las estrategias docentes. Con este programa el currículo empieza a posicionarse en el escenario de las políticas educativas colombianas.

Lo anterior enmarcado como ámbito jurídico y normativo desde el Decreto 1419 de 1978, donde se dan orientaciones y normas básicas en el proceso la administración del currículo para preescolar, básica primaria, básica vocacional, media e intermedia profesional.

En consecuencia, el Decreto 1419 de 1978 conceptualiza por primera vez el término del currículo en su artículo dos y lo define como “El conjunto planeado y organizado de actividades en el que participan alumnos maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación” (p. 1). En el artículo quinto de este decreto se contemplan los componentes del currículo discriminados de la siguiente forma: justificación, estructura conceptual, objetivos generales y específicos, contenidos básicos, alternativas de actividades y metodologías, materiales y medios de evaluación; pero con la particularidad de que estos elementos y componentes siempre se presentan regulados y construidos por el estado, utilizando los libros de texto como medio de distribución en el contexto educativo.

A partir de lo anterior, la configuración de currículo como concepto fundamental debe atender, citando a Bolaños y Molina (1990), a una realidad educativa, a unas prácticas institucionalizadas y a unas funciones sociales que solo se dotan de sentido y pertinencia en el contexto educativo y en la escuela.

Por consiguiente, en su lógica dinámica de prácticas pedagógicas y enseñanza, sobre el currículo existe un llamado a reconocer su complejidad, desde su condición de construcción social histórica y pertinente de la realidad (Alba, 1991). En estos escenarios es donde necesariamente confluyen el estado, el mercado y los estudiantes; donde debe intervenir para mediar entre las relaciones existentes entre las políticas públicas y la comprensión holística de la realidad contextualizada de cada región, municipio, vereda e institución educativa.

Como se ha insistido en la presente investigación, el currículo es un elemento dinámico, expuesto a cambios y resignificaciones (Guzmán y Pinto, 2018). En gran medida, se relaciona y promueve a partir de las políticas públicas educativas estatales; para esta investigación, específicamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia oral. Por su parte, Anadón (2006) expone que los aportes y esfuerzos que se realizan en la construcción curricular de la enseñanza de la historia se fundamentan en las reflexiones histórico-sociales, desarrolladas en el escenario de las características de orden pedagógico.

En la reflexión y propuesta curricular, siguiendo los aportes de Carretero-Dios y Pérez (2005), son diversos los escenarios que se dan en su resignificación, al estar presentes procesos ético-políticos en la esfera educativa, interviniendo docentes y estudiantes. Esto hace que la pertinencia de contenidos y metodologías varíe y tenga enfoques comparativos, en donde todas estas miradas lo hacen más integral (Eggen y Kauchak, 2009).

Según Grundy (1994) el currículo debe ser un constructo de procesos interactivos que planifiquen una acción y una evaluación. A su vez, que busquen correlacionar directamente la praxis y el análisis del mundo real, con el firme propósito de construir una contextualización curricular donde se actúa con otros y no sobre otros como condición sociohistórica. A partir de lo anterior, la configuración de currículo como concepto fundamental debe atender, citando a Bolaños y Molina (1990), a una realidad educativa, a unas prácticas institucionalizadas y a unas funciones sociales que solo en el contexto educativo y en la escuela se dotan de sentido y pertinencia.

Por tanto, en su lógica dinámica de prácticas pedagógicas y enseñanza, Alba (1991) hace el llamado a reconocer la complejidad del currículo, desde su condición de construcción social histórica y pertinente de la realidad. En estos escenarios necesariamente confluyen el estado, el mercado y los estudiantes; en donde debe intervenir para mediar entre las relaciones existentes entre las políticas públicas y la comprensión holística de la realidad contextualizada de cada región, municipio, vereda e institución educativa.

Como tercer momento en la investigación se plantea la metodología o ruta metodológica implementada que surge desde el enfoque cualitativo (Flick, 2007). Dentro de este se ubica en el paradigma socio-crítico (Gergen, 1997), planteado y estructurado desde una visión participativa, siendo la crítica social un elemento que tiene su fundamento en la autorreflexión con miras hacia la transformación de la realidad educativa en la enseñanza de la historia en la educación media en Colombia.

En este sentido el paradigma del construccionismo social presenta características que se asocian directamente con la esencia del presente artículo, en el entendido de que el conocimiento surge de las necesidades de un grupo de la población. Busca transformar la estructura de las relaciones sociales del contexto educativo y ofrecer visiones más holísticas de tipo acción-reflexión (Bedoya, 2013).

Con respecto al método de investigación, el narrativo comprende la teoría que interviene de manera más completa en este ejercicio investigativo. Se referencia como un desafío para encontrar intereses mutuos en la práctica pedagógica y en la resignificación curricular de la cátedra de la historia en Colombia. Asimismo, fomenta complicidades de largo aliento, es decir, un horizonte temporal mucho más amplio y de mayor impacto a nivel macro, meso y micro curricular, articulando los proyectos conjuntos del MEN, del PEI y del aula.

En cuanto al objeto de estudio está en continua reconstrucción, frente a los procesos y consolidación de la historia oral y el rol que esta presenta en las subjetividades y particularidades propias de contextos determinados y heterogéneos. Tras las indagaciones de las convergencias en la construcción del estado del arte, se caracterizarán analíticamente las categorías emergentes, las cuales se construyen a partir de los juicios argumentativos de autores y su experticia, analizando los abordajes de criterios que tienen (o no) en común (convergencias y divergencias), frente a elementos conceptuales, postulados y teorías que generan controversia (tensiones) sobre el tema y problema de investigación. En este mismo sentido lo plasma Portela y Toro (2004):

(...) el auge de la evaluación de competencias, la cofinanciación, la educación para todos, la educación para la competitividad, la eficiencia, la eficacia, la gestión y las transformaciones a los sistemas educativos se ponen en escena en el país a partir de 1991, con la nueva constitución y con la expedición de la Ley 115/94, la Ley 715/01 y sus decretos reglamentarios y van a marcar los cambios educativos de estas dos décadas. (p. 202)

Aun así, como lo indica el Ministerio de Educación Nacional (2015): “Sin embargo, es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular” (Medina et al., 2017, p. 8). Son guías o pautas epistemológicas, conceptuales, teóricas, metodológica y didácticas que tienen su origen en la tensión existente entre coyunturas sociales y escuelas teóricas.

Según Reis (2014), lo anterior evidencia una desarticulación entre las políticas públicas, incluso en lo referente a la formación docente. Esto recae en una integración curricular obsoleta alejada de los fines y propósitos curriculares, evidenciada en el dilema al momento de ejercer el proceso de enseñanza-aprendizaje y el mismo rol del docente en la enseñanza de la historia en la escuela. Hernández (2012) menciona:

(...) Posterior a la publicación de los Marcos Generales de los Programas Curriculares (1984), algunos intelectuales simpatizantes o representantes de la NH, como de Roux (1985), Torres (1984), Kalmanovitz y Duzán (1986), publicaron textos escolares donde se observó el impacto que la NH alcanzó en la forma de escribir la historia de Colombia. (p. 72)

Stenhouse (1984) reconoce cómo el currículo debe desempeñar un papel central en la educación, condición que se debe evidenciar en la implementación de la Ley 1874 de 2017. La esencia de esta ley plantea la conformación de un órgano consultativo para la construcción de documentos que serán el insumo pedagógico para la praxis educativa del país. Con lo anterior se evidencia la necesidad de abordar estas discusiones de identidad nacional y cultura. Así lo expresa Carretero (2001) “nos indican que esta clase de problemas pueden resurgir en cualquier momento, siempre que se den en una determinada sociedad una serie de tensiones en torno a la definición de la identidad y la nacionalidad” (p. 53).

Según Morales (2014) el pensamiento crítico e información de memoria histórica como elementos constitutivos en la teoría y praxis de la educación integral del estudiante son importantes en cuanto proporciona aportes metodológicos, que en la práctica de la didáctica puedan mejorar ámbitos de formación cognitiva y procedimental en los estudiantes, sin perder el horizonte de contextualización local y particular que es necesario retomar. El mismo Morales (2014) plantea “Sobre el valor de la crítica hay distintas posiciones. Es posible encontrar valoraciones positivas sobre el pensamiento crítico, como una herramienta que es necesaria y que debe ser estimulada desde la educación y aplicada en la vida” (p. 3).

Los aportes referenciados desde las teorías epistemológicas en la implementación de la historia oral como la estrategia de aprendizaje tienen un contexto histórico desde finales del siglo XX. Según Meneses et al. (2020), en la educación se reorienta la historiografía desde la década de 1960 cuando se dio un paso de la historia oficial, a lo que Burke (1993) denomina la nueva historia o NH.

Hinojosa (2012) afirma que este surgimiento de corrientes históricas vincula nuevos y diversos actores sociales. Por tanto, también se diversifican los métodos de investigación, temáticas y objetos de estudio. Para el caso de la historia oral es importante analizar la contribución subjetiva pero real del contexto actual de la historia y de los modelos de su enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

Los análisis y reflexiones anteriores merecen algunos comentarios adicionales. En primer lugar, es de destacar la importancia de la construcción curricular en el marco de la aplicación de políticas públicas educativas. Segundo, la función de la historia en el contexto académico como elemento de formación reflexiva y crítica. Por consiguiente, a continuación se analizará con más detalle el proceso constitutivo al espíritu de la Ley 1874 del 2017 que promueve la implementación de la cátedra de historia en Colombia.

No son exclusivos los retos que presentan las políticas educativas en cuanto a la elaboración, contextualización y pertinencia de un currículo integral. Ante esto, a partir de las décadas de 1980 y 1990 Colombia ha venido planteando una serie de reformas constitucionales que vinculan activamente a las políticas estatales que abordan temáticas, como la idea de una educación global y universal y la relación que tiene la memoria en modelos democráticos como el nuestro, plasmadas en leyes generales de educación.

Es importante añadir la postura oficial que plantean las políticas públicas educativas en Colombia, reflejadas y evidenciadas en los lineamientos curriculares emitidos en el año 2002 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Asimismo, los estándares MEN (2004) y más recientemente los de Derechos Básicos de aprendizaje (DBA).

A partir de lo anterior, se evidencia cómo hasta el año de 1984 en Colombia se impartió la enseñanza de historia y geografía como áreas independientes en la educación básica y media. Posteriormente y con el Decreto 1002 de 1984 se integran curricularmente estas dos áreas del saber, quedando reestructurada en la Ley 115 de 1994 como enseñanza total a través del enunciado de ciencias sociales, constitución política y democracia, historia y geografía, como una sola área del saber.

Por este mismo momento, los lineamientos curriculares tienen una transfiguración orientada de manera interdisciplinaria, matizando la función de los estándares. Estos dejan su carácter disciplinar para asociarlos a contenidos de asignaturas tradicionales, situación que ocurre actualmente con los DBA.

La coyuntura frente al proceso histórico político y educativo mencionado desde el currículo se da explícitamente con la implicación que tiene la más reciente ley emitida por el MEN (Ley 1874 de 2017), donde ordena de manera categórica la obligatoriedad de la enseñanza de la cátedra de la historia en las instituciones oficiales de Colombia. Una situación que vuelve a encaminar el discurso epistemológico, conceptual, práctico y didáctico de la enseñanza de la historia.

Además, este proceso de construcción y diseño curricular, reglamentado por la misma comisión, tiene dentro de sus funciones dar curso a esta ley en un plazo máximo de dos años (desde su emanación el 27 de diciembre 2017). Entonces, para el año 2019 ya debía estar constituida en la práctica, bajo criterios y directrices metodológicas de la comisión; a partir de un diseño curricular con aplicabilidad a nivel nacional; definiendo a la enseñanza de la cátedra de la historia como disciplina integrada a los lineamientos de las ciencias sociales, pero manejando procesos autónomos en el marco del Decreto 1290 del 2009, denominado Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes.

La Ley 1874 del 2017 queda entonces abierta a una nueva formulación curricular y a una nueva lógica de intervención en su construcción. Se evidencia cómo se genera a partir de consensos académicos, donde desde la teoría y la epistemología propia del saber se contribuye a una reformulación práctica y real más significativa de esta cátedra en los planes de área de las ciencias sociales; permitiendo a su vez una vinculación activa y crítica de la historia oral.

Desde la oficialidad, la Ley 1874 de 2017 también busca incorporar estos referentes de pensamiento crítico en los procesos de enseñanza de la historia como ejes temáticos obligatorios en las pruebas que presentan los estudiantes en el marco del artículo 80 de la Ley 115 de 1994 como lo son las pruebas SABER 11. Asimismo, en su parágrafo cita que los procesos de desarrollo de autonomía en las instituciones educativas deben verse reflejados en el PEI y deben estar explícitamente referenciados en los planes de área de acuerdo con los lineamientos curriculares de las ciencias sociales. A su vez, deja una ventana abierta hacia la autonomía escolar permitiendo el avance e intervención de nuevas metodologías y contenidos críticos al momento de la implementación de la cátedra de la historia.

Por consiguiente, la pretensión va más allá de generar un análisis cualitativo o historiográfico-narrativo de los procesos educativos en el devenir de la enseñanza de la historia, específicamente la historia oral en Colombia. De manera dialógica busca articular una construcción de aportes en los niveles curriculares a nivel macro, meso y micro; enmarcados hacia el diseño holístico e integral en los colegios del país, trasladando estos aportes curriculares al órgano consultivo de la Comisión Asesora del MEN como posibilidad de implementación en el departamento de Boyacá.

Después de recorrer las categorías de análisis inductivas propias del estado en la cuestión, las cuales han servido de ruta para encaminarnos hacia el estado real del problema; se puede afirmar que en la construcción epistemológica de la presente investigación la pertinencia de estas categorías es relevante por las siguientes razones. Primero, desde la enseñanza de la historia se puede ver cómo existen convergencias frente a la necesidad de superar un paradigma positivista y dar al proceso enseñanza aprendizaje de la historia un enfoque más hermenéutico, que vincule activamente a los participantes en este proceso.

Segundo, desde la historia oral se puede fomentar una actitud que propenda por la participación desde un punto de vista reflexivo y crítico en el ámbito escolar de los estudiantes, frente a los modelos clásicos en la enseñanza de la historia que se han venido dando en el contexto colombiano. De ahí que la historia oral sea un referente teórico y práctico que debe ser vinculado en la cátedra de historia.

Además de esto, el currículo y la enseñanza de la historia como categorías inductivas permiten reflexionar sobre la resignificación curricular que se debe dar continuamente, entendida como un constructo social y cultural y no enmarcarla como una serie de contenidos estáticos. Por lo anterior se debe repensar el modelo de enseñanza aprendizaje de la historia en Colombia y vincular elementos coyunturales como lo es la Ley 1874 de 2017.

Como elemento articulador, a nivel macrocurricular podemos referenciar a la Ley 1874 del 2017. Es un factor coyuntural en la resignificación curricular, permitiendo la vinculación de la historia oral y la enseñanza de la historia como cátedra obligatoria en Colombia; a su vez, permitiendo una visión educativa más integral, crítica y reflexiva frente a la realidad que nos atañe.

Agradecimientos

Agradezco a mi esposa e hijos, a la doctora Ana Elvira Castañeda y a la doctora Alexandra Silva.

Referencias

- Anadón, J. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (50), 32-42.
- Angulo, L. y León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 9(29), 159-164.
- Archila, M. (2005). Voces subalternas e historia oral. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (32), 293-308.
- Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Maipue.
- Benejam, P. (2008). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-52). Horsoria.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (1990). *Introducción al currículo*. Euned.
- Burke, P. (1993). La nueva historia socio-cultural. *Historia Social*, (17), 105-114.
- Carretero, M. (2001). La construcción de una identidad nacional. *Cuadernos de Pedagogía*, (308), 52-56.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Costa, H. y Magalhaes, M. (2001). *Retazos de vidas. Perspectivas biográficas, profesoras y ciudadanía*. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Decreto 1002 de 1984 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. 18 de diciembre de 2015.
- Decreto 1290 de 2009 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 de abril de 2009.
- Decreto 1419 de 1978 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. Colombia. 17 de julio de 1978.
- Dosse, F. (2003). *La historia: conceptos y escrituras*. Ediciones Nueva Visión.
- Dussel, I. (2007). A 30 años del golpe: repensar las políticas de la transmisión en la escuela. *Revista de Crítica Cultural*, (36).
- EDUCACION, M. D. (22 de 06 de 2021). MINISTERIO DE EDUCACION-COLOMBIA. Obtenido de PEIPROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2009). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Folguera, P. (1994). Guillaume, Pierre: "Histoire sociale de la France au XXe siècle" (Book Review). *Hispania*, 54(186), 347-386.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método I* (A. Agud y R. de Agapito, Trads.). Ediciones Sígueme.

- Gadamer, H.-G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Editorial Tecnos.
- García, D., Naranjo, A., Alzate, D., Rodríguez, G., Ramírez, J., Belmory, J., Cardona, M., Estrada, P. y Camacho, T. (2013). *Determinación del perfil antropométrico de los estudiantes del programa de educación física y deportes de la Universidad del Quindío*.
- George, C. (2019). Estrategia metodológica para elaborar el estado del arte como un producto de investigación educativa. *Praxis educativa*, 23(3), 29-32.
- Gergen, K. & Gergen, M. (1997). Narratives of the Self as Relationship. En L. Hinchman & K. Hinchman (Eds.), *Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences* (pp. 161–184). State University of New York Press.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza* (1ª ed.). Morata.
- Gómez, D. (2018). Voces que narran el pasado reciente: la enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria. *Historia y Memoria*, (17), 51-89. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7454>
- Gómez, C., Chaparro, Á., Felices, M. y Cózar, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 49(1). <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>
- González, D. (2012). Historia de las mentalidades. Evolución historiográfica de un concepto complejo y polémico. *Obradoiro de Historia Moderna*, (11). <https://doi.org/10.15304/ohm.11.561>
- González, M. (2002). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Anaya.
- González, A. y Hernández, A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 502-523.
- González-Valencia, G., Santisteban-Fernández, A. y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Guzmán, M. y Pinto, R. (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación del episteme curricular. *Theoria*, 13(1), 121-131.
- Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (69), 209-219.
- Heidegger, M. (1991). *Lógica: lecciones de M. Heidegger (semestre verano 1934) en el legado de Helene Weiss*. Anthropos Editorial.
- Hernández, G. (2012). Historia social frente a historia tradicional. ¿Una cuestión de moda? *Ab Initio: Revista Digital para Estudiantes de Historia*, 3(5), 81-94.
- Henríquez, R. y Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XX1*, (7), 63-83.
- Herrera, M. y Bedoya, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108.
- Hinojosa, R. (2012). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 57-65.
- Imbajoa, A., Romero, I. y Angélica, Z. (2016). *Recuperación, reapropiación y fortalecimiento de la educación propia a través de la historia oral como herramienta pedagógica en el pueblo pastos (San José del Pepino, Mocoa-Putumayo)* [Tesis doctoral, Universidad de Cundinamarca]. Repositorio institucional UdeC. <http://hdl.handle.net/20.500.12558/292>

- Iturmendi, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, (23-24), 227-233.
- Jiménez Ramírez, M. M. (2009, junio 29-julio 2). *Historia oral en educación. Lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra* [Ponencia]. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Irueña.
- Leinhardt, G. (1997). Instructional Explanations in History. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 221-232.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.
- Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. 27 de diciembre de 2017. D.O. 50459.
- Marín, J. (2018). *Investigar en Educación y Pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Magisterio Editorial.
- Mattozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (55), 30-42.
- Medina, A., Obando, G., Cortes, Á., Arias, J., Ramírez, Ó., Otálora, P., Builes, L., Castrillón, V., González, R., Osorio, M., Gómez, F., González, M., Arango, S., Gallón, C. y López, L. (2017). *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y mallas de aprendizaje del área de lenguaje*. Universidad de Antioquia.
- Mendiola, I. (2010). Tiempo y espacios en la narración de la experiencia sociohistórica. L. Benadiba (Comp.), *Historia oral. Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad* (pp. 119-139). Editorial Suramericana.
- Meneses, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2020). La "experiencia histórica" del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y Memoria*, (20), 309-343.
- Mignolo, W. (2002). El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 201-212). CLACSO.
- Montoya, J. (2007). Primer avance de investigación. Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (21).
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 591-615.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En J. Muñoz y E. Abalde (Coords.), *Metodología educativa I* (pp. 101-116). Universidad da Coruña.
- Ortega, J. (2016). Un acercamiento al aprendizaje significativo de la historia. La utilización de la cronística de Carlos V en el aula. En F. García et al. (Coord.), *La Edad Moderna en educación secundaria: experiencias de investigación* (pp. 27-38). Universidad de Murcia.
- Peris, J. (2014). Literatura y testimonio: un debate. Puentes. *Revista de Crítica Literaria y Cultural*, (1), 10-17.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del Curriculum*. Narcea Ediciones.
- Pollack, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones al Margen.
- Portela, L. y Toro, J. (2004). *El concepto de competencia en la transición del conductismo al cognitivismo en la educación colombiana 1975-2003* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional UdeA. <https://hdl.handle.net/10495/7918>

- Pozo, J., Asensio, M. y Carretero, M. (1989). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. En M. Carretero et al. (Coords.), *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 211-240). Visor.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 75-78.
- Reis, P. (2014). Acción socio-política sobre cuestiones socio-científicas: reconstruyendo la formación docente y el currículo. *Uni-Pluriversidad*, 14(2), 16-26. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20051>
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Vainfas, R. y Rodríguez, P. (1996). De la historia de las mentalidades a la historia cultural. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (23), 219-233. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/30289>
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Grupo Editorial Norma.