

M. Luisa Rico Gómez
Ana Isabel Ponce Gea
Yuliana Gómez Zapata
(eds.)



**Educación,
historia y
memoria:**
espacios y agentes
educativos
(siglos XX-XXI)

Educación, historia y memoria
Espacios y agentes educativos (siglos XX-XXI)

El presente libro ha sido patrocinado y financiado por la Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital, de la Generalitat Valenciana.



**GENERALITAT
VALENCIANA**

Conselleria d'Innovació,
Universitats, Ciència
i Societat Digital

Los trabajos de este volumen han sido revisados y evaluados siguiendo el protocolo de revisión por pares.

Comité científico

Álvarez Domínguez, Pablo (Universidad de Sevilla-España)

Bernardo da Cunha, Marcelo Nascimento (Universidade Federal da Bahia-Brasil)

Chaparro Sainz, Álvaro (Universidad de Almería-España)

Cózar Gutiérrez, Ramón (Universidad de Albacete-España)

Da Conceição Silva, Maria (Universidade Federal de Goiás-Brasil)

De Amaral Maia, Tatyana (Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-Brasil)

Gabriel Almeida, João (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C-México)

Guerrero Arroyave, Claudia Patricia (Universidad de Boyacá-Colombia)

Loaiza Betancur, Edilgardo de Jesús (Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid-Colombia)

López Martínez, Alexandra (Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria-Colombia)

Mayordomo Pérez, Alejandro (Universitat de València, España)

Muñoz Arroyave, Elkin Argiro (Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria-Colombia)

Ospina Cruz, Carlos Arturo (Universidad de Antioquia-Colombia)

Rico Buitrago, Jesús Daniel (Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria-Colombia)

Sola Reche, José María (Universidad de Alicante-España)

Stephanou, Maria (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Brasil)

M. Luisa Rico Gómez, Ana Isabel Ponce
Gea y Yuliana Gómez Zapata (eds.)

Educación, historia y memoria

Espacios y agentes educativos
(siglos XX-XXI)

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Educación, historia y memoria: espacios y agentes educativos (siglos XX-XXI)*

Primera edición: septiembre de 2023

© M. Luisa Rico Gómez, Ana Isabel Ponce Gea y Yuliana Gómez Zapata (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19690-72-2

Depósito legal: B 16318-2023

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Presentación	9
LAS EDITORAS	

BLOQUE I. MEMORIA E HISTORIA: LA IDENTIDAD DE LA CULTURA ESCOLAR

1. Relación entre memoria, historia, identidad y educación	25
MARÍA LUISA RICO GÓMEZ; DARYENY PARADA GIRALDO	
2. Cultura escolar, identidad profesional e historia de la escuela	43
RAMÓN LÓPEZ MARTÍN	
3. Las instituciones universitarias públicas (IES) en Antioquia (Colombia): una revisión de los contextos universitarios	63
YULIANA GÓMEZ ZAPATA; ALEJANDRO SIERRA URREGO	

BLOQUE II. CULTURA ESCOLAR, IDENTIDAD Y TERRITORIO

4. O glocal no ensino da história: desafios e reflexões	85
LUÍS ALBERTO ALVES; GONÇALO MARQUES; HELENA PINTO	

5. Memoria pedagógico-profesional y sentidos dados a la escuela.	103
OLGA PATRICIA RAMÍREZ OTÁLVARO; ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA	

BLOQUE III. PATRIMONIO, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

6. Museus, patrimônio e educação: reflexões sobre memórias, esquecimentos e resistências no contexto brasileiro.	125
ZITA ROSANE POSSAMAI	
7. La enseñanza del patrimonio local: una apuesta por los entornos próximos	147
RAIMUNDO A. RODRÍGUEZ PÉREZ; ANA ISABEL PONCE GEA	
8. Reflexiones sobre el contexto colombiano en época de posconflicto	165
ANA MARÍA SERRANO ÁVILA	

Presentación

LAS EDITORAS

Los debates entre historia y memoria vienen de lejos. Y no es de extrañar, pues la historia y la memoria son dos vías de acceso al pasado que, por lo tanto, comparten gran parte de sus objetos de análisis. Lejos de la dicotomía excluyente entre ambas, tradicionalmente basada en la objetividad de la historia frente a la subjetividad de la memoria, ambos instrumentos se relacionan y se complementan, ocupando huecos de la configuración social, en muchas ocasiones, asociados a otros conceptos como el de *identidad*. Las relaciones entre la historia y la memoria, y entre estas realidades con otras configuraciones en torno a lo social, son amplísimas e inabordables en una obra de estas características. Sin embargo, constituyen este libro unas reflexiones, principalmente teóricas, que intentan dibujar las principales líneas de estudio en torno a la educación, la historia y la memoria.

Para ello, en *Educación, historia y memoria: espacios y agentes educativos (siglos XX-XXI)* se han delimitado tres bloques temáticos que constituyen, desde el modo de ver de las editoras, las principales relaciones teóricas entre los tres conceptos vertebradores de la obra.

En un primer bloque, «Memoria e historia: la identidad de la cultura escolar», el concepto educativo abordado es el de la *cultura escolar*, entendido en el sentido amplio de los modos de hacer y relacionarse en lo educativo, las costumbres, los símbolos y tradiciones. Abre este manuscrito con el capítulo titulado «Relación entre memoria, historia, identidad y educación», cuya auto-

ría recae en la Profa. Daryeny Parada Giraldo y la Profa. María Luisa Rico Gómez. Abordan los conceptos de *memoria*, *historia* e *identidad* como ejes articuladores en el devenir de una memoria escolar. Para ello, se analiza cómo, desde la memoria del grupo, desde los marcos sociales de la memoria, se justifica la identificación del sujeto. En este proceso, se establece la relación convertida entre memoria e historia para comprender que, desde los setenta del siglo XX, es cuando se introduce la experiencia subjetiva en la historia y es la memoria la que ofrece un testimonio subjetivo y parcial del pasado y vincula a la historia con el pasado como fuente, para que esta construya un conocimiento científico desde una metodología propia y se acerque a la objetivación de los hechos del pasado, como producto histórico. Una vez establecido este análisis, se presentan algunas aproximaciones conceptuales a partir de referentes culturales y territoriales para el proceso de identificación. Los primeros, para comprender la constitución de la memoria individual (perspectiva de la subjetividad) y la memoria colectiva (perspectiva intersubjetiva) en función de los procesos identitarios. Y los segundos, como ámbitos de actuación de la consolidación, sentido y significado de la memoria en relación al territorio, al lugar, al espacio que se vive, habita, y sobre el cual se conjugan significaciones de lo colectivo. Desde allí, se explica la interrelación existente entre memoria e historia desde el análisis del acontecimiento, el pasado, los testimonios como productos históricos y como unidades de análisis de esa relación. Y, finalmente, a partir de cada uno de estos conceptos, cómo contribuyen en la configuración de la memoria escolar como ámbito de lo educativo y como espacio del aprendizaje cultural y de la apropiación social del acontecimiento, que se representa, se significa y se deconstruye.

El segundo capítulo, del Prof. Ramón López Martín, titulado «Cultura escolar, identidad profesional e historia de la escuela», expone el proceso de construcción de la identidad profesional docente y cómo repensar la formación docente y los rasgos que debe cumplir para construir esa identidad. Para ello, desde el paradigma heurístico de la cultura escolar, el objetivo es pensar históricamente la escuela a través del conocimiento de las culturas escolares, como un elemento conformador del proceso de construcción identitaria de la profesión docente. Se expone que la cultura escolar se construye desde tres dimensiones: el discurs-

so teórico de los expertos y los textos pedagógicos académicos; el cuerpo normativo, y la práctica de los docentes. Son tres dimensiones que se estructuran en niveles jerarquizados a modo de círculos concéntricos superpuestos, que van configurando la propia práctica docente: nivel científico, nivel administrativo y nivel práctico; y la interrelación de los diversos actores que intervienen en cada uno de los tres niveles es una interacción adecuada para la construcción de la identidad docente.

La importancia de la historia de la escuela queda manifiesta en el hecho de comprender que la perspectiva histórica permite conocer los rasgos de esa cultura escolar y, con ello, reflexionar sobre la práctica y la identidad docente, ya que interiorizar esa cultura escolar construye valores, principios y conductas que van a su vez reconfigurando la identidad docente. En este proceso, expone cómo se entiende, en la actualidad, que el discurso pedagógico empieza a ser considerado como elemento necesario para la completa formación del docente, gracias a que la relación entre la teoría, la norma y la realidad práctica es necesaria en la reconstrucción de la identidad profesional. Sin olvidar que el patrimonio escolar material e inmaterial ha influido en la conformación de las identidades de escuelas y maestros, por lo cual, para una adecuada construcción de la identidad profesional, es necesario fomentar la *educación patrimonial*.

Y, para finalizar, hace un llamamiento a que la historia de la escuela sea disciplina necesaria en la conformación del perfil profesional y competencial del futuro docente, porque ella misma es memoria del pasado y depositaria de los recuerdos de la escuela y de las experiencias vividas, desde los primeros inicios en el entorno escolar hasta cuando se inicia la práctica profesional. En definitiva, revaloriza la historia de la escuela para el conocimiento crítico y reflexivo sobre el pasado, la memoria y el patrimonio escolar, con el fin de repensar el rol docente.

El capítulo tercero, titulado «Las instituciones universitarias públicas (IES) en Antioquia (Colombia). Una revisión de los contextos universitarios», a cargo de la Profa. Dra. Yuliana Gómez Zapata y del Prof. Alejandro Sierra Urrego, expone una perspectiva diacrónica de los escenarios universitarios en la ciudad de Medellín (Colombia), como espacios de disputa que desarrollan visiones y experiencias vitales, para entender a la educación como factor diferenciador y de impulso para la región de Antio-

quia. Se parte desde el siglo XIX, cuando, bajo una élite conservadora, y con Pedro Justo Berrio, gobernador del Estado de Antioquia (1869-1873), se desarrolló un programa de escuelas y caminos y se transformó el antiguo Colegio del Estado en lo que hoy conocemos como la Universidad de Antioquia. Otro cambio importante fue durante los años veinte del siglo XX, cuando se convocó a un grupo de expertos (liberales y conservadores) y sugirieron que la educación primaria fuese obligatoria, la creación de un bachillerato que se diversificara en clásico, comercial y científico, además de que los colegios tenían libertad para ofrecer el bachillerato a las mujeres; y, entre otras, se permitió la creación de universidades como La Libre en el año de 1922 en la ciudad de Bogotá. Pero no fue hasta la llegada de los Gobiernos liberales (1930-1946), cuando se evidenció una transformación en el modelo de educación del país. Destaca el líder Alfonso López Pumarejo, bajo el lema *la revolución en marcha*, que consideró que la educación era esencial para garantizar las bases de las transformaciones políticas, económicas y sociales del país, cuyos cambios generaron temores en los espacios católicos, creando mayores instituciones y en el año de 1931, la Compañía de Jesús fundaría la Universidad Javeriana en la ciudad de Bogotá; en el caso de Medellín, en 1936, los católicos salen de la Universidad de Antioquia y crean la Universidad Pontificia Bolivariana. En 1935 se presentó una nueva propuesta de autonomía universitaria, la cual incluía la creación de un órgano de dirección conformado por nueve personas. Todos estos cambios posibilitaron un salto en el sistema de Educación Superior del país, aunque su influencia directa en la Universidad Nacional sirvió de reflejo para las otras universidades del orden departamental.

A continuación, de las nueve instituciones de Educación Superior existentes en Medellín se seleccionan tres. La Universidad de Antioquia es la más antigua de Antioquia, con más de dos siglos de existencia, desde 1803, y el referente científico para el desarrollo político, administrativo y de ciencia de este territorio. A raíz del informe informe *Atcon* (1963), se marca una tendencia formativa para los centros universitarios basada en las ideas *industrialistas* y *posfordistas*. Así, aparece en la escena educativa, en los años sesenta, en un periodo comprendido como Frente Nacional (1958-1974), el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, que cuenta con una trayectoria importante en materia tec-

nológica desde finales del siglo XIX. Y, para 1983, aparece en el contexto educativo otra de las IES más importantes del Departamento de Antioquia, el Tecnológico de Antioquia: la primera IES pública de orden departamental con acreditación institucional de alta calidad por el Ministerio de Educación Superior en Colombia.

Durante el periodo de Gobierno del liberal César Gaviria Trujillo (1990-1994), se produce una reforma a la Educación Superior con la Ley 30 de 1992, definiendo a la educación como un servicio «público». La década de los 2000 fueron convulsionados por el ataque hacia la autonomía universitaria durante los periodos de Gobierno (2002-2006 y 2006-2010) del ultraderechista Álvaro Uribe Vélez, al igual que se incrementaron las protestas estudiantiles en las diferentes universidades públicas del país. En 2011 se presenta una reforma a la Ley 30 de 1992 y ello genera una apuesta y coincidencia entre los diferentes sectores universitarios del país para luchar por la defensa de la universidad pública, el cual se denominó «Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE)», que logró, para noviembre del mismo año, que el Gobierno nacional retirara el proyecto de reforma.

Finalmente, el capítulo muestra cómo las universidades y los estudiantes son un motor fundamental del desarrollo de los territorios y, gracias a ellos, hoy se tiene una universidad pública y estatal.

El segundo bloque temático, «Cultura escolar, identidad y territorio», está compuesto por dos capítulos. El capítulo cuarto, que presentan el Prof. Luis Alberto Alves, el Prof. Gonçalo Marques y la Profa. Helena Pinto, «O glocal no ensino da história: desafios e reflexões», se centra en la Educación Histórica como una necesidad epistemológica y conceptual, en el hecho de acercar el trabajo del historiador a las herramientas, objetivos y métodos del profesor. Se resalta el desafío de la enseñanza de la historia por la propia desvalorización de esta, debido a la flexibilidad curricular existente en Portugal, que está provocando la pérdida de la enseñanza de la disciplina en 2.º y 3.º ciclo de enseñanza básica y secundaria, lo cual es un reto para llevar prácticas educativas constructivistas e introducir la problemática de la historia local. Aunque es cierto que lo local y el patrimonio son fuente de reflexión en torno a la relación entre memoria, identidad, patrimonio e historia, y puede ser abordados de forma crítica y reflexiva

con los alumnos, para ello, se requiere de una práctica educativa interdisciplinar y también en la enseñanza de la historia, favorecer el razonamiento histórico, mediante el desarrollo de habilidades científicas, como puede ser la exploración del patrimonio local *in situ*, que el alumnado desconoce y no está acostumbrado a cuestionar. Por ello, la historia local puede formar a docentes y alumnado críticamente en el ejercicio de su ciudadanía, además de desarrollar el sentido de pertenencia e identidad a diferente escala. A partir de esta explicación, se presentan experiencias de trabajo teórico en las unidades curriculares en los planes de estudio de la Maestría en Educación Preescolar y 1.º Ciclo de Educación Básica y la Maestría en Magisterio en el 1.º Ciclo de Educación Básica y Portugués e Historia y Geografía de Portugal en el 2.º Ciclo de Educación Básica en la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Respecto a la formación de los docentes, dentro del proceso de Bolonia, a raíz del Decreto Ley 79/2014, de 14 de mayo, surge el Máster en Enseñanza de la Historia (3.º ciclo de Educación Básica y Educación Secundaria) para evitar el error cometido de la combinación de formación en Historia y Geografía para el 3.º ciclo y secundaria, en el mismo ciclo de estudios. Como Maestría profesionalizante en Enseñanza de la Historia, en pleno funcionamiento desde 2021/2022, consigue que el área de Didáctica de la Historia y Educación Histórica se asegure una mayor actualización de recursos para los futuros docentes y enfatice un aspecto socioconstructivista del aprendizaje. Incorporando la necesidad de realizar un informe final basado en la investigación-acción, se está al mismo tiempo obligando al futuro graduado a demostrar competencias en múltiples áreas y capacidades investigativas, donde la historia local brinda motivación de los diferentes contenidos, fuentes interpretadas y fomenta una relación transgeneracional.

Para finalizar, se concluye que el desarrollo de habilidades para interpretar y comprender lo global en niños y jóvenes debe implicar diferentes experiencias de aprendizaje que les permitan pensar el espacio y poder actuar en él, en el ámbito de la historia local, con enfoque constructivos y el cruce de diversas fuentes y poniendo en práctica procedimientos de metodología histórica.

El capítulo quinto, titulado «Memoria pedagógico-profesional y sentidos dados a la escuela», cuya autoría corresponde a la

Profa. Olga Patricia Ramírez Otálvaro y al Prof. Andrés Klaus Runge Peña, presenta un proyecto sobre cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales, y otro sobre maestros que escriben y transforman historias en Antioquia desde *comunidades de aprendizaje*, donde participaron diferentes escuelas rurales y urbanas de la región, compartiendo memorias pedagógicas individuales y colectivas por medio de diferentes formas de registro.

Se exponen diferentes apartados para trabajar esta temática. Primero, la memoria en las Ciencias Sociales, a modo de aproximación conceptual. En esta parte del capítulo, se analiza cómo la memoria individual se construye en el intercambio social. Así, siguiendo a Halbwachs y su concepto de *memoria colectiva*, se establecen puntos de referencia en los recuerdos que llenan, de manera inconsciente, los vacíos de nuestra memoria con aportes ajenos. También se menciona, siguiendo a Burke, cómo la memoria colectiva vinculada con *comunidades de la memoria* ejerce, de manera inconsciente, una censura sobre la percepción del pasado, porque son los grupos sociales los que determinan lo que es memorable. A continuación, en la línea de Assmann, se diferencia la *memoria cultural* de la *colectiva*, porque aquella superpone la influencia de la cultura a la memoria cotidiana mediante formas culturales que se mantienen como «figuras del recuerdo» fijas. Asimismo, esta memoria cultural supone la configuración de identidades grupales y ayuda al mantenimiento de un sentimiento de grupo, siempre sujeta a cambios históricos.

A partir de estas definiciones, se expone que la memoria pedagógico-profesional es la construcción de la memoria de un grupo de docentes (memoria individual y colectiva) en lo que respecta a sus formas de pensar, sentir y hacer en cuestiones que tienen que ver con su desempeño laboral, profesional e institucional. Esa memoria pedagógico-profesional está estrechamente relacionada con las formas de narrar la propia historia biográfico-profesional-docente, dentro de un sentido de grupo y de los modos culturales y sociales específicos de ver la realidad ligada a un contexto.

Segundo, la memoria pedagógico-profesional como oportunidad para delinear las identidades profesionales de los docentes y el sentido histórico de las escuelas. En este apartado, se muestra, a partir del trabajo de testimonios docentes, que las trayecto-

rias pedagógico-profesionales de los maestros describen las memorias individuales y colectivas que dejan entrever significados, recuerdos, olvidos y deseos sobre las propias percepciones y formas de ser, pensar y hacer en el cotidiano escolar. Estas experiencias temporales reflejan fenómenos sociales locales y espaciales, herederos de una deuda histórica, política y educativa, y donde surgen multiplicidad de paradojas sobre su profesionalidad docente, en función del espacio escolar y las culturas escolares a las que pertenezcan los maestros.

Y, tercero, se culmina con la idea de que es necesario la reconstrucción del pasado social de las escuelas, desde diferentes niveles entre memoria individual, social y colectiva, historia e identidad en razón a temporalidades, territorios y narrativas diversas, como oportunidad para la conciencia histórica y la construcción de identidad cultural histórica, la cartografía social y educativa real del territorio. Así, la narración testimonial es una fuente para pensar la identidad profesional, porque los docentes se reconstituyen permanentemente como sujetos profesionales a partir de lo que recuerdan, siempre ligada a un grupo, a una escuela y a un territorio.

Por último, el tercer bloque, «Patrimonio, educación y ciudadanía», cierra esta obra, con tres capítulos. El capítulo sexto, escrito por la Profa. Zita Rosane Possamai y titulado «Museus, patrimônio e educação: reflexões sobre memorias, esquecimentos e resistencias no contexto brasileiro», reflexiona sobre el papel de los museos y el patrimonio con las escuelas, en las escuelas y de las escuelas para la construcción de una cultura de paz y una sociedad basada en valores éticos y morales democráticos.

Primero aborda la relación entre memoria y museos. En América Latina y Brasil, para escapar de la visión evocativa de los museos centenarios, defiende los procesos de investigación, documentación, exhibición y acciones educativas que involucran los artefactos del museo, más allá de su materialidad, haciendo presentes otros aspectos que reflejan formas de vida, relaciones sociales, imaginarios, personajes o grupos, siendo, así, espacios de diálogo entre pasado y presente. Así, el poder de los museos radica en dar visibilidad a lo invisible en la sociedad, siendo, en el mundo poscolonial, el museo un escenario de disputas entre historias, memorias, olvidos. De ahí la importancia de concebir el museo como un laboratorio de historia, donde la memoria y

el olvido sean objetos de conocimiento, dando visibilidad a pueblos originarios, los afrodescendientes, las mujeres, las víctimas de la dictadura cívico-militar, entre muchos otros ejemplos.

En segundo lugar, presenta algunas prácticas de la museología brasileña que proponen un papel activo de los museos en la dirección de la descolonización de las memorias de los pueblos indígenas, de los afrodescendientes y de la dictadura cívico-militar en Brasil. Para estas tres temáticas, presenta la investigación compartida, predominante en los museos etnográficos, la crítica y la reconfiguración de colecciones y exposiciones en museos. La Nueva Museología y la Museología Social es vista como renovadora de la relación entre especialistas, pueblos originarios y museos etnográficos. En esta línea, en Brasil, varios de estos museos, como el Museo Nacional, el Museo del Indio, los museos etnográficos de las universidades de São Paulo y Santa Catarina, el Museo Júlio de Castilhos, entre otros, adoptan prácticas que caracterizan un «museología colaborativa», que empiezan a construir representaciones con otros, especialmente, con los pueblos indígenas. A partir de 2003, la Política Nacional de Museos y políticas de protección y valorización de las culturas indígenas propicia iniciativas llevadas a cabo por antropólogos, profesionales de museos y grupos indígenas. Después de 2018, este movimiento ha llevado a los museos una forma de resistencia, como la exposición *Memória e Resistência*, realizada en el Museo Júlio de Castilhos, en Porto Alegre, en 2019; de la exposición *Resistência Já*, realizada en 2020 en el Museo de Etnología y Arqueología de la Universidad de São Paulo, pasando las representaciones y las memorias de los pueblos indígenas a ser problematizadas a través de la curaduría compartida o colaborativa. Así, se ofrecen posibilidades de conocimiento crítico donde aparecen una pluralidad de memorias. Defiende que corresponde a la escuela y a los educadores potenciar el museo como instrumento de sus actividades para cultivar una cultura de paz que respete la diversidad de memorias y, sobre todo, contemple el respeto a las diferencias y la búsqueda de reparación a aquellos colectivos históricamente victimizados con miras a resolver las desigualdades sociales en el país.

Finalmente, se proponen posibilidades de un enfoque decolonial para museos escolares con patrimonio histórico-educativo. A partir de la segunda mitad del siglo XX, hay un movimiento

hacia la creación de museos y memoriales preocupados por la memoria institucional o, incluso, por la historia de la educación, donde prevalecen vestigios de la cultura material y visual de la escuela, cuyo reto es llevar a cabo prácticas educativas escolares para construir una cultura de paz, estableciendo preguntas y una investigación crítica a los objetos que conecten con la realidad de estas voces. Concluye que la no neutralidad no presupone que exista una imposibilidad de convivencia democrática entre diferentes personas y la educación y los museos pueden ser partícipes de los cambios deseados.

El capítulo séptimo, escrito por el Prof. Raimundo A. Rodríguez Pérez y la Profa. Ana Isabel Ponce Gea, cuyo título es «La enseñanza del patrimonio local: una apuesta por los entornos próximos», parte de la concepción del patrimonio y la educación patrimonial en España, entendiendo la primera como constructo social y con un carácter holístico en cuanto a sus tipologías y la segunda, como globalizadora e integradora, cuyo enfoque relacional no se limita a la conexión entre educación y patrimonio, sino que abarca las relaciones entre todos los conceptos que se concretan en torno a estos dos ejes, que incluyen el conocer, comprender, respetar, valorar, cuidar, disfrutar y transmitir el patrimonio.

A pesar de que el patrimonio se incorporó al currículo español con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en general, los docentes españoles carecen de una sólida educación patrimonial y, en el marco de una legislación neopositivista y regresiva, se ha transmitido una visión bastante tradicional del patrimonio, dejando excluidas otras visiones como patrimonio inmaterial, industrial y natural. Pese a ello, España se encuentra a la cabeza de la producción científica en torno a la educación patrimonial, con nuevas líneas de trabajo que acercan el elemento patrimonial a cuestiones como competencias emocionales y territoriales, género, sostenibilidad, videojuegos, tecnologías de la información y la comunicación, *apps* o redes sociales, entre otras.

A continuación, se presentan algunas experiencias llevadas a cabo en las distintas etapas educativas, tomando como base el patrimonio local. Siendo el patrimonio un recurso educativo esencial, a pesar de que en España suele seguir estando ligado a una visión identitaria y monumental, los autores defienden que

el patrimonio apela a la vida cotidiana, a la intrahistoria, y es necesario interrogarle para que despierte el interés del alumnado, haciéndolos detectives de la historia, curiosos de su entorno, su toponimia, su cultura y sus costumbres, constatando *in situ* lo que les rodea. Por ello, el patrimonio es también un elemento educador de valores cívicos y democráticos, ya que alude a las desigualdades sociales actuales y pasadas, a la diversidad étnica y cultural.

Como metodología para conocer el patrimonio, se destaca la salida escolar experimental, la salida vivencial, el método de proyectos, el estudio de caso, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje-servicio, el juego de rol, la gamificación o la clase invertida o *flipped classroom*. Pero el patrimonio también puede ser aprendido mediante métodos expositivos (lección magistral y técnicas interrogativas), siempre que se combine el manual u otros recursos similares, con materiales propios, en función de la localidad o comarca donde trabajemos, de la procedencia de nuestros estudiantes, de su contexto socioeconómico, etc.

Para finalizar, se concluye que la enseñanza del patrimonio no se puede separar del pensamiento histórico, saber analizar fuentes, usar a nivel inicial metodologías propias del investigador social, formular hipótesis, obtener conclusiones o promover mejoras en la vida cotidiana de nuestras ciudades. Así, el patrimonio sirve para formar una ciudadanía concienciada con valores naturales y culturales, respetuosa con la diversidad de sociedades democráticas e igualitarias. Para llevar a cabo estas metodologías, se requieren docentes que tengan flexibilidad para seleccionar contenidos y trabajarlos en profundidad, que puedan promover destrezas y valores, trabajo en equipo y que fomenten la coevaluación y la autoevaluación.

Y el capítulo octavo, «Reflexiones sobre el contexto colombiano en época de posconflicto», cierra esta obra. Escrito por la Profa. Ana María Serrano Ávila, gira en torno a la idea de que en Colombia realmente el conflicto no ha terminado y hablar de la categoría *posconflicto* no es adecuado en el contexto presente, así como tampoco el concepto de *neutralidad* es una actitud acorde al momento histórico que se vive.

Para empezar y reflexionar sobre el contexto colombiano en época del posconflicto, se parte de lo que se entiende por *cultura*

de paz, que, según la Declaración 53/243 de 1999 emitida por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), la cultura de paz debe estar conformada por el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, cimentados en el respeto a la existencia y proyectos de vida de los otros y las otras, el fin de la violencia en todas sus dimensiones, la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación. En Colombia, pese a que las acciones emprendidas desde el posacuerdo propician caminar hacia la construcción de una cultura de paz, el incumplimiento del Acuerdo firmado en 2016 provoca que no se pueda calificar como una etapa de posconflicto, como informan la Fundación Ideas para la Paz (FIP) en el 2019 y el Plan Marco de Implementación (PMI), creado en 2017.

Frente a la definición de tres tipos de violencia, como son la *directa*, la *cultural* y la *estructural*, la construcción de una cultura de paz requiere de acciones desarrolladas en la cotidianidad como apuestas de reconciliación, de búsqueda de la verdad y de pedagogía para la no violencia. Se demuestra que llevar a cabo estas acciones es algo complejo, porque, como evidenció el proceso vivido durante la negociación del Acuerdo, el país sigue polarizado entre los que quieren la guerra y los que anhelan la paz, y a día de hoy, la situación del país no ha mejorado en cuanto a calidad de la democracia y la reducción de la violencia, como también expone el informe del Observatorio de Derechos Humanos del Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ). En este sentido, el país atraviesa por una etapa de transición y que, en medio de la violencia directa, cultural, estructural, intenta caminar hacia la paz. Por consiguiente, no se puede ser «neutral» cuando se presenta un panorama tan complejo vivido a cuenta del conflicto armado.

A continuación, la autora refleja acciones de paz que han sido aportes a la construcción de una cultura de paz, en clave de socialización pedagógica: el compromiso de las organizaciones civiles y ONG que publican investigaciones, crean observatorios de paz y centros de pensamiento y de seguimiento a las acciones en el marco del conflicto y que denotan un compromiso con la defensa de los derechos humanos y la paz; y la labor de los movimientos sociales que también hacen un trabajo de denuncia, rescatando específicamente la labor del movimiento social de

mujeres y sus pedagogías por la paz. Se centra, en las actividades llevadas a cabo por las mujeres en la construcción de paz, que empiezan oficialmente en 1972 con la Organización Feminista Popular (OFP); se continúa en 1982, cuando se funda la Casa de la Mujer; en 1986, se crea la Asociación Nacional de Mujeres Campesinas (ANMC); en 1991, se constituye la Red Nacional de Mujeres; en 1993, se forma la Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz (REDEPAZ); y, en 1996, se funda la Ruta Pacífica de las Mujeres. Más recientemente, y en el marco del Acuerdo de paz, se han gestado cumbres de mujeres por la paz, que han logrado concentrar a más de 1000 organizaciones sociales.

Finalmente, se defiende que la construcción de una cultura de paz debe ser un ejercicio colectivo social, a partir de las acciones, las reflexiones, la educación y las actitudes emprendidas hacia la prevención, la eliminación y la sanción contra todas las formas de violencia, como también estableciendo consensos sobre qué es la paz, las principales causas del conflicto, los principales autores y las principales consecuencias que recaen sobre la población.

Se configura, así, una obra diversa en cuanto a lo disciplinar, las perspectivas de las aportaciones, el contexto, los planteamientos..., para dejar sobre la mesa reflexiones, que consideramos de valor, en torno a las complejas relaciones entre la educación, la historia y la memoria.

Índice

Presentación	9
--------------------	---

BLOQUE I. MEMORIA E HISTORIA: LA IDENTIDAD DE LA CULTURA ESCOLAR

1. Relación entre memoria, historia, identidad y educación	25
1. ¿Qué se entiende por <i>memoria</i> y por <i>memoria colectiva</i> ?	26
2. Una relación controvertida entre memoria e historia	28
3. La memoria y el proceso de identidad	30
3.1. Los referentes culturales	30
3.2. Los referentes territoriales	31
4. Memoria y educación: perspectiva pedagógica e identitaria	33
5. A modo de epílogo: la memoria escolar	37
6. Referencias	39
2. Cultura escolar, identidad profesional e historia de la escuela	43
1. La exigencia de repensar la formación docente	43
2. Cultura escolar e historia de la escuela	45
3. Cultura escolar e identidad profesional	50
4. Identidad profesional e historia de la escuela	55
5. Referencias	58
3. Las instituciones universitarias públicas (IES) en Antioquia (Colombia): una revisión de los contextos universitarios	63

1. Exordios	63
2. Pensar el camino de la investigación.	65
3. La educación como factor diferenciador y de impulso para Antioquia	65
4. Las reformas educativas durante el Gobierno liberal 1930-1946	68
5. La educación universitaria pública en Antioquia y los contextos sociopolíticos	70
6. Referencias	79

BLOQUE II. CULTURA ESCOLAR, IDENTIDAD Y TERRITORIO

4. O glocal no ensino da história: desafios e reflexões	85
1. Do local ao global, que percursos para o ensino de História?	85
2. A História Local nas escolas e o papel da Educação Histórica	87
3. Desafios na Formação Inicial	91
3.1. Educadores e professores de 1º e 2º ciclos do ensino básico: experiência(s) no Ensino Superior Politécnico.	91
3.2. O Mestrado em Ensino de História para o 3º ciclo do EB e Ensino Secundário - análise de Relatórios finais	94
4. Em jeito de conclusão... com os desafios no horizonte.	98
5. Referências	100
5. Memoria pedagógico-profesional y sentidos dados a la escuela	103
1. Introducción	103
2. La memoria en las ciencias sociales: un breve acercamiento conceptual.	106
3. Memoria pedagógico-profesional que delinea identidades profesionales.	111
4. A manera de cierre: tejidos en proceso de construcción	115
5. Referencias	116

BLOQUE III. PATRIMONIO, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

6. Museus, patrimônio e educação: reflexões sobre memórias, esquecimentos e resistências no contexto brasileiro	125
1. Introdução.	125

2. Museus e memória: da consagração à problematização	125
3. Os museus frente às memórias, aos esquecimentos e à resistência	129
4. Os Museus de Escolas e o Patrimônio Histórico-Educativo .	137
5. Considerações finais	141
6. Referencias	141
7. La enseñanza del patrimonio local: una apuesta por los entornos próximos.	147
1. Los conceptos de <i>patrimonio</i> y la <i>educación patrimonial</i> en España.	147
2. La mirada a lo local dentro y fuera del aula	151
3. Metodologías didácticas para enseñar el patrimonio local . .	153
4. Conclusiones.	158
5. Referencias	159
8. Reflexiones sobre el contexto colombiano en época de posconflicto.	165
1. Introducción	165
2. ¿Y el posconflicto para cuándo? Colombia entre la guerra y la paz.	169
3. Actores e iniciativas que educan para la paz	177
4. Consideraciones finales: ¿cómo seguimos tejiendo la paz? .	179
5. Referencias	181

**Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:
www.octaedro.com**

Educación, historia y memoria: espacios y agentes educativos (siglos XX-XXI)

Este trabajo está pensado como un intercambio de ideas y argumentos por parte de especialistas de distintas áreas de conocimiento vinculadas a la Educación, asumiendo que la cultura escolar ha sufrido y ha de sufrir modificaciones que exigen un abordaje interdisciplinar que contemple las relaciones complejas que se tejen entre los numerosos elementos que componen las sociedades. Aborda la relación entre la escuela y la cultura desde un enfoque bidireccional: la escuela como inserta en una cultura y como portadora y conformadora de culturas que le son propias. Por un lado, se estudia el valor de la memoria para la comprensión del presente, retomando experiencias del pasado que acaban llevándonos hacia nuestro futuro, así como la ligazón de la memoria con la identidad a la hora de moldear la cultura escolar. Por otro, en el marco de la multiplicidad de las memorias y la diversidad de narrativas, se analizan las voces «invisibles» en las memorias de la escuela. También se estudia cómo se establece la cultura escolar influida de acuerdo con la singularidad del entorno local del centro escolar y del lugar más cercano donde aprender. Por último, se reflexiona sobre el tipo de narrativas e identidades múltiples que se han de generar a partir de la utilidad del patrimonio en su consideración de fuente histórica, y sobre el rescate de la diversidad de memorias, sobre todo las silenciadas, para el desarrollo de una verdadera inclusión educativa. Por ello, la cultura escolar debe construirse desde la valoración de todas las memorias presentes a partir de la pluralidad social y desde la perspectiva de una cultura de paz.

María Luisa Rico Gómez. Doctora en Historia de la Educación por la Université François Rabelais de Tours (Francia) y profesora contratada doctora en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España).

Ana Isabel Ponce Gea. Doctora en Educación por la Universidad de Murcia (España) y doctora en Historia por la Universidade do Porto (Portugal). Profesora ayudante en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España).

Yuliana Gómez Zapata. Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Docente e investigadora en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas del Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria (Medellín, Colombia).



Este libro ha sido financiado y patrocinado por la Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital, de la Generalitat Valenciana.

