

# La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de educación básica primaria

NELSY CONSTANZA PEÑA FORERO\* | JOSÉ GABRIEL CRISTANCHO ALTUZARRA\*\*

El artículo presenta los resultados de una investigación que se ocupó de comprender cómo la enseñanza de la historia influye en la construcción de subjetividad política en una institución educativa distrital de Bogotá en primero, segundo y tercero de básica primaria. Se presenta inicialmente el abordaje teórico que fundamentó la investigación y los rasgos metodológicos. Como resultados se identifican brechas entre las formas de entender y comprender la historia por parte de las docentes, y las prácticas que se desarrollan en el aula; se encuentra que la enseñanza de la historia sigue encaminada a la configuración de referentes tradicionales en relación a las identidades, lugares sociales, formas de participación y relaciones sociales tales que la construcción de la subjetividad política de niños y niñas se va gestando desde dimensiones moralizantes, donde lo que prevalece es la adaptación al entorno social y la construcción de identidad nacional.

*The article gives the results of research into how the teaching of history leaves a mark on the construction of political subjectivity in one Bogotá school district, in the first three grades of primary school. The paper begins by laying out the theoretical basis and methodological aspects of the research. The results show gaps between the ways of understanding and comprehending history by teachers, and classroom practices; the findings reveal that the teaching of history continues to be directed toward shaping traditional points of references about identities, social places, forms of participation and social relations, such as where the construction of children's subjectivity has moralistic aspects, with a prevailing focus on adaptation to the social surroundings and the construction of national identity.*

## Palabras clave

Historia  
Enseñanza de la historia  
Infancia  
Sujeto político  
Subjetividad política

## Keywords

History  
History teaching  
Childhood  
Political subject  
Political subjectivity

Recepción: 4 de mayo de 2016 | Aceptación: 1 de agosto de 2016

\* Docente de básica primaria en la Secretaría de Educación Distrital (SED), Bogotá (Colombia). Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: educación y cultura política; enseñanza de la historia.

\*\* Docente investigador de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Líneas de investigación: educación y cultura política; estudios culturales; estudios sobre cine; ética y política; epistemología. Publicaciones recientes: (2016), "Relaciones entre los campos y las categorías educación y tecnología: análisis desde una perspectiva histórico-cultural", *Educação & Sociedade*, vol. 37, núm. 135, en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000200573&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200573&lng=en&nrm=iso); (2014), "La categoría oposición política: reflexiones para su conceptualización", *Análisis Político*, núm. 81, mayo-agosto, pp. 98-113, en: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/apol/article/view/45768>. CE: jogacral@outlook.com

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La enseñanza de la historia ha tenido gran relevancia en la configuración de la identidad nacional; como afirman Carretero y Kriger (2010), desde el siglo XIX se ha legitimado un discurso de la historia encaminado al fortalecimiento de los Estados. Por otra parte, la enseñanza de la historia también puede ser el espacio para la formación de sujetos históricos que problematizan tales discursos, considerados como aspectos del devenir en tiempo presente y futuro. Es con base en lo anterior que surge la pregunta por la enseñanza de la historia y su incidencia en la construcción de subjetividad política.

Esta interrogante orientó una investigación que se ocupó de comprender cómo la enseñanza de la historia ha influido en la construcción de la subjetividad política, en particular en la institución educativa distrital Brazuelos de la ciudad de Bogotá. Para ello la investigación se trazó, como objetivos específicos, caracterizar los procesos de la enseñanza de la historia de los niños y niñas que estudian en esta institución; y analizar las metodologías que se desarrollan en el aula para la enseñanza de esta disciplina por parte de maestras que desempeñan el área en los grados de primero, segundo y tercero de primaria.

En este artículo se presentan los resultados de la investigación en tres partes: en la primera se exponen los referentes teóricos de la investigación; en la segunda la metodología del trabajo; y en la tercera, los resultados obtenidos. Se cierra con las conclusiones.

## REFERENTES TEÓRICOS

Este trabajo se enmarca en el campo de los estudios de la educación y la cultura política, categorías que se asumen como una “herramienta analítica que permite dar cuenta de los elementos culturales inmersos en procesos de

construcción de identidad individual y colectiva y, por tanto, en la construcción de sujetos políticos” (Herrera *et al.*, 2005: 16). Esto implica analizar la educación como el contexto donde se estructuran formas de regulación inscritas en relaciones de poder y procesos de configuración de sujetos.

La categoría cultura política describe las configuraciones sociales que varían de acuerdo a sus diferentes momentos históricos. Y es en ese marco donde se propone la pregunta por la enseñanza de la historia y su incidencia en la construcción de subjetividad política, ya que a través de la enseñanza de la historia se generan efectos en la formación y en los procesos de construcción de identidades colectivas e individuales.

### *La enseñanza de la historia como práctica cultural*

El análisis de la enseñanza de la historia es sumamente amplio, pero destacan dos posturas: por un lado, la mirada psicopedagógica, marcada por las discusiones sobre el proceso de aprendizaje de lo histórico; y, por otro, la mirada sociocultural, interesada en las apuestas teóricas y metodológicas, el sustrato ideológico o político que conlleva la enseñanza de la historia, y la mirada autocrítica constante sobre el quehacer del historiador y del pedagogo de la historia.

En la primera tendencia el objeto de indagación fue el proceso de construcción y aprendizaje de las representaciones sociales. Autores como Piaget (1940; 1990; 1997) y Dewey (1990) se interesaron por estos aspectos (Carretero, 2002; Carretero y Castorina, 2010); en los que el énfasis se concentró en los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje del conocimiento histórico.

El segundo enfoque propende por discusiones y cambios significativos en la enseñanza de la historia que exceden el campo de la

<sup>1</sup> Este artículo recopila los resultados de la investigación realizada para la tesis de maestría titulada: *La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de básica primaria*. Universidad Pedagógica Nacional (2015).

psicopedagogía. Este enfoque es el de mayor interés para esta investigación, pues parte del principio de que la enseñanza de la historia es una práctica cultural y, por lo tanto, está enmarcada en los contextos sociales mediados por intereses y relaciones de poder. Esta discusión se basa, en primer lugar, en un concepto de historia según el cual ésta es una ciencia neutral que estudia los hechos acaecidos en el pasado; y, en segundo lugar, se considera como una disciplina en el marco de orientaciones políticas y bases ideológicas. Como enuncian Carretero y Kriger (2010: 58):

Plantear el problema de los usos correctos o incorrectos de la historia implica poner el foco precisamente en las articulaciones entre la gestión del pasado y la construcción del presente común... preguntarse por el sentido más profundo y también el valor más inmediato que la enseñanza de la historia escolar actualiza para cada generación.

Para el caso de Colombia, diversos autores se han ocupado del asunto. Lenis (2010) realiza un acercamiento al desarrollo de la enseñanza de la historia patria a mediados del siglo XIX e inicios del XX, periodo en el cual la enseñanza de la historia se centraba en un interés por el establecimiento de una identidad nacional que fortaleciera el ideal de patria y la consolidación de un Estado nación. Para ello, se basaba en relatos sobre personajes, hechos y fechas para conmemorar, enfocados en una única visión del pasado.

En los años sesenta del siglo XX surgió un movimiento de renovación conocido como “la nueva historia de Colombia” (Lenis, 2010: 139), con el fin de reflexionar sobre viejos problemas del pasado. Este movimiento abrió nuevas rutas de investigación para comprender el estado actual del país, así como el interés por indagar sobre éste, frente a la limitada visión de mostrar el pasado de Colombia centrado en el reconocimiento de un nacionalismo ilustrado.

Otro trabajo (Cacua, 2005) hace referencia a la desaparición de la asignatura de historia patria en el currículo escolar de educación básica desde el año 1976; esta ausencia ha traído consigo, según este autor, la pérdida de identidad nacional, dado que en la escuela ya no se brinda una formación en historia y no hay memorias del pasado.

Otro trabajo de investigación (Guerrero, 2011) busca esclarecer las reformas educativas que se desarrollaron en Colombia desde 1973 al 2007 respecto a la enseñanza de la historia. Se analiza la renovación curricular desde la relación entre pasado y presente, y se cuestiona la mirada de la historia como un relato de hechos acaecidos, para apropiarla desde una mirada crítica, analítica y reflexiva.

Para esta autora, los trabajos de historia que se gestaron en Alemania con base en la perspectiva marxista y el liderazgo de la escuela de los Annales hicieron posible abordar fenómenos sociales dentro de un conjunto macro que comprendía y relacionaba a la historia con lo humano, con su actuar, su forma de relacionarse con sistemas económicos y con el medio, bajo esquemas de poder en lo cotidiano (Guerrero, 2011). Desde este enfoque la enseñanza de la historia se entiende como interdisciplinar, ya que en él intervienen la sociología, la filosofía y la antropología, entre otras, y asume importantes retos para complementar el conocimiento. Este enfoque daría origen, en la educación básica en Colombia, a la inclusión de la historia como parte de las ciencias sociales, como se concibe actualmente.

### *La enseñanza de la historia y la configuración de subjetividad política*

Lo anteriormente expuesto nos lleva a preguntarnos por el papel que juega la enseñanza de la historia en la configuración de todo ser humano como sujeto que se encuentra inmerso en una comunidad y cultura determinada:

La dinámica manera de ser que cada uno de nosotros configura de sí y es configurada en esa constante interacción y producción de experiencias; y puede pensarse que dicha manera de ser dinámica se expresa en las maneras de estar, de actuar, de situarse ante sí mismo, ante la vida, ante los demás y ante el mundo (Cristancho, 2012: 3).

Luego entonces, la pregunta es ¿cómo se configuran los niños y las niñas como sujetos políticos, ya que históricamente no siempre se les ha reconocido como sujetos? Jiménez (2012) asume la constitución de la infancia a partir del problema del sujeto, que se considera inserto en relaciones de poder; de allí su idea de valorar a la infancia como sujeto que está inmerso en procesos de subjetivación y objetivación que se muestran como continuos, complejos e inacabados. Esta visión contemporánea entiende a la infancia desde una perspectiva integradora, donde se asume un sujeto que se construye a partir de las relaciones que establece en la interacción con otros, y en las cuales se gestan aprendizajes que configuran subjetividades.

En el siglo XX la infancia y el niño escalan a una posición política, jurídica y social muy relevante: se establece la protección de la infancia como lucha prioritaria en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), instrumento que deberá regular las leyes para la infancia y adolescencia; y se consolida al niño como sujeto de derechos, pero a partir de la ideología neoliberal (Bustelo, 2007).

A partir de lo anterior es posible establecer una concepción de infancia como construcción cultural, con rasgos característicos de acuerdo a los intereses y necesidades de la sociedad particular (Narodowski, 1994). El niño es pensado como un ser humano que configura una subjetividad política a partir de los referentes a los que puede acceder en su medio social, cultural y educativo. Al

respecto, Kaufman (2006) plantea que los primeros lazos afectivos que se establecen con los bebés son fundadores de la subjetividad porque es gracias a ellos que el sujeto se ubica en la historia familiar y conforma su subjetividad en relación con los otros. A partir de la mediación cultural el individuo adquiere un lenguaje, unas creencias y una forma de leer el mundo, del cual también hace parte, donde se encuentra inmersa la escuela y donde tiene lugar la enseñanza de la historia.

## METODOLOGÍA

Con base en las anteriores premisas se decidió indagar acerca de cómo la enseñanza de la historia imprime su sello en la construcción de subjetividad política en niños de la escuela distrital Brazuelos, en Bogotá, ubicada en el barrio del mismo nombre, en la localidad de Usme.<sup>2</sup> La investigación se realizó con estudiantes de primero, segundo y tercero de primaria y docentes de los mismos grados. A esta institución asiste población de los estratos 1 y 2: población de escasos recursos económicos, bajo nivel educativo, familias numerosas, muchas en condición de desplazamiento forzado debido al conflicto armado interno colombiano; en la mayoría de los casos viven en hogares disfuncionales con problemáticas de consumo de sustancias psicoactivas, pandillas y maltrato intrafamiliar.

Metodológicamente se asumió una perspectiva sociocrítica de corte cualitativo, lo cual se refiere “a un ámbito de aplicación concreto...; y procede en términos hermenéuticos... partiendo de la conciencia que de la situación tienen los propios individuos agentes” (Habermas, 2007: 27-28); por ello se buscó profundizar en los procesos de los sujetos concretos. El ejercicio de indagación se desarrolló con dos estudiantes de cada grado (niño y niña), una vez obtenido el consentimiento informado de los tutores de los estudiantes y los

<sup>2</sup> Colegio Brazuelos IED, “Malla curricular de ciencias sociales para los grados primero, segundo, tercero de primaria”, 2014.

docentes. Los instrumentos que permitieron recolectar la información fueron: entrevistas semiestructuradas a niños y docentes, revisión de cuadernos de los estudiantes y observación de algunos planes de estudio de las docentes encargadas del área de ciencias sociales para estos grados. Para efectos de la presentación de los resultados los nombres fueron cambiados por seudónimos, para garantizar el anonimato de los participantes.

## RESULTADOS

Desde las diferentes prácticas e intervenciones que se desarrollan en el aula, los docentes posibilitan a sus estudiantes, de diversas maneras, elementos para la configuración de subjetividades y de subjetividad política. Es en este escenario donde de una manera u otra se elaboran conceptos y significados, y donde el estudiante construye formas de pensamiento. A continuación, detallamos algunos elementos que se identificaron a partir del análisis de la información.

### *La enseñanza de la historia vista por los docentes: enfoques y formas*

En las líneas que siguen se presentan algunas percepciones que tienen las docentes que enseñan el área de sociales en estos grados, así como el enfoque de historia que desde la práctica educativa asumen a partir de su plan de estudios y las didácticas que desarrollan en el aula:

La historia son hechos que han sucedido y al transcurrir del tiempo se han hecho populares e importantes; estos hechos son los que se conocen como historia (Claudia, docente de primer grado).

La historia es una consecución relacionada de hechos que nos dieron como consecuencia todo lo que conocemos a partir de procesos históricos, eso es historia (Sara, docente de tercer grado).

Desde la respuesta dada por las docentes se puede percibir un sentido referido a hechos pasados o situaciones pasadas reconocidos; en una respuesta se utiliza el término “popular” para señalar precisamente la relevancia que se da a ciertos temas o discursos que forman parte del conocimiento general, o de aquello que además se ha llamado historia patria.

Historia es todo aquel recuento que nos conlleva a investigar de aquello que ha transcurrido en el paso del tiempo sobre algo importante, conocimiento que debemos transmitir a los niños para que ellos indaguen sobre lo que ocurre a nivel social, económico y político de lo que ocurrió hasta nuestros días (Paola, docente de segundo grado).

Esta maestra concibe la historia como una sucesión de hechos que transcurrieron en el pasado, y que tienen relevancia en el presente y proyección a un futuro; además establece una relación entre los efectos que dichos procesos —y sus componentes— han tenido en la sociedad, es decir, expresa una forma de entender la historia ya no tan ligada a lo tradicional, sino como un encadenamiento de hechos que repercuten en un orden; es decir, plantea la existencia de una cierta lógica social.

En los planteamientos elaborados por cada una de las docentes se expresa la manera como asumen la historia como proceso, pero con el interés de describirla en relación con el presente. Cuando se les preguntó acerca de qué era lo que consideraban indispensable en la enseñanza de la historia, ellas respondieron según el nivel en el que enseñaban:

En primero se empieza con cosas muy básicas; con mis niños estamos viendo las clases de casas, las chozas, para que los niños entiendan que en esas chozas vivían los indígenas de donde venimos nosotros, que esas son nuestras raíces, es mostrarles cosas que se van comparando con lo que hay ahora (Claudia, docente de primer grado).

Hacerle ver a los niños cómo hemos venido evolucionando como seres humanos, por medio de vivencias y diferentes didácticas del saber, para que ellos sean capaces de evolucionar en lo que estamos viviendo (Paola, docente de segundo grado).

Como puede verse, las maestras establecen una relación presente-pasado con una concepción evolucionista implícita de la vida humana.

En quinto [es] indispensable que ellos entiendan la colonia como un tiempo histórico del que devienen muchas de nuestras características como colombianos; yo tiendo a demeritar un poquito para tercero y cuarto lo que tiene que ver con la historia indígena e hispánica, lo demerito y en realidad no lo trabajo como debería ser. Me interesa más lo político, reconociendo que el cacicazgo era uno de los principios políticos que había en estas comunidades, pero no la cuestión de que hubo incas, muiscas, todo el discurso tradicional alrededor de eso lo demerito. Con tercero en el momento estamos trabajando geografía, por tanto no ha sido necesario entrar en historia, se trabaja en ciencia política y el proyecto se llama Políticos, que es un acercamiento a las categorías políticas, pero a partir de dibujos animados como *Princesita Sofía*, *Bajo terra*, *Goku en la antesala a la gran batalla*. En cuarto estamos trabajando nociones geográficas, las regiones de Colombia, ubicación de Colombia en el mundo. Digamos que siguiendo el currículo hasta ahora no ha llegado el momento de trabajar con cuarto grado, pero cuando llegue se trabajará como historia política y no como en América existían ciertas figuras políticas, sino específicamente en Colombia, que existían ciertas figuras, consultando un poco más la cuestión política de ese periodo prehispánico en nuestro territorio hoy. Mi enseñanza en historia específicamente apunta a la historia política, que es

lo que trato de trabajar mucho con quinto, además de las diferencias raciales, cosas que quedaron un poquito obsoletas, es más, qué nos dejó ese proceso; finalmente en nuestro tiempo quiénes nos están manejando, quiénes fueron en ese tiempo, cómo son esas relaciones (Sara, docente de tercer grado).

En estas expresiones, Sara asume la enseñanza de lo histórico en un sentido alejado, como lo señala, del enfoque tradicional, pues su interés se dirige a señalar en qué han incidido los acontecimientos en nuestra sociedad. En sus planteamientos deja ver que su postura y direccionamiento de la historia están enfocadas, desde su formación e intereses propios, alrededor de la política, con el fin de que el estudiante se conciba como sujeto participante. Su postura crítica frente al concepto tradicional de historia (aburrida, de datos, discursos repetitivos y con poco significado, una acción basada en la memoria), la consolida como un sujeto capaz de comprenderse como ser político.

En el caso de Claudia (“la relación con el contexto que tiene con su casa; que comparen la casa en la que cada uno vive con la choza en la que vivían los indígenas”) la docente pretende ilustrar diferencias a través del tiempo: “el pasado de los indígenas en relación con el presente del niño”. Sin embargo, al indagar acerca de cómo enseña la historia afirma que la enseñanza de esta disciplina no es pertinente para los primeros periodos, tan sólo para el último; y además considera que sólo tiene sentido cuando el estudiante conoce su contexto y ésta le sirve para comprenderlo y para reconocerse como persona dentro de una sociedad. Para esta docente, en primer grado la historia debería impartirse a partir de mitad de año, que es cuando “ellos ya saben cuál es su contexto, que antes hubo algo pasado para que eso se diera y que todo se da por un proceso; antes no creo que sea adecuado” (Claudia, docente primer grado).

En este caso, la docente asume lo histórico como lo pasado; sin embargo, sí se aprecia un

interés enfocado en generar un aprendizaje relacionado con el contexto inmediato de sus alumnos, es decir, con los espacios de la vida diaria: el colegio, la familia, el barrio, la ciudad y el país donde el niño habita y participa. Cabe mencionar que éstos son los temas que se enuncian y se ilustran en los cuadernos de los niños, pero para ella no tienen una relación directa con el conocimiento histórico.

Con respecto al aprendizaje se les preguntó a las docentes si consideraban importante que sus alumnos comprendieran el concepto de historia, a lo cual una de ellas respondió: “creo que sí es importante que entiendan qué es historia, por qué fue así, de dónde venimos, pero yo como tal no lo hago, no les digo que eso es historia... Pero sí sería importante” (Claudia, docente de primer grado).

En otro caso, llama la atención la categoría “personajes que hacen historia hoy”, y por eso se le preguntó a Paola cuál es el objetivo de enseñar este tema. La docente indicó:

Se enfocan personajes antiguos como Simón Bolívar, Cristóbal Colón, quiénes fueron, qué hicieron y a partir de ellos tenemos que ubicarlos en el siglo XXI, lo que estamos viviendo y quiénes hacen historia en este momento; hacerles ver a los niños que en todas las etapas de la historia han existido personajes importantes y que actualmente tenemos personajes muy valiosos, que han demostrado sus capacidades, que han hecho obra a través de sus enseñanzas. Estamos viendo el pasado, tiempo contemporáneo y la actualidad; el niño tiene que aprender quiénes fueron importantes, quiénes hicieron historia en cada época, y en la actualidad... se puede hacer un paralelo y tejer comparaciones, motivándolos para que indaguen más y amplíen su conocimiento con ayuda de los papás (Paola, docente de segundo grado).

En este caso se da una connotación diferente a la noción de personajes históricos, los

cuales estaban muy encasillados en los héroes de la patria. No obstante, se sigue manteniendo implícito el concepto de que lo histórico es sólo lo “destacado”, sin que se problematice que la definición de lo destacado es una construcción social y política.

Ahora bien, según esta docente la intencionalidad del área de ciencias sociales es lograr una enseñanza a través de la cual el sujeto comprenda el contexto social en el cual vive y convive:

Que los estudiantes sean capaces de crear, se conciben parte de la sociedad, y que como tal ellos tienen que seguir creciendo como personas, que las sociales son importantes en todos los aspectos como ciudadanos, con valores, pero que también es importante entenderla geográficamente, económicamente, como un encadenamiento en el tiempo (Paola, docente de segundo grado).

Esto implica que, a través del reconocimiento de aspectos del pasado, los niños identifiquen procesos, consecuencias y resultados que se ven reflejados en un presente —y que son identificables en su contexto social, político, económico y cultural—, para configurarse como sujetos históricos. Esto hace eco de lo que planteaba Pluckrose:

La historia es una comprensión de los actos humanos en el pasado, una toma de conciencia de la condición humana en el pasado, una apreciación de cómo los problemas humanos han cambiado a través del tiempo y una percepción de cómo hombres, mujeres y niños vivían y respondían a los sucesos de ese pasado (1993: 17).

En el currículo de historia de segundo grado también se presentan algunos temas que forman parte del esquema tradicional, y que están enfocados a reiterar símbolos, relatos patrios y fechas conmemorativas, como el descubrimiento de América, la fundación de Bogotá y el grito

de independencia (20 de julio). Algunos hechos y periodos históricos de Colombia que se abordan en la educación básica son: indígena, republicano, hispánico, la batalla de Boyacá, la Patria Boba, la pérdida de Panamá y la conquista. Entre los primeros pobladores de Colombia se resaltan dos grandes culturas: los muiscas y los tayronas, y en ellas las familias más representativas, como las Chibcha, Caribe y Arawak; así como algunos personajes históricos. Al presentarse estos temas a los estudiantes no se señala ningún tipo de vinculación o relación con la situación actual ni con su contexto, es decir, no hay un acercamiento que facilite que el niño asuma la historia como comprensión de los actos humanos en el presente a través del tiempo. En este sentido, para Sara, docente de tercer grado, la historia

...no resulta tan importante como en un adolescente y un joven; y lo digo porque las condiciones cognitivas de los niños, pues específicamente no les dan para su comprensión histórica; la transposición didáctica de la comprensión histórica traerla al aula para un niño de tercero o cuarto además de tener su grado de dificultad pues no tiene mucho valor porque el niño no va a comprender, y de pronto sí es un poco subvalorar a los niños, pero en mi experiencia sí ha sido un poco más fructífero enseñar a adolescentes o jóvenes historia que a un niño de siete, ocho o nueve años.

Es importante resaltar esta postura ya que implica una subestimación de las capacidades y habilidades de los niños para comprender lo histórico. Además, esta apreciación nos permite identificar una concepción según la cual las niñas y los niños, por su corta edad, son incapaces de comprender cierta información; se asume que no es pertinente enseñarles determinados temas ya que no lograrán comprenderlos. Esta postura impide la incursión en el aula de propuestas que abogan por la construcción de un sujeto crítico y reflexivo.

Hasta aquí hemos reseñado las percepciones y experiencias de los docentes como pro-pedéutica para comprender lo que sucede en el aula; dado que esta información se cotejó con los protagonistas de estos procesos, los niños, a continuación se muestran los resultados de estas indagaciones.

### *Nociones sobre historia construidas por los niños*

Respecto al concepto de historia que construyen los niños, hay una tendencia muy marcada a establecer una definición ligada al cuento, al relato fantástico con final feliz, a las leyendas, a las historias de princesas y castillos, a los relatos bíblicos porque son, en sus palabras, la “historia de Dios”. Se tiene una noción de historia construida a partir de una representación de lo narrativo, desde relatos a los cuales el niño ha logrado ser introducido con cuentos o leyendas.

En este sentido, y siguiendo a Ricoeur (2004: 315), se presenta “una tensión que se establece entre la interpretación narrativista de los relatos que se cuentan (*stories*) y la historia que se construye sobre las huellas documentales (*history*)”:

Historia es un cuento, como el cuento de *Bajo terra*, porque se puede leer (Andrés, primer grado, 6 años).

Historia es un libro, es leer, imaginar, porque tiene muchas cosas bonitas; es un cuento que se lee porque eso hace dormir, también la biblia es historia porque habla de Dios (Lina, primer grado, 6 años).

Historia es como una historieta de la llorona y otras que no me acuerdo (Paula, segundo grado, 7 años).

Para el caso de tercer grado los estudiantes siguen relacionando el concepto de historia con la narración de ciertos relatos, como mitos y leyendas. Cuando se les preguntó sobre



historia, uno de ellos respondió: “La historia es contar algo, un resumen, como una reflexión, es un cuento, la historia cuenta lo que había pasado” (Juan, tercer grado, 10 años).

Al respecto señala Ricoeur:

Relato como medio de transmisión considerado como un componente menor del conocimiento histórico y más del acontecimiento, vinculado a la tradición, la leyenda, el folclore, el mito; o como lo enuncian Mabillon y Voltaire, una historia que no muestra más que acontecimientos que sólo llenan la memoria e impiden elevarse a las causas y los principios para conocer la naturaleza profunda del género humano (2004: 313).

Esa forma de entender la historia es reconocida porque debe ser narrada para entender hechos que sucedieron en el pasado: “la historia es cosas que yo no hice. La historia es cuando hablan las personas y dicen cosas que no sabemos” (Luis, segundo grado, 8 años).

Desde este tipo de relatos se asimila la historia como un modo alternativo a la concepción de historia como disciplina; para primero y segundo grados este sentir es más fuerte; ya para el tercero se asocia a un estado de temporalidad y a un tiempo pasado con relación a unos hechos que tienen trascendencia. Como lo plantea (Ricoeur, 2004) se evidencia una confrontación entre relato histórico y relato de ficción en lo que concierne a las formas literarias signadas en el poder de la imaginación que dibuja los contornos del otro distinto de lo real. Este sentido se va ampliando y configurando a medida que aumenta el nivel de escolaridad, aún tal vez un poco alejado del concepto de historia como disciplina. Esto es evidente cuando se pregunta a los niños por aquello que les han enseñado sobre este tema:

No recuerdo qué me han enseñado de historia. Me gustaría que me enseñaran la historia del cuento, de las hadas, porque me gustan las hadas (Andrés, primer grado, 6 años).

No sé (Lina, primer grado, 6 años).

Me han enseñado la biblia y la familia, lo que dice ahí. Me gustaría que me enseñaran mucho sobre la biblia porque la biblia es como una historia (Luis, primer grado, 6 años).

No recuerdo qué me han enseñado. Me gustaría que me enseñaran todas las historietas (Paula, segundo grado, 7 años).

Me han enseñado que la historia es la reflexión sobre un cuento, que la historia fue leída y escrita para que la leyeran y contaran lo que había pasado (Sergio, tercer grado, 9 años).

Me han enseñado leyendas y narraciones. Me gustaría que me enseñaran más leyendas, las que no conozco (Juan, segundo grado, 8 años).

En cada una de las respuestas de los estudiantes se puede apreciar cierta dificultad para enunciar lo visto o aprendido, y se duda o afirma no saber ni recordar, al igual que al tratar de establecer qué quisieran aprender. Esta manera de asumir y entender la historia va tomando forma desde la percepción de relato, pero ya determinado como algo pasado, donde se presentan diferentes narraciones, no sólo el cuento, y donde ellos ya se conciben como parte de ésta; esto último, sin embargo, no se da de manera espontánea, sino razonada mediante las preguntas del diálogo, como puede verse en la entrevista a Juan (segundo grado, 8 años):

Entrevistadora: ¿tú crees que puedes hacer parte de la historia?

Juan: pues si estuviera en algo pasado sí. Como ya pasó ese pedazo de la parte de mi vida esa sería historia, lo que ha sido, ha generado la historia y lo que va a futurar.

Entrevistadora: ¿y tú tienes un pasado?

Juan: pues sí.

Cuando se habla de historia se establece una relación directa con el pasado que es identificada fácilmente por los estudiantes; en las respuestas dadas por este estudiante se aprecia su posición como sujeto histórico, ya que reconoce que tiene una historia y que, por tanto, forma parte de ella.

### *La historia y las ciencias sociales*

Luego de indagar con los estudiantes sobre sus acercamientos al tema de la historia, se les preguntó por lo aprendido en el área de ciencias sociales para identificar el lugar de la historia como disciplina en este campo. A la pregunta sobre qué recuerdan de lo enseñado en ciencias sociales, los niños respondieron:

Sobre la familia, el colegio, que debemos portarnos bien en todos los lugares a donde se vaya, la rectora, y no me acuerdo de más (Andrés, primer grado, 6 años).

Cosas sobre el colegio, los profesores, la convivencia, que la gente antes vivía en chozas y ahora vivimos en casas (Lina, primer grado, 6 años).

Nos enseñan el colegio, la familia; tenemos que dibujar la familia y no sé qué más (Luis, primer grado, 7 años).

Como se ve, se mencionan temas que tienen que ver con el reconocimiento de su contexto y los diferentes escenarios que allí intervinieron y de los cuales forman parte; de igual manera, hacen mucho énfasis en las normas de comportamiento, los derechos y deberes de los niños en cada uno de estos escenarios, el reconocimiento del “yo”, la familia y el colegio; se hace evidente su presencia y la de quienes les rodean. Además, en la entrevista se les cuestionó respecto a las formas de comportamiento, normas y conductas que deben apropiarse para vivir en sana convivencia. Al respecto Paula, de segundo grado (8 años), afirmó:

Nos han enseñado que debemos hacerle caso a los papás, los símbolos patrios que son la bandera, el escudo, el himno nacional, también que debemos querer a nuestros papás porque nos enseñan y educan; también sobre el colegio, las normas porque nosotros tenemos normas en el colegio y en la casa, en qué colaboro en la casa y yo puse que lavaba la loza, hacerle caso a mis papás, no pelear con mi hermana, compartir los juguetes, no desperdiciar la comida y recoger el desorden. Y en el colegio obedecer a los profesores, respetar a los compañeros, no hablar en clase, cuidar y mantener limpio el salón, compartir con mis compañeros, formas de asociarnos... También hablamos de la convivencia que es estar juntos y en convivencia, las profesiones, los mapas y los planos.

Como se puede ver, uno de los temas relevantes es el de los símbolos patrios del país y del colegio, como forma de pertenencia e identidad a una sociedad y una institución. Otros temas que mencionó Paula fueron:

Vimos los mapas, que son importantes porque si uno se pierde entonces mira el mapa y sabe a dónde ir, también vimos los servicios públicos, mi país Colombia, los símbolos patrios, el territorio... para que cuando nos pregunten sepamos qué decir.

Estos temas forman parte de una historia más tradicional, que el estudiante identifica rápidamente cuando se le pregunta acerca de la historia de Colombia y que le permiten conocer lo que ha sucedido.

Además, la profesora nos habló de lo que pasó en la fundación de Bogotá, que empezó con 12 cabañas y una grandota que era la iglesia. Las familias indígenas, los chibchas, muiscas, tayronas, ellos son las tribus que habitaron en Colombia; las expresiones culturales (Sergio, tercer grado, 9 años).

A partir de temas relacionados con la historia de Colombia, como la fundación de Bogotá, los docentes hacen énfasis en las diferentes formas de organización política de ese momento, es decir, procuran sacar estos temas del discurso tradicionalista y analizar otros aspectos para que el niño pueda establecer una relación más directa entre las formas de organización social de cierta época con las actuales, y entienda así relaciones y consecuencias. De otro lado, enfocan el trabajo en lo geográfico para que se reconozca el espacio desde lo local (mapa de Usme, localidad del distrito de Bogotá) para ir ampliando el panorama.

### *Los niños y la construcción de su subjetividad política*

Una vez presentado un panorama respecto a las percepciones que tienen los niños al referirse a la historia y los temas vistos en sociales, resulta importante destacar algunas nociones que orientan la construcción de subjetividad política en la infancia; estas nociones resultan de las respuestas que los niños exponen, y se denominan de acuerdo a las semejanzas, relaciones y patrones de enlace o recurrencia de las mismas: lugar social, formas de participación, identidad y relaciones con los demás.

#### La construcción de identidad

La identidad es una de las temáticas de mayor relevancia en los primeros grados de primaria en la asignatura de ciencias sociales. Se pretende que el niño se reconozca como sujeto a partir del “yo”; es en esos años que empieza a prevalecer un sentido de pertenencia e identificación con algo o algún lugar; es desde el “yo” que se hace posible consolidar la configuración de subjetividad política con respecto a su entorno y los espacios que lo configuran:

Vimos mi país, Colombia. Los símbolos patrios que son la bandera, el escudo, el himno nacional, los símbolos del país. Son

importantes porque uno sabe de cuál país es. El himno nacional porque siempre lo tenemos que cantar afuera cuando formamos. Vimos habitantes de mi país Colombia [observa el cuaderno] ellos son los blancos, los indígenas, los mestizos, y afrocolombianos (Sergio, tercer grado, 9 años).

A partir de estos elementos denominados símbolos se pretende configurar en el individuo un acercamiento —y el reconocimiento— de determinado lugar. Para este caso se busca que el niño reconozca su país, ciudad y colegio; así, estos símbolos se convierten en uno de sus referentes para identificarse como parte de un lugar y espacio con determinadas características.

Estos temas, que fueron analizados a partir de los cuadernos de los alumnos, son comunes en primero y segundo grado, y ponen en evidencia que los referentes identitarios en la construcción de la subjetividad política tienen que ver con su construcción como sujetos miembros de una familia, una ciudad, un país o institución religiosa, y que están circunscritos a las identidades de corte tradicional y nacional (Carretero y Castorina, 2010), aunque se complementan con referentes más contemporáneos de índole deportiva o artística, condición de posibilidad de procesos de identificación:

También vimos acontecimientos de Colombia, la colonia, la independencia, la batalla de Boyacá, la Patria Boba, pérdida del canal de Panamá... porque se ha aprendido lo que ha sucedido y ha pasado (Carlos, tercer grado, 9 años).

A través de unos hechos y situaciones que describen los estudiantes ubicados en un tiempo pasado se percibe una orientación hacia un concepto de patria, ciudad y ciudadanos en torno al cual se configura la identidad; sin embargo, ésta también se establece en el momento en que el niño se considera parte de

un grupo como su familia, la iglesia o la sociedad misma:

Yo soy importante en mi familia, porque ellos me necesitan, me dan amor y me cuidan (Juan, segundo grado, 8 años).

También somos del gobierno, somos sociedad y somos colombianos (Sergio, tercer grado, 9 años).

Juan (segundo grado, 8 años): en sociales me han enseñado lo de la familia, el colegio, los hábitos diarios, que hay que ser obediente y responsable. También vimos lo del gobierno escolar, el personero, la rectora, que el personero debe escuchar, los derechos y deberes.

Entrevistadora: y esos derechos y deberes, ¿dónde los aplico?

Juan: a todos los lugares donde vaya, como en el restaurante. También las partes de la casa, las clases de vivienda, la afrocolombianidad.

Entrevistadora: ¿y tú recuerdas que es afrocolombianidad?

Juan: no recuerdo.

Carlos (tercer grado, 9 años): en sociales me han enseñado sobre la comunidad, que había muchos indígenas hace mucho tiempo.

Entrevistadora: ¿y hoy hay indígenas?

Carlos: no, ya no hay indígenas.

Entrevistadora: ¿y por qué ya no hay?

Carlos: porque llegó un señor y él no les entendía porque hablaban muy raro entonces el señor les enseñó cosas, les enseñó a hablar y a ser personas y ya no fueron indígenas.

Entrevistadora: ¿o sea que los indígenas no eran personas?

Carlos: sí, pero también eran indígenas.

Llama la atención el tema de la afrocolombianidad y la construcción sobre lo indígena, que si bien es enunciado por los estudiantes, como se indica en los anteriores fragmentos, implica una asimilación distante, como algo totalmente extinto (“ya no hay indígenas”). La huella que esta percepción puede dejar en la configuración de la subjetividad política estaría dejando en vilo o, incluso, invisibilizando estas identidades que históricamente han marcado el territorio colombiano desde la época precolombina y la conquista, y que persisten en la actualidad.

Para el segundo grado se hizo una revisión de los cuadernos del año 2013 y del 2014 en lo que respecta a los temas relacionados con los periodos prehispánicos, coloniales e independentistas. Al respecto llama la atención uno de los temas planteados por la docente, “personajes históricos de Colombia”, donde se propone a los niños consultar acerca de algunos personajes que sean importantes por su labor y que por ello se hubieran destacado; en las entrevistas los participantes mencionaron escritores, deportistas y actores contemporáneos:

...otro tema fue personajes históricos de Colombia, la profe nos dejó de tarea y yo encontré a Gabriel García Márquez, Shakira, “el Pibe”, Simón Bolívar (Carlos, tercer grado, 9 años).

De esta manera se da una connotación de lo histórico diferente a la tradicional, ya que el docente presenta una forma de asumir la historia y lo histórico que involucra al niño desde un sentir presente del cual él también hace parte.

Los niños también configuran su identidad en torno al papel que tienen otras institu-

ciones o entornos distintos a la escuela, como las instituciones religiosas:

Cuando mi mamá me lleva a la iglesia ella me explica cosas y en la escuela dominical me explican cosas nuevas (Paula, segundo grado, 8 años).

### Lugar social

Esta categoría es analizada a partir de los escenarios, situaciones o acciones en los cuales el niño establece formas de participación; él ubica su razón de ser como individuo en aquellos lugares donde interactúa y puede desarrollar formas de participación y de relaciones sociales, lo cual contribuye a la construcción de subjetividad política.

Como ya se mostró en ejemplos anteriores, el niño establece un lugar social que está mediado por aquellos espacios e individuos que los habitan y que él reconoce porque forman parte de su vida, entre ellos profesores, compañeros, padres; pero su aprendizaje también se encuentra muy mediado por las normas y lo moral, el deber ser frente a una sociedad: “portarnos bien, no pelear, hacer la fila, respetar a los adultos, hacer caso”. Los buenos hábitos y el buen comportamiento son el discurso de las herramientas básicas para vivir en comunidad:

Vimos el espacio rural que es donde hay mucha naturaleza, animales y cultivos, paisajes, elementos naturales y culturales. Los naturales son las ovejas, las vacas, el pasto, el sol, las nubes; y los culturales son una casa, una cerca, un edificio, el barrio, lugares del barrio, la tienda, el hospital, la iglesia, el parque; en una tarea teníamos que decir cuál era el lugar favorito de nuestro barrio (Juan, segundo grado, 8 años).

Lo que se muestra como relevante en las respuestas de los estudiantes y la revisión de los cuadernos son las características del

territorio, la comunidad y el entorno en el que se vive. El niño elabora representaciones gráficas de esos lugares y define su participación en algunos de éstos. Hay quienes sugieren el parque como su lugar favorito porque allí pueden jugar; es el lugar donde interactúan con sus pares, con los adultos, con el medio, y donde establecen relaciones sociales.

[El barrio es] como un círculo grande donde hay casas, tiendas, panaderías, apartamentos. Pero también puede haber ríos. En mi barrio hay uno, a mí me gusta porque yo voy con mi familia a nadar y jugar fútbol (Carlos, tercer grado, 9 años).

En [ciencias] sociales nos enseñan sobre la comunidad, la sociedad y la política. Que la sociedad es política, porque nombra el país, los departamentos y los pueblos... quienes hacen parte de la sociedad son las personas, los animales y la naturaleza; los del gobierno, los que ayudan al gobierno, y los que le hacen caso al gobierno (Sergio, tercer grado, 9 años).

En esta perspectiva se puede evidenciar la relación que establece este alumno al incluirse como parte de una sociedad y un lugar determinado, cuando se le pregunta si él forma parte de la sociedad: “pues sí, podría ser, porque también somos del gobierno y somos sociedad y somos colombianos” (Sergio, tercer grado, 9 años).

Así, el niño ubica un lugar social desde los diferentes escenarios donde interactúa (la familia, la sociedad, el parque, el restaurante) y también utiliza conceptos más amplios como “gobierno”, y “política”, en un marco que persigue el buen comportamiento como finalidad para vivir mejor, es decir, su lugar social estaría determinado por el cumplimiento de las normas necesarias para establecer un orden; esta forma de estar en sociedad permite configurar una determinada subjetividad política.

## Formas de participación

Dentro de las dinámicas por el reconocimiento de la identidad y el contexto es posible identificar las diferentes formas en que los niños participan en el entorno donde habitan; muchas de estas dinámicas se desarrollan y representan a través de las actividades que realizan diariamente, es por esto que en cada escenario ubican ciertas formas de participación que les son propias:

Vimos los deberes de la familia y los oficios que hay que hacer. Aquí está lo que está bien hacer y eso es no pelear, las palabras mágicas para convivir mejor: discúlpame, con permiso, gracias, por favor. Éstas son importantes porque nos hacen bien. De tarea la profe nos dejó dibujar en qué colaboro en la casa y yo dibujé que lavo la loza. También vimos las normas porque nosotros tenemos normas en el colegio y en la casa, y en la casa las que yo escribí son hacer caso a mis papás, no pelear con mi hermana, compartir los juguetes, no desperdiciar la comida y recoger el desorden. En el colegio obedecer a los profesores, respetar a los compañeros, no hablar en clase, cuidar y mantener limpio el salón, compartir con mis compañeros (Paula, segundo grado, 8 años).

Juan (segundo grado, 8 años): otra tarea era dibujar lugares importantes de Usme, la alcaldía, el hospital, el parque.

Entrevistadora: ¿y por qué es importante la alcaldía?

Juan: no sé, porque sí, porque ahí uno juega y si no estuviera uno se aburre.

Las formas de participación destacadas en las respuestas de los niños están centradas en los deberes; ellos tienen muy claro cuáles corresponden a cada uno de los lugares donde conviven y donde participan: el parque, como

el espacio donde juegan y se relacionan con otros; la casa, donde adquieren una participación muy significativa, además de que allí tienen un espacio propio, como miembros de ella, y ciertas responsabilidades como tender la cama, lavar la loza, doblar el uniforme y arreglar su cuarto. Desde las diferentes actividades que desempeñan en cada lugar, establecen formas de participación y tienen un lugar cada vez más visible como sujetos.

Además, se percibe el enfoque hacia lo político que se pretende en tercer grado; desde este enfoque el niño aprende conceptos como sociedad, política, comunidad y gobierno, pero además se incluye como parte de todo ello, con un sentido de apropiación, lo que le permite entender, además, una estructura social bajo un esquema político que involucra a toda la sociedad.

## Relaciones con los demás

Finalmente, en la noción “relaciones con los demás” se enuncian las diferentes formas de interacción con las que conviven los niños en los diferentes espacios o escenarios donde intervienen; se trata de formas de relación adquiridas a través de tradiciones, cultura, valores, tal vez prejuicios, ligados en gran medida al buen comportamiento. En cada uno de los escenarios donde interactúa el niño se producen formas de relación diferentes: en casa priman las relaciones con los adultos (padres, abuelos, tíos o hermanos mayores); y en ellas prevalecen las normas de comportamiento. En otros escenarios, como la escuela o el barrio, los niños establecen relaciones con sus pares y actúan de otras maneras: aquí el juego se presenta como su forma de relación predilecta y el espacio posible para implementar sus propias reglas. En estos espacios de interacción y relación construye, aprende, imita, pero sobre todo representa aquello que le es dado desde escenarios como la casa y la escuela. Se puede decir que es por medio del juego, la interacción y relación con sus pares donde

el niño construye y representa de manera más sólida aquello que su contexto le ofrece. El juego es el elemento fundamental que le permite elaborar construcciones mentales, sociales, individuales y colectivas; forma parte de su esquema predilecto para establecer reglas, acuerdos y formas de negociar, mediante un lenguaje donde todos son iguales.

Alrededor de estos procesos se elaboran construcciones que llevan a concebir ciertas formas de relación ligadas a una forma de pensamiento; se establece cierta forma de subjetividad política, que se puede apreciar en las siguientes respuestas dadas por una estudiante:

Hacerles mucho caso a los papás para que nos quieran, porque uno no está solo en la vida sino con alguien; las normas nos sirven para que no nos pasen cosas malas y para que podamos respetar a los compañeros; nos ayudan a vivir en sociedad y en paz... Las relaciones con los demás serían también asunto de política porque hacemos parte de una ciudad o un país (Paula, segundo grado, 8 años).

Es importante resaltar en este párrafo lo que plantea Paula acerca de que las relaciones con los demás serían también asunto de política porque “hacemos parte de una ciudad o un país”. Aquí ella adopta una postura según la cual su lugar como ciudadana, integrante de una comunidad, donde convive y se relaciona con otros es un asunto de política; esto desde la participación, la identidad, y desde el lugar mismo como sujeto social.

Analizar las propuestas desarrolladas en el aula permite apreciar cómo las normas se traducen en un aprendizaje de regulación para que el niño aprenda a convivir en sociedad, e identifique las formas de comportamiento que se deben establecer de acuerdo a un lugar y momento indicado. Este tema parece ser importante para la formación como acto de educar, así como las relaciones que el niño entabla con los otros y el otro, donde todos,

incluyéndose, conforman una sociedad. Sería entonces pertinente hablar aquí de una categoría de socialización descrita como “configuración del sujeto y los órdenes sociales en los que este sujeto habita y se significa” (Díaz, 2009: 131).

## CONCLUSIONES

El presente artículo surgió en el campo de estudio de la educación y la cultura política, donde la educación se entiende como un proceso de formación que se adquiere en los diferentes escenarios en los que interactúa todo ser humano; a su vez, estos escenarios configuran una cultura política que es resultado de la construcción social que elabora cada individuo como sujeto político, intervenido por la escuela, como parte de su formación.

Es dentro de este marco de investigación que nos preguntamos acerca de la enseñanza de la historia en primero, segundo y tercero de primaria con el fin de indagar cómo se imparte este conocimiento en el aula; a través de qué herramientas, discursos y concepciones. Pero más allá del esclarecimiento de los conceptos aprendidos, se estableció la necesidad de indagar cómo la enseñanza de la historia influye en la construcción de subjetividad política en los niños.

Del análisis del tema se aprecia la persistencia de una inmensa brecha entre la teoría que enmarca las formas de entender y comprender la historia, y las diferentes prácticas que se desarrollan en el aula, pues el discurso académico se encuentra aún ausente de las propuestas didácticas que sería posible desarrollar en ella. Es por esta razón que aún prevalece la historia entendida como conmemoración y reconocimiento de nuestros antepasados, y con menor influencia aquella que se refiere a la construcción de un pensamiento histórico.

La investigación mostró que la enseñanza de la historia, en los grados estudiados, sigue encaminada a la configuración de referentes tradicionales en relación a las identidades,

lugares sociales, formas de participación y relaciones sociales; desde esta visión, la construcción de la subjetividad política del niño se va gestando desde dimensiones principalmente moralizantes, y lo que prevalece es la adaptación al entorno social existente y el respeto por los símbolos patrios. Dado lo anterior, sería necesario ahondar en otros aspectos que permitan que estudiantes y docentes problematizan referentes tradicionales de raza, género y clase social, lo cual permitiría configurar nuevos modos de participación.

La visión tradicional de la historia persiste a pesar de que la enseñanza de esta disciplina está incorporada en el área de ciencias sociales, y a que, en teoría, esto ayudaría a relacionar saberes históricos con saberes sociológicos y políticos. En este sentido sería conveniente establecer ciertas precisiones respecto al enfoque de lo histórico en este marco y su relación con el saber de otras disciplinas.

El estudio puso en evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en el área de historia y ciencias sociales para evitar que este conocimiento se siga impartiendo fragmenta-

do, es decir, descontextualizado. De la misma manera, sería importante que la enseñanza de la historia contribuya a que los alumnos se ubiquen en ella como individuos y sean capaces de establecer relaciones que faciliten la comprensión de una realidad que se configura en virtud de un pasado con proyección a un futuro.

Resulta pertinente también tener en cuenta la percepción que sobre el niño y la infancia tienen los docentes que trabajan con estos grados, pues desde allí se configuran determinadas maneras de asumir aquello que el estudiante puede o debe aprender. Este estudio mostró que la concepción que algunos docentes tienen sobre la infancia está emparentada con una minusvaloración del niño como sujeto.

Para la presente investigación se seleccionó una población escolar en particular. Sería pertinente, entonces, realizar otros estudios que permitan analizar la configuración de subjetividad política en otros grados, y tomar en cuenta otro tipo de población e institución educativa, e incluso realizar un estudio comparado con otros países.

## REFERENCIAS

- BUSTELO, Eduardo (2007), *El recreo de la infancia, argumentos para otro comienzo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CACUA Prada, Antonio (2005), "El bicentenario de la independencia nacional y la enseñanza de la historia patria", *Boletín de Historia y Antigüedades*, vol. XCII, núm. 830, pp. 659-667.
- CARRETERO, Mario (2002), *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Buenos Aires, Aique.
- CARRETERO, Mario y Miriam Kriger (2010), "Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares", en Mario Carretero y José Antonio Castorina, *La construcción del conocimiento histórico; enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Paidós, pp. 55-80.
- CARRETERO, Mario y José Antonio Castorina (2010), *La construcción del conocimiento histórico; enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Paidós.
- CRISTANCHO, José Gabriel (2012), "Los conceptos sujetos y subjetivación política. Propedéutica para una reflexión", documento presentado en el seminario "Memoria y subjetividad política en el cine colombiano de la última década", Bogotá, UPN. DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.1342.6560>
- DEWEY, John (1990), *The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press.
- DÍAZ Gómez, Álvaro (2009), "La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos", *Cuadernos del CENDES*, vol. 26, núm. 70, pp. 127-140.
- GUERRERO, Carolina Andrea (2011), *La incidencia en las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia 1973-2007*, Tesis de Maestría, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- HABERMAS, Jürgen (2007), *La lógica de las ciencias sociales*, Madrid, Tecnos.



- HERRERA, Martha Cecilia, Alexis Pinilla, Carlos Díaz Soler y Raúl Infante (2005), *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- JIMÉNEZ, Absalón (2012), *Emergencia de la infancia contemporánea 1968-2006*, Bogotá, Editorial UD.
- KAUFMAN, Susana (2006), “Lo legado y lo propio. Lazos familiares y transmisión de memorias”, en Elizabeth Jelin y Susana Kaufman (comps.), *Subjetividad y figuras de la memoria*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 47-71.
- LENIS, César Augusto (2010), “Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 58, pp. 137-151.
- NARODOWSKI, Mariano (1994), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.
- PIAGET, Jean (1940), *El juicio y el razonamiento en el niño*, Madrid, Ediciones de la lectura.
- PIAGET, Jean (1990), *La equilibración de las estructuras cognitivas. Un problema central del desarrollo*, Madrid, Siglo XIX.
- PIAGET, Jean (1997), *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella.
- PLUCKROSE, Henry (1993), *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Ediciones Morata.
- RICOEUR, Paul (2004), *La memoria, la historia y el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.