

SE A APOSTOL PALADIN MARTIR

Rutas pedagógicas de la historia

en la educación básica de Bogotá

José Gregorio Rodríguez, Editor



RED

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
INSTITUTO
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

371.3
R972r
ej 3

Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá



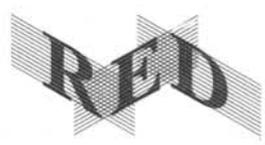
**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTA D.C.**

Instituto
INVESTIGACION EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGOGICO



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD CIENTÍFICA
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA



Reg. 001507

Catalogación en la publicación, Universidad Nacional de Colombia

Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá / ed. José Gregorio Rodríguez – Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED e Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), 2004

144 p.

ISBN 958-97047-3-5

1. Historia – Enseñanza secundaria – Métodos 2. Educación secundaria – Bogotá 3. Prácticas de la enseñanza I. Rodríguez, José Gregorio, 1948 –

CDD-21 371.3 / R972t / 2004

Título en inglés: Pedagogical routes of history education in Bogotá schools
Palabras clave: Enseñanza de la historia, Educación básica, Prácticas pedagógicas, Bogotá
Key words: History education, Basic education, Teaching, Bogotá

Coordinador Programa RED
José Gregorio Rodríguez, profesor de la Universidad Nacional de Colombia

1ª Edición 500 ejemplares

© Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP. Bogotá, 2004

ISBN 958-97047-3-5

Edición a cargo de José Gregorio Rodríguez
Corrección de textos: Luis Fernando García Núñez
Diseño de carátula y fotografía: Fernando Grisalez Blanco
Diagramación: Yolanda Alarcón V.
Impresión: Quebecor World

Prohibida la reproducción parcial o total de este libro sin permiso escrito de los editores.
Impreso en Colombia.

Director General (E) IDEP: Alejandro Álvarez Gallego
Subdirectora Académica: Mireya González Lara
Centro de memoria: Henry Vargas Ávila, Harold Sarmiento Ramírez
Interventoría Académica: Edgar Torres Cárdenas

Programa RED
Ciudad Universitaria, Edificio Manuel Ancízar, oficina 2001
Tel/fax: 3165170
www.unal.edu.co/red
progred_bog@unal.edu.co
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–
Avenida El Dorado No. 66-63. Tercer piso, Teléfonos: 3241263 3241264
www.idep.edu.co
idep@idep.edu.co

Equipo de investigación

José Gregorio Rodríguez
Coordinador Programa RED
Profesor Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias Humanas
Investigador principal

Mauricio Archila Neira PhD.
Profesor Departamento de Historia
Facultad de Ciencias Humanas
Asesor

Juan Carlos Garzón Rodríguez
Psicólogo
Asistente de análisis e interpretación de información

Sonia Jaimes
Estudiante de la Maestría en Historia
Asistente de trabajo de campo

Juan Pablo Aranguren
Estudiante de psicología
Auxiliar de trabajo de campo

Sergio Daniel Ospina
Estudiante de antropología
Auxiliar de trabajo de campo

CONTENIDO

Presentación	7
---------------------------	----------

Primera parte

El proyecto y los hallazgos

1. Aspectos conceptuales y metodológicos	13
1.1 El problema	13
1.2 Los objetivos	13
1.3 Los referentes conceptuales y teóricos	14
1.4 En qué aspectos centramos la atención	15
1.5 Perspectiva metodológica	15
1.6 Las fuentes	16
1.7 Los momentos de la investigación	16
1.8 Población y muestra	17
1.9 Las técnicas y los procedimientos	17
1.10 La información recolectada	18
2. Rutas pedagógicas en la enseñanza y el estudio de la historia	23
<i>José Gregorio Rodríguez, Juan Carlos Garzón</i>	
2.1 Consideraciones preliminares sobre las rutas pedagógicas	23
en la enseñanza de la historia	23
2.2 El discurso histórico y la interacción en el aula como	29
elementos constitutivos del concepto de ruta pedagógica	29
2.3 Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia en Bogotá	30
2.3.1 El discurso histórico como elemento organizador de una primera	31
ruta pedagógica en la enseñanza de la historia	31
2.3.2 La estructura de interacción en el aula como eje de una segunda	43
ruta pedagógica en la enseñanza de la historia	43
2.4 La enseñanza de la historia en la escuela: nuevos sentidos en un nuevo contexto	55
3. El historiador y la enseñanza de la historia	66
<i>Mauricio Archila Neira</i>	
3.1 Naturaleza del conocimiento histórico	66
3.2 Trayectoria de la disciplina en Colombia	68
3.3 Tensiones en la enseñanza de la Historia	70

Segunda parte

Contribuciones de historiadores y profesores de historia

- Rutas pedagógicas para el estudio de la historia en la educación básica en Bogotá:
Una aproximación crítica a los lineamientos del Ministerio de Educación sobre el tema. 89
Diana Obregón
- La historia en el aula
- Bernardo Tovar Zambrano* 94

- Sobre qué enseñar y cómo enseñarlo en historia 102
José David Cortés Guerrero
- Didáctica popular de la historia y las ciencias sociales 109
Alfredo Avendaño C.
- Reflexiones sobre la enseñanza de la historia desde una experiencia docente
en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar –IPARM– 114
Lida Margarita Núñez Uribe
- El estudio de la historia a partir de la investigación en el aula de clase 121
Robert Ojeda
- La enseñanza de las ciencias sociales 128
Brahiter Peña

Tercera parte

Reseña bibliográfica

- Enseñanza de la historia: Una revisión bibliográfica de apoyo 138

PRESENTACIÓN

La práctica pedagógica, como práctica social, se construye según las formas que los participantes elaboran en el mismo acto educativo y no se aviene a patrones predeterminados o estandarizados del actuar humano, a la manera de los procesos técnicos. Ello no significa que sea anárquica o que no se puedan identificar rutas construidas por los profesores y los estudiantes para enseñar y estudiar algún campo de saber.

Los contextos escolares se caracterizan por los rituales y las formas alternativas que los profesores crean para poner a los estudiantes en contacto con el conocimiento y otras formas de la cultura, con los propósitos de promover la autonomía de los sujetos y brindarles oportunidades para aprender a vivir armónicamente con la naturaleza y civilizadamente con sus congéneres.

Estos dos supuestos de orden general constituyen mapas y brújulas en los procesos de investigación educativa que adelantamos desde el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia y también son los que nos orientaron en este estudio sobre *Las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia en la educación básica de Bogotá, Distrito Capital*. Así, el lector encontrará en este documento que el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico del Distrito Capital, IDEP, y, por su conducto, a la comunidad educativa de la ciudad, una lectura de los discursos y las prácticas que los profesores y estudiantes elaboran y ponen en escena con el propósito de enseñar y estudiar historia en cuatro instituciones educativas de la capital.

El documento da cuenta a) del proyecto y los hallazgos, b) de la producción que un puñado de historiadores y profesores de historia en la educación básica hicieron en relación con el tema del estudio, y c) de una breve reseña bibliográfica que permite contextualizar este estudio con otros de reciente data.

Este trabajo se origina en el propósito que el IDEP tiene de estudiar la riqueza educativa y pedagógica de la ciudad y de hacerla conocer a los profesores, a las instituciones y a las comunidades académicas, con el fin de buscar caminos para el mejoramiento constante de la calidad de la educación que se ofrece en la ciudad y aportar, así, a la educación que se brinda en otros contextos del país y de América Latina.

Las preguntas que orientaron la búsqueda centran su atención en algunas problemáticas tales como los sentidos de la enseñanza de la historia o, si se prefiere, de la educación histórica de los ciudadanos, las tensiones entre los acontecimientos y el conocimiento de los mismos, las distinciones y relaciones entre dos ámbitos construidos de diverso modo: el de la enseñanza en la educación básica y el de la producción del saber en el campo historiográfico y, finalmente, a qué enseñar en historia y a cómo enseñar historia en la actualidad.

La realización de dos grupos focales, uno de historiadores y otro con profesores de historia, abrió horizontes para el trabajo de campo y los posteriores análisis, pues orientó la mirada y amplió la escucha para captar en los discursos y en las prácticas, tanto los sentidos que adjudican los actores como los significados que pueden construirse a partir de las teorías y de los marcos de interpretación.

De conformidad con los supuestos acerca de la práctica pedagógica y los sentidos de la escuela en nuestras sociedades, el estudio no tiene una pretensión normativa ni evaluativa, razones por las cuales se prefirió centrar la búsqueda en cuatro instituciones educativas que presentaran características diversas en su proyecto educativo, en su

naturaleza jurídica, en la procedencia de sus estudiantes y en la ubicación geográfica en la ciudad. Así, los propósitos se centraron en observar, describir y analizar las rutas pedagógicas que sirven para la enseñanza y el estudio de la historia en la educación básica y media en cuatro instituciones educativas de Bogotá (grados 1° a 9°) y en caracterizar los discursos y las prácticas pedagógicas referidos al conocimiento histórico y a su influencia en la construcción de conciencia histórica.

Se observaron clases en todos los grados de las cuatro instituciones, se dialogó con los profesores y los estudiantes y, luego se hizo un seguimiento al desarrollo de una unidad a un profesor de cada escuela. Con los registros de clase, las entrevistas a los profesores y estudiantes, el análisis de documentos tales como textos y materiales, planes de curso y clase, guías de trabajo, cuadernos u otros trabajos de los estudiantes, se construyeron registros que fueron procesados y analizados, buscando en una dinámica abductiva los significados que podrían construirse de ese corpus con miras a identificar rutas de enseñanza y estudio.

En el marco de las relaciones que se establecen entre la producción del saber disciplinar y su circulación y apropiación social a través de los procesos de recontextualización que se dan en la escuela, el estudio identificó dos grandes elementos constitutivos de las rutas pedagógicas: el discurso histórico y la interacción en el aula. El primero, perfila una ruta que se apoya en la función expositiva y ordenadora del discurso, que se encuentra ligada al despliegue articulado y consistente del conocimiento histórico en el aula de clase. El segundo, por el contrario, se apoya en la estructura de interacción en el aula de clase y tiene que ver con la resignificación de la interacción y de las relaciones entre los sujetos, a partir de su aplicación en tareas de investigación histórica.

Las rutas pedagógicas son fundamentalmente estructuras de participación y reconocimiento entre los sujetos que, como tales, no pueden ser anticipadas por completo en su progresión, pero sí requieren un cierto grado de coherencia y, por tanto, de estructuración. Una ruta pedagógica, en este sentido, debe posibilitar un juego entre las sucesivas elaboraciones que realizan los estudiantes para producir un significado en el contexto académico de la clase y la coherencia que se necesita, en la estructura de participación social del aula de clase, para que tenga lugar una interacción entre los sujetos a partir de esas elaboraciones.

El intento de comprender las rutas desde el interior de la práctica pedagógica y del discurso sobre la misma, da cuenta de caminos que no se pueden reducir a algoritmos o a procesos estratégicos; sin embargo, una comprensión más compleja exige contextualizar dicha práctica en las rutas que demarca el currículo, la evaluación y los procesos didácticos, y en las dinámicas propias que se gestan en los equipos de profesores y en las instituciones, con sus especificidades y referencias concretas a lugares y grupos sociales en los que se inscribe cada escuela.

Las rutas pedagógicas, gracias a su estructura y al hecho de que están atravesadas por dinámicas institucionales, colectivas y por la puesta en acto del saber pedagógico de cada profesor, pueden considerarse, entonces, como estructuras flexibles de aprendizaje que, a la vez que posibilitan la construcción de los códigos históricos por parte de los sujetos, permiten la emergencia de la escuela como mundo de vida. Podría decirse, así, que en las rutas pedagógicas, además de los ensayos que se realizan con el saber histórico a través de la estructuración de la tarea pedagógica, se exploran nuevas prácticas sociales, que al ir más allá de los objetivos puntuales de las prácticas de aula tradicionales, propician, para la escuela, la oportunidad de ir deli-

neando su labor y de definir su sentido en el marco de los actuales conflictos sociales y culturales.

El acercamiento a las aulas de historia permite concluir que, a pesar de las múltiples presiones que los profesores reciben para realizar una labor centrada en la eficiencia, ellas y ellos han comprendido que en las escuelas hacen sus vidas y también las hacen sus estudiantes. En consecuencia, cada acto de clase es un acto creador y no una mera repetición de fórmulas, es una constante *poiesis* que propicia interacciones humanas de gran riqueza, mediadas por el conocimiento de la historia y hace que los minutos compartidos en las aulas, se conviertan en instantes de creación de vida.

Quisiéramos que nuestro trabajo aporte algunos elementos para una comprensión compleja de la práctica pedagógica en los actuales momentos de nuestra ciudad y nuestro país, y que sirva de pretexto para el debate que se viene dando acerca de la enseñanza de la historia y del ejercicio del educador, y constituya un estímulo para las profesoras y los profesores que nos lean, pues nuestra intención fue siempre la de reconocer y exaltar el trabajo que, con profundo sentido pedagógico y ético, realiza cada uno de los profesores visitados.

Nuestros agradecimientos al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico del Distrito Capital –IDEP–, por propiciar y hacer posible este tipo de investigaciones; a los directivos y profesores de las instituciones educativas que participaron en el estudio y, de manera muy especial, a las profesoras y los profesores que nos recibieron en sus clases, tanto en la primera como en la segunda fase del estudio, por su apertura, amistad y por los aportes que nos dieron a través de las charlas. Así mismo, a los historiadores y profesores que nos acompañaron en los grupos focales y a los miembros del equipo de investigación, ellos no ahorraron esfuerzos para que el trabajo pudiera cumplirse con calidad, oportunidad y pertinencia. Finalmente, a la Universidad Nacional de Colombia, por afirmar en cada investigación su vocación de compromiso con el conocimiento y con el desarrollo del país.

Primera parte

El proyecto y los hallazgos

1 ■ Aspectos conceptuales y metodológicos

Este capítulo presenta los asuntos referidos al problema, los objetivos, la conceptualización que se fue construyendo a lo largo de la investigación, a los tópicos centrales de análisis y a los asuntos metodológicos tales como los momentos de la investigación, las fuentes, las técnicas y procedimientos y la dinámica de análisis de datos.

1.1 El problema

El estudio de las rutas de la enseñanza de la historia en la educación básica primaria y secundaria remite al menos a cuatro tipos de problemas: el primero, referido a los sentidos de la enseñanza de la historia o, si se prefiere, de la educación histórica de los ciudadanos (Obregón y Cortés, en este mismo libro), la cual se encomienda al sistema educativo y más concretamente a las instituciones escolares y a los profesores de ciencias sociales. El segundo, remite a las tensiones entre los acontecimientos y el conocimiento de los mismos (Archila, en este mismo libro). El tercero se concentra en las distinciones y relaciones entre dos ámbitos construidos de diverso modo: el de la enseñanza en la educación básica y el de la producción del saber en el campo historiográfico (Tovar, en este mismo libro); el cuarto se refiere a qué enseñar en historia y a cómo enseñar historia en la actualidad (Cortés, en este mismo libro). Preguntas como las siguientes orientan la búsqueda en la presente investigación:

- ¿Qué sentidos atribuyen los profesores a la enseñanza y al estudio de la historia en el contexto escolar?
- ¿Qué conocimiento histórico fluye y se construye en el aula? ¿Cómo se perciben allí las distinciones y relaciones entre la producción del saber histórico y la enseñanza de la historia?
- ¿Qué conciencia histórica se construye en la escuela? Pregunta que admite al menos dos precisiones: ¿Qué tan claro resulta para los estudiantes y profesores que las sociedades se construyen históricamente? ¿Se hace conciencia que ellos son sujetos históricos?
- ¿Qué rutas siguen algunos profesores de Bogotá para poner en circulación el saber histórico entre sus estudiantes y para alcanzar diversos tipos de apropiación?, pregunta que implica identificar: ¿qué actividades proponen y desarrollan los profesores con sus estudiantes?, ¿qué fuentes son privilegiadas por los profesores?, ¿qué medios y materiales son usados?, ¿cómo se da la interacción entre los profesores y sus estudiantes y entre ellos y los saberes?

1.2 Objetivos

- Observar, describir y analizar las *Rutas pedagógicas* que sirven para la enseñanza y el estudio de la historia en la educación básica y media en cuatro instituciones educativas de Bogotá (grados 1° a 9°).

- Caracterizar los discursos y las prácticas pedagógicas referidos al conocimiento histórico y su influencia en la construcción de conciencia histórica.

1.3 Los referentes conceptuales y teóricos

El proyecto se desarrolla a partir de un diálogo con la propuesta inicial aprobada por el IDEP, en la cual se suponía que existía una manera ideal de enseñar la historia, ajustada a un modelo, por tanto, el estudio, antes que describir las rutas seguidas por los profesores para enseñar la historia y por los estudiantes para estudiarla, centraba su atención en las distancias entre las prácticas y el modelo.

La propuesta inicial consideraba que la enseñanza de la historia era una herramienta importantísima en la formación para la vida ciudadana y la búsqueda de la comprensión social en los estudiantes, por lo tanto, el proyecto se acercaba no sólo a la historia sino también a la cívica. Sin embargo, esta posición exigía ser ampliada considerando a la historia no sólo útil para el futuro ejercicio de la ciudadanía: su importancia radica también en tanto permite el desarrollo del sentido de pertenencia, una mejor comprensión de situaciones sociales, políticas y económicas actuales, la visibilización o invisibilización de diversos grupos sociales como instrumento de poder, y el reconocimiento por parte de los y las jóvenes de ser sujetos históricos con capacidad de transformación.

Dentro del horizonte epistemológico, el proyecto inicial planteaba una diferenciación entre la historia (con minúscula) como lo que sucedió y la Historia (con mayúscula) como el ejercicio que los historiadores y otras personas hacen al redactar, analizar o describir hechos o fenómenos humanos del pasado, es decir, la historiografía. Afirman que es en esta última donde se debe enfocar la enseñanza, porque así es como se puede comprender la importancia de los problemas teóricos de la Historia. Sobre este punto se puede agregar que no sólo es importante la comprensión de los problemas teóricos de la historia, sino también las formas diversas en que las culturas, en los diferentes tiempos, han tratado de comunicar su historia, los problemas metodológicos que esto encierra y la cientificidad del conocimiento histórico. Incluso se podría abrir la posibilidad a la construcción por parte de los y las estudiantes de relatos históricos y apropiaciones de su cultura, sus tradiciones, su identidad, etc.

Vale la pena resaltar el hecho de que la enseñanza de la Historia hace parte de un área más amplia que abarca las ciencias sociales, lo cual permite introducir algún diálogo con otras disciplinas como la economía, la ciencia política y la geografía –entre otras–, que estaría en consonancia con las nuevas tendencias historiográficas sobre el uso de técnicas de investigación y de teorías provenientes de otras disciplinas. Tampoco pueden dejarse de lado las implicaciones socio-políticas de la historiografía y la necesidad de indagar sobre ellas en los procesos pedagógicos.

Dentro del horizonte académico se conjugaban dos elementos de evaluación importantes: 1. el pragmático –referido a que lo que el maestro transmite a sus estudiantes es la concepción que tiene sobre la historia–; y 2. el comunicativo –que se pregunta sobre cómo el maestro le da sentido a los contenidos que pretende que el estudiante aprenda–.

Desde el horizonte pedagógico, la propuesta se comprometía con el paradigma de la enseñanza constructivista, enfocado al aprendizaje para la comprensión, como el modelo ideal que permite establecer relaciones horizontales dentro del aula de clase y ser consecuente con el fin de la enseñanza de la historia, como elemento importante en

la formación para el ejercicio de la ciudadanía dentro de sistemas democráticos. Cerrar las opciones pedagógicas a un tipo de constructivismo —el del aprendizaje para la comprensión—, si bien encierra una perspectiva valiosa de análisis, impide a los investigadores hallar otras alternativas que pueden ser de gran valor al momento de indagar por las rutas pedagógicas seguidas para la enseñanza y el estudio de la historia, pues si se considera que la práctica pedagógica es una práctica social que realizan los agentes en su propia dinámica de encuentro con el conocimiento y que la pedagogía constituye una disciplina reconstructiva (Mockus y otros, 1994), un estudio sobre las rutas construidas por los profesores y los estudiantes, exige una perspectiva que posibilite hacer hallazgos distintos a los que los investigadores han prefigurado.

En relación con el horizonte social, la propuesta inicial consideraba que la utilidad del conocimiento histórico radicaba en que éste se pudiera aplicar en la cotidianidad, pero dejaba por fuera la importancia de la construcción de un pensamiento histórico, que aunque no tenga aplicaciones inmediatas ni necesariamente conscientes, facilitará una mejor comprensión del entorno, la posibilidad de generar solidaridades o distanciamientos con otras culturas y sectores sociales, la ubicación como sujeto, etc.

A partir del diálogo con este horizonte, el equipo de investigación planteó la necesidad de construir un horizonte teórico que permitiera lecturas múltiples de las prácticas pedagógicas y pudiera desentrañar de ellas algunas rutas seguidas por profesores y estudiantes para enseñar y estudiar la historia en nuestro contexto. La invitación a historiadores (que son profesores universitarios) y a profesores de la educación básica permitió ampliar no sólo el horizonte conceptual, sino el rango de preguntas del proyecto, como se puede observar en la formulación del problema. Así mismo, la revisión bibliográfica acerca de la enseñanza de la historia en Iberoamérica nos llevó a contextualizar la propuesta colombiana de los Lineamientos Curriculares y a buscar comprensiones más complejas y globales de las prácticas observadas.

1.4 En qué aspectos centramos la atención

Derivado del amplio y complejo horizonte teórico y de las preguntas que nos formulamos, centramos la atención en las prácticas y los discursos de los profesores y los estudiantes, las cuales fueron contextualizadas con ayuda de la observación del entorno de cada colegio, de documentos de la institución o del área, de aquellos otros producidos por los profesores o elaborados por los estudiantes o de los materiales empleados como 'pre-textos' de clase.

En relación con las prácticas, se realizaron observaciones de las actividades previas a las clases y al desarrollo de las mismas. En relación con los discursos, se documentaron tanto el discurso en el aula como el que tuvo lugar entre los hablantes fuera de clase (entrevistas, diálogos informales con los investigadores).

1.5 Perspectiva metodológica

El trabajo privilegia una perspectiva investigativa que busca una comprensión de la práctica pedagógica, procurando desentrañar significados para quienes están comprometidos en los procesos. En el trabajo de campo y en su preparación previa se procuró configurar un proceso colaborativo, con miras a lograr que el producto final aporte información útil y relevante para el perfeccionamiento y mejoramiento de la práctica pedagógica. Propusimos tal estrategia de investigación, apoyados en la dinámica de

investigación cooperativa que ha consolidado el Programa RED con colectivos de profesores y directivos de diversas instituciones escolares de la ciudad y otros departamentos (Rodríguez y Garzón, 2003).

En esta dirección, "hacer visible lo cotidiano" (al decir de M-A. Santos Guerra, 1990) permite a nuestras escuelas y profesores aprender de sus propias acciones y exige a los investigadores adoptar una postura de indagación abierta, que haga posible maravillarse frente a los fenómenos y descubrir aquello que no es visible con miradas valorativas. El equipo de investigación prefirió el camino de la descripción, la interpretación y la comprensión, al de la valoración, por ello, sus estrategias devienen más de la etnografía, la investigación documental y la arqueología, que de los enfoques sistémicos de proceso-producto. La observación, la entrevista y los registros etnográficos fueron los recursos técnicos utilizados y el procesamiento de la información combina los análisis cuantitativos con los de carácter cualitativo.

1.6 Las fuentes

Para acopiar la información, se acudió a fuentes diversas (ver detalle en el Cuadro 1).

Cuadro 1

Fuentes de información

Tipo de fuente	Cantidad
Relatorías de reuniones grupos focales	4
Documentos producidos por miembros de grupos focales	7
Documentos institucionales	15
Medios y materiales didácticos	48 talleres, 9 libros de texto escolar, 11 lecturas complementarias, 4 películas, 4 videos documentales, 1 sonoviso, 1 audiocasete
Documentos producidos por los estudiantes	2 periódicos, 6 cuadernos, 3 evaluaciones y 48 talleres
Entrevistas a directivos, docentes y estudiantes	11
Registros de la primera fase de observación	32: (25 con tópicos en historia y 7 sin tópicos en historia)
Registros de la segunda fase de observación	18

1.7 Los momentos de la investigación

El estudio se desarrolló en cinco momentos:

- Ajuste de la propuesta inicial aprobada por el IDEP,
- Realización de los grupos focales y preparación del trabajo de campo,
- Primera fase del trabajo de campo: acercamiento a los colegios y visita a 32 sesiones de clase (ver Cuadro 2),

- Segunda fase de trabajo de campo: visita a 18 sesiones de clase y entrevista a los cuatro profesores a quienes se les hizo seguimiento (ver Cuadro 5),
- Depuración, procesamiento y análisis de la información.

1.8 La población y la muestra

De conformidad con la solicitud del IDEP el estudio se realizó en cuatro colegios de Bogotá, dos públicos, uno en concesión y uno privado. Todas las instituciones ofrecen desde pre-escolar hasta la educación media. Estas instituciones están ubicadas en sitios diversos de la ciudad y atienden poblaciones también diversas (desde estrato 1 hasta el estrato 6); fueron seleccionadas buscando que el trabajo de campo brindara información relevante para el estudio y cuidando que tanto sus directivos como profesores aceptaran colaborar con la investigación. No se buscó específicamente que hubiera innovaciones reconocidas en el campo de la enseñanza de la historia, pero sí que hubiera una reflexión y un trabajo organizado que brindara experiencias diversas y valiosas.

Cuatro criterios orientaron la búsqueda de las instituciones: que estuvieran ubicadas en localidades diferentes de la ciudad, que sirvieran a poblaciones diferentes, que su naturaleza jurídica y su Proyecto Educativo Institucional fueran también diferenciados y que se pudiera obtener colaboración por parte de directivos y profesores.

Como se pretendía dar cuenta de las rutas pedagógicas en la educación básica, se visitaron clases de los grados primero a noveno (aunque se observó una clase de décimo y otra de undécimo grados se decidió no incorporarlas al corpus de análisis por cuanto sus temáticas se referían a disciplinas diferentes a la historia). Se realizaron 32 observaciones, distribuidas como se aprecia en el Cuadro 2. A partir de esa primera fase, y con base en los acuerdos realizados con los profesores y directivos, se optó por hacer seguimiento en profundidad a cuatro profesores, uno por cada institución; una de primaria y tres de secundaria, y a ellos se les hizo un acompañamiento que totalizó 18 observaciones (Cuadro 5).

1.9 Las técnicas y los procedimientos

El estudio se adelantó siguiendo cánones de la investigación cualitativa y de perspectivas etnográficas que buscaban reconocer en los discursos y prácticas los sentidos que asignan los propios agentes a su actuar. Se realizaron observaciones abiertas de sesiones de trabajo y de clase, entrevistas a directivos, profesores y estudiantes, y se acopiaron diversos tipos de documentos, incluidos materiales empleados fuera o dentro de la sesión de clase. Las observaciones y entrevistas fueron registradas a través de los cuadernos de trabajo de campo y de grabaciones sonoras.

Una vez se acordó con el IDEP la dinámica que se seguiría, se realizó un trabajo de grupos focales con tres historiadores y cuatro profesores de educación básica. Cada grupo se reunió dos veces para conversar sobre la enseñanza de la historia desde las perspectivas de los investigadores y de los profesores. En la primera reunión la conversación fue informal y se discutió partiendo de la experiencia de cada participante. Para la segunda reunión cada participante preparó un documento que hizo conocer previamente a los compañeros de discusión y al equipo de investigación. Al final, cada perso-

na escribió un segundo documento que permitió orientar las preguntas de investigación y la estrategia del estudio.

Seleccionados los colegios, se procedió a solicitar formalmente a sus directivos y profesores su autorización para visitar las aulas y observar las clases del mayor número de cursos posible. Aceptada la solicitud se llevó a cabo una reunión con los directivos y los profesores del área de ciencias sociales de cada institución para explicar los propósitos y perspectiva del estudio, su importancia para la ciudad y los compromisos de la Universidad y de los colegios. En general, se tuvo acogida y los profesores colaboraron de manera entusiasta, salvo algunas pocas excepciones en las que no fue posible que en el período de trabajo de campo los profesores realizaran clases desarrollando temas de historia.

Una vez analizados los registros se consultó con algunos profesores y profesoras su disponibilidad para colaborar con la segunda fase del estudio, buscando realizar un seguimiento a aquellos que, a partir de la primera observación, se perfilaban como los de un mayor potencial para obtener información acerca de las rutas de la enseñanza de la historia. Algunos criterios que orientaron la decisión fueron: que en el período de observación el profesor trabajara un tema histórico con algún grupo de estudiantes, que tuviéramos en la muestra profesores de primaria y secundaria, que hubiera apertura y empatía del profesor con los investigadores y estuviera dispuesto a permitir la observación de varias sesiones de clase, colaborar para que se pudieran tomar registros auditivos, dejar que los observadores pudieran tener acceso a los cuadernos, evaluaciones y otros materiales elaborados por los estudiantes y conceder una entrevista personal.

Se realizó seguimiento a cuatro profesores a quienes se les observaron 18 sesiones de clase y se les realizó una entrevista. Se buscó que el seguimiento diera cuenta del desarrollo de un tema desde su planeación hasta la evaluación, asunto difícil por cuanto las ciencias sociales se trabajan integradas. Terminadas las observaciones y realizada la entrevista, se buscó que los profesores conocieran los respectivos registros y pudieran sugerir los ajustes que éstos requerían para dar cuenta de la manera más fiel, tanto de las acciones como de los discursos y de sus sentidos.

Una vez se tuvo la información recolectada se procedió a organizarla como se puede ver en el Cuadro 1, a depurarla, retirando aquella que no era pertinente (como los siete registros de clase que no trataban asuntos de la historia) y a iniciar su procesamiento y análisis.

1.10 La información recolectada

Se realizaron 36 visitas a los colegios, de las cuales, cuatro se efectuaron a través de reuniones del equipo de investigación con directivos y profesores: en ellas se acordó la ruta de trabajo. Las restantes 32 visitas se llevaron a cabo a sesiones de clase. Cada una produjo un registro escrito y, cuando fue permitido, se soporta con un registro auditivo. El Cuadro 2 da cuenta de los registros discriminados por colegio y por nivel, observándose que en algunos casos se realizó más de un registro en el mismo nivel y colegio, en otros se puede observar que no existe registro para algunos niveles, hecho que se debe principalmente a que en esos niveles no se trabajaban temas de historia durante el período de trabajo de campo, por tanto, no se logró concretar una visita con los profesores respectivos.

Cuadro 2
Relación de visitas primera fase de observación

Grados	Instituciones			
	IED Federico García Lorca Visita inicial	IED Las Mercedes (en concesión) Visita inicial	IED Sorrento Visita inicial	Gimnasio Campestre Visita inicial
1°	1			
2°	1		1	1
3°			1	1
4°		1	1	2
5°	1	1	1	1
6°	1	1	2	1
7°	1	1	2	1
8°	1	1	1	1
9°	1	1		2

De estas 32 visitas a sesiones de clase se encontró que siete no trabajaron temas de historia, por tanto, se cuentan como registro, pero no se incluyeron para los análisis posteriores. En consecuencia, el 'corpus' de análisis lo constituyen 25 registros sobre un número igual de sesiones de clase, como puede verse en el Cuadro 3.

Cuadro 3
Niveles acompañados cuyo tópico discursivo es la historia

Grados	Instituciones			
	IED Federico García Lorca	IED Las Mercedes (en concesión)	IED Sorrento	Gimnasio Campestre
1°	No			
2°	Sí		No	Sí
3°			Sí	Sí
4°		No	Sí	Sí (2)
5°	Sí	No	No	Sí
6°	Sí	No	Sí	Sí
7°	Sí	Sí	Sí (2)	Sí
8°	Sí	Sí	Sí	Sí
9°	Sí	Sí		Sí (2)

Una vez obtenida la información y organizada, se procedió a un análisis preliminar del 'corpus' obtenido en la primera fase de observación, trabajo del cual surgen cinco categorías: el tópico, las referencias a los acontecimientos históricos, las referencias a los conocimientos históricos, las rutas pedagógicas y los medios y materiales empleados.

Entendemos los tópicos de la clase como los asuntos de los que tratan los hablantes. Estos tópicos se refieren a fenómenos históricos, sean éstos anécdotas, acontecimientos o procesos históricos; a la historia como conocimiento que se construye, o la historia vivida por los sujetos. El Cuadro 4 presenta los tópicos de las clases observadas en la primera fase:

Cuadro 4
Tópicos de las clases de la primera fase

Nivel	IED Federico García Lorca	IED Las Mercedes (en concesión)	IED Sorrento	Gimnasio Campestre
1ª	—	—	—	—
2ª	Historia personal-mis memorias.		—	La historia como conocimiento de los acontecimientos se reconstruye con las nuevas pruebas que hallan los historiadores. Se ejemplifica con el descubrimiento de América.
3ª	—	—	Chibchas, mayas, aztecas, culturas indígenas de América, mapa de América.	División y organización político-administrativa del territorio colombiano, contrastando el mapa con el de la Gran Colombia.
4ª	—	—	Ubicación espacial de las culturas indígenas de América: chibchas, mayas, incas.	Aculturación, mestizaje en la conquista, colonización y dominación española.
5ª	Constitución de 1821, constitución de 1991.	—	Geografía y ciencias auxiliares. Relación historia y geografía. Ubicación geográfica y extensión territorial y marítima de Colombia.	¿Por qué es importante la historia?, ¿cómo se construye y se reconstruye la historia?, tipos de fuentes: primarias y secundarias. Elementos de la historia: tiempo, espacio, causa y efecto.
6ª	Tiempo histórico, nociones y representaciones	—	Diferenciación de periodos históricos: edad antigua, media, moderna, contemporánea, atómica. Definición de conceptos tiempo y espacio.	La civilización China, China preinástica, confucionismo, escritura, historia antigua, arquitectura, ritos, creencias, dinastías.
7ª	Historia antigua, transición al mundo feudal. Influencia de las invasiones bárbaras, la iglesia como poder político y económico.	Pensamiento histórico, tiempo, pasado, presente.	Los historiadores; el tiempo y el espacio en la ubicación de acciones y hechos históricos; la aplicación del método científico en la investigación histórica.	Renacimiento como movimiento intelectual, cultural y revolucionario que se inició en Italia conlleva unos principios que sirven para organizar un sistema de pensamiento y una visión del mundo.
7ª	—	—	Diferenciación de las eras geomorfológicas contrastándolas con el desarrollo cultural de las sociedades de América.	—

Cuadro 4 (Continuación)
Tópicos de las clases de la primera fase

Nivel	IED Federico García Lorca	IED Las Mercedes (en concesión)	IED Sorrento	Gimnasio Campestre
8º	Las revoluciones de la segunda mitad del siglo XIX	La historia de las ciencias sociales.	Violación y defensa de los derechos humanos en algunos hechos y procesos de los siglos XIX y XX.	Conceptos de nación, nacionalismos, gobierno, Estado, república, democracia, etnia, raza.
9º	Conceptos de base, estructura y superestructura ilustrada con acontecimientos de la Revolución Rusa.	* El Islam (Video): *Las 3 religiones monoteístas principales: Cristianismo, Judaísmo, Islam (profesor).	—	Caracterización de los períodos socio-históricos de los gobiernos de la hegemonía conservadora en Colombia, y aquellos de la república liberal identificando conflictos por la tierra, la crisis de 1929, el proceso de industrialización. Se precisan conceptos gamonal, hacendado, hacienda, latifundio, minifundio y reforma agraria.
9º	—	—	—	Caracterización de los gobiernos de la hegemonía conservadora, la república liberal y la economía de primera mitad del siglo XX, haciendo mención a la masacre de las bananeras y el conflicto con el Perú. Se diferenciaron los conceptos Estado-gobierno. Se ubicaron los movimientos sociales en el contexto del siglo XX. La relatividad del relato histórico dependiendo de la fuente.

De las 25 clases registradas en la primera fase que tenían como tópico discursivo la historia, se acordó con cuatro profesores —uno por cada colegio—, que se haría un seguimiento al desarrollo de una unidad temática. Tres de los profesores que ofrecieron su colaboración permitieron la observación en clases de secundaria (séptimo y octavo grados) y una en segundo grado de primaria. El Cuadro 5 da cuenta de los 18 registros elaborados a partir de las visitas a las clases de estos cuatro profesores.

Cuadro 5
Registros de clase de la segunda fase de observación

IED Federico García Lorca	IED Las Mercedes (En concesión)	IED Sorrento	Gimnasio Campestre
5 registros	5 registros	4 registros	4 registros
8º grado	7º grado	8º grado	2º grado

Transcrita a medio magnético y organizada la información se procedió a hacer su lectura, procesamiento y análisis a través de AnSWR (Análisis Software for Word-based Records). Se buscó hacer interpretaciones surgidas de la información misma, privile-

giando las voces de los actores y los significados que ellos asignaban a su hacer y a su decir. A partir de esa información, el equipo de investigación discutió el alcance de los diversos hallazgos y procedió a elaborar un texto que comunique al lector las dinámicas observadas y los significados que se podían atribuir desde la perspectiva del estudio solicitado por el IDEP.

Una lectura que puede desprenderse de la información se recoge en el Capítulo 2 que presenta al lector un texto construido a partir de la lectura de registros, entrevistas, documentos, materiales y entrevistas, de su procesamiento y análisis y de la búsqueda de categorías que permitieran describir unas rutas pedagógicas en la enseñanza y el estudio de la historia en colegios bogotanos. Nuestras lecturas hicieron posible la explicitación de unos aspectos conceptuales que permiten dar significado a los hallazgos de las prácticas y los discursos.

2. Rutas pedagógicas en la enseñanza y el estudio de la historia

José Gregorio Rodríguez *

Juan Carlos Garzón **

El presente capítulo busca dar cuenta de las rutas pedagógicas en la enseñanza y estudio de la historia que se han ido perfilando a partir de las prácticas pedagógicas de los profesores de cuatro colegios de Bogotá. El capítulo se estructura en torno a cuatro apartados: 1. Consideraciones preliminares sobre las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia; 2. El discurso histórico y la interacción en el aula como elementos constitutivos del concepto de ruta pedagógica; 3. Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia en Bogotá; 4. La enseñanza de la historia en la escuela: nuevos sentidos en un nuevo contexto.

2.1 Consideraciones preliminares sobre las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia

En el marco del proyecto moderno se definieron dos ámbitos especializados en torno al saber: el de las disciplinas científicas y académicas, en el cual se produce el conocimiento de punta que requieren las sociedades para su avance y cohesión, y el de la enseñanza, que tiene como función hacer circular el conocimiento producido y posibilitar la apropiación por parte de los ciudadanos para propiciar con ello la construcción de sociedades más democráticas. Estos dos ámbitos se apoyaban en los supuestos básicos del proyecto moderno, a saber, la idea de un progreso creciente y sistemático que traería consigo unas mejores condiciones de vida para los individuos y la idea de que las sociedades democráticas debían tener como contrapartida unos ciudadanos ilustrados, capaces de llegar a unos acuerdos racionales y de participar en las decisiones que afectaban a la mayoría con imparcialidad y con la mira puesta en el bien común. En este sentido, se consideraba que las ciencias avanzaban sin mayores contradicciones en el establecimiento de unas verdades con cierto grado de universalidad que, al ser puestas a disposición de los ciudadanos a través de la escuela, les permitía operar con unos criterios bien fundados de racionalidad.

La producción de conocimiento, su circulación y apropiación tenían como finalidad la constitución progresiva de una cultura que debía gravitar en torno al establecimiento de modos de producción industriales y de modos de vida urbanos. Mientras que estos modos de producción y de vida se iban consolidando, tanto los sujetos que participaban en las comunidades científicas produciendo el conocimiento, como los sujetos que participaban en las prácticas de enseñanza, se percibían a sí mismos como gestores de un movimiento evidente de la sociedad hacia una mejor calidad de vida. De esta forma, cada ámbito desarrollaba su tarea sin que se presentaran para ello grandes obstáculos. Así, las ciencias producían conocimientos cuya verdad se daba por descar-

* Profesor de la Universidad Nacional de Colombia, Coordinador Programa RED

** Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia

tada y la escuela transmitía, sin grandes mediaciones, a las nuevas generaciones, un *syllabus* del conocimiento científico producido.

Las ciencias y la escuela constituían, entonces, dos instancias decisivas para la modernización de las sociedades. En este contexto, las ciencias sociales, que tenían por modelo a las ciencias de la naturaleza y que pretendían llevar a cabo un análisis "objetivo" de los fenómenos sociales siguiendo la lógica de la investigación experimental, presuponian que existía una única realidad social, un desenvolvimiento unitario y homogéneo de la historia, del cual debería dar cuenta la disciplina histórica. La historia, en este sentido y según Gianni Vattimo, "era la historia de los pueblos de la 'zona central': el occidente, que representa el lugar de la civilización, fuera del cual quedan los 'primitivos', los pueblos 'en vías de desarrollo'" (1994: 75). La historia, en el marco de la modernidad, produjo entonces un conocimiento histórico que nos legó imágenes del pasado relacionadas con las grandes gestas nacionales, pero contadas desde el punto de vista de los grupos y clases hegemónicas que buscaban que sus pueblos formaran parte de esa 'zona central'.

La escuela, en este mismo contexto, seleccionó un *syllabus* del conocimiento histórico producido, pero no con "la intención de transmitir contenidos científicos o generar aprendizajes en sentido estricto, sino de favorecer el desarrollo de una 'cultura general' y la formación de valores y una identidad nacional a través del conocimiento de los próceres, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países" (Universidad Pedagógica Nacional, Posgrado en Enseñanza de la Historia, 1998: 5). La difusión de este *syllabus* en las diversas comunidades les permitió tener una cierta noción de participación en un proyecto conjunto de sociedad. La enseñanza de la historia en este contexto, consistía entonces en una labor ilustradora y si se quiere, civilizadora (Helg, 1987: 13). La escuela se limitaba a reproducir en el aula de clase el conocimiento producido por los historiadores, con el cual se contaba como si fuera una verdad incuestionable y que, como tal, exigía del estudiante no tanto su comprensión sino su memorización.

Sin embargo, en camino a su realización, el proyecto moderno evidenció sus fracturas, al punto que se declaró su interrupción (Habermas, 1991) o su abandono (Lyotard, 1986). En este camino las ciencias empezaron a mostrar contradicciones internas y a cuestionar sus propios supuestos. Como consecuencia de ello, se presentó una hiperespecialización en la producción del conocimiento. El conocimiento científico, que se creía se acumulaba de manera sistemática y ordenada, comenzó a revaluarse en periodos muy cortos de tiempo. Las ciencias sociales, por su parte, presentaron un giro que conllevó un desplazamiento de las lógicas de la investigación de las ciencias exactas hacia modelos más interpretativos y comprensivos. Para la disciplina histórica, esto significó una crisis en la idea misma de historia. Se cuestionó el concepto de verdad histórica, surgieron nuevos conceptos para pensar la historia y nuevos objetos de investigación, aparecieron nuevas perspectivas en el pensamiento histórico que interrogaron la supuesta objetividad del historiador y llevaron a afirmar que la historia "verdadera" no era otra cosa sino la historia considerada desde un cierto punto de vista: "No existe una historia entendida como decurso unitario. No existe una historia única, existen imágenes del pasado propuestas desde diversos puntos de vista, y es ilusorio pensar que exista un punto de vista supremo, comprensivo, capaz de unificar todos los demás" (Vattimo, 1994: 76). Con ello empezaron a emerger otras historias, empezaron a aparecer otras versiones del pasado. Éste, por tanto, no podía considerarse ya como algo unívoco. Los actores sociales que habían sido subsumidos por la historia oficial, empeza-

ron a dar su interpretación de los sucesos y los historiadores comenzaron a estudiar y a reconstruir tales historias.

Pero el cuestionamiento de la modernidad no sólo implicó su confrontación con una ciencia que avanza de una manera contradictoria (Lyotard, 1993), también trajo consigo el reconocimiento de que la sociedad no se desarrolla progresivamente hacia unas mejores condiciones de vida y que, por el contrario, se encuentra abocada al conflicto como algo que le es constitutivo. Con la fractura del proyecto moderno se constata que la sociedad es todo menos una sociedad más armónica y equitativa.

Estos dos aspectos contradictorios de la modernidad tienen repercusiones para la escuela y, por tanto, para la enseñanza de la historia. Por un lado, la escuela, que transmitía un corpus de saber que no requería grandes mediaciones, que permanecía estable por mucho tiempo y cuya connotación era la de encarnar los ideales de una cultura ilustrada, se encuentra de pronto con que el nuevo conocimiento que se produce es mucho más complejo y cambiante y que tiene un sentido más pragmático que ilustrado, de manera que se ahonda la discontinuidad existente entre el saber escolar y el saber producido por las comunidades científicas. Por otro lado la escuela, que tenía como misión formar a los ciudadanos de las sociedades modernas para que participaran activamente en sistemas democráticos consolidados, de hecho se ve enfrentada a la tarea de formar ciudadanos para unas sociedades en las cuales la democracia es cada vez más débil y donde han aumentado los niveles de violencia y exclusión.

En este nuevo contexto, la escuela se ve confrontada con unas nuevas tareas. Se le exige no ya la distribución y transmisión de una cultura ilustrada, sino la puesta en circulación de unos códigos culturales básicos que posibiliten a los sujetos comprender de manera compleja su mundo. No se busca que la escuela ponga a disposición de los sujetos un conocimiento acabado, sino que les permita acceder a unos instrumentos de lectura e interpretación de la realidad. En relación con la enseñanza de la historia, esto quiere decir que la escuela, además de percatarse de los nuevos conocimientos que se producen dentro de la disciplina histórica, debe considerar el sentido de la disciplina para la construcción de unas ciudadanías activas y de unas nuevas identidades en el actual juego global.

La enseñanza de la historia en el nuevo contexto, que es denominado por muchos autores y desde diversos campos de las ciencias sociales como *posmoderno*, admite entonces nuevos sentidos que se decantan a partir de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los profesores en el marco de tres tensiones¹. Por un lado, una tensión si se quiere, de corte epistemológico, existente al interior de la disciplina histórica entre las diversas perspectivas desde las cuales se produce el conocimiento histórico:

...se puede apreciar que después del predominio de la historia socioeconómica estructural, impersonal, cuantitativa y sin sujeto, se abrieron nuevos campos y nuevas formas de hacer historia, donde cabe destacar, entre otros aspectos, la

¹ Para los fines del presente capítulo, las diversas tensiones que atraviesan las prácticas pedagógicas de los profesores de historia han sido reconducidas a tres tensiones que representan el juego de fuerzas que se da entre tres elementos estructurales de la enseñanza: el saber disciplinar, la política educativa y el saber pedagógico. Sin embargo, en el capítulo siguiente se llevará a cabo un análisis más detallado de las tensiones constitutivas de la enseñanza de la historia, que las reconstruye a partir de los elementos señalados.

historia cultural y de la vida común, el énfasis paradigmático en el lenguaje, el discurso y la narración, la recuperación del sujeto, de la biografía y de la historia de vida (del sustantivo común al nombre propio), la microhistoria, la historia oral, la historia del presente, la historia de lo imaginario, la imagen y el monumento como documentos, el conocimiento indiciario, el análisis textual, etc... cambios que inciden, se conjugan o se armonizan con los que se experimentan en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la historia (Tovar, 2003: 2).

Por otro lado, la tensión que se presenta entre el saber histórico reconocido por las comunidades de historiadores y el saber histórico escolar:

Con frecuencia se considera como un hecho obvio, desde el punto de vista de la disciplina de la historia, que el aula (en la educación básica) sea un espacio dedicado a la comunicación didáctica de un saber producido en otra parte, en los campos propios de la investigación profesional. Se pergeña así una distinción y también una relación entre el espacio de la enseñanza y el de la investigación, dos ámbitos reglados de diverso modo. Mientras el primero está sujeto a factores tales como la política educativa del Estado, la normatividad impuesta por éste, los propósitos ideológicos de la educación, la naturaleza de las instituciones y de los sujetos implicados en el proceso pedagógico (niños, jóvenes, profesores) y otras condiciones similares, el segundo obedece a los postulados propios de la disciplina, a las condiciones socioculturales y políticas de la producción historiográfica y a la comunidad científica de la disciplina de la historia. Se considera que el ámbito de la investigación debe producir los conocimientos que bajo diversas mediaciones (el texto, el discurso escolar) han de ser impartidos–transmitidos en el proceso de la enseñanza, lo que plantea el doble problema siempre presente: *qué conocimientos enseñar y cómo hacerlo*. Una cierta versión de aquella concepción es el modelo tradicional de enseñanza que adopta un discurso libresco de la historia, descriptivo, expositivo y memorístico, que coloca al estudiante en una posición pasiva–receptiva, que debe aprender (memorizar) enunciados esquemáticos que a menudo no comprende y no estimulan su deseo de saber. Frente a esta situación se impone la introducción de modificaciones que logren suscitar este deseo por la historia en los estudiantes. Se trata de modificaciones que apuntan, entre otros aspectos, a la consideración del aula como taller de investigación, a los nuevos procedimientos didácticos y a las concepciones que se debaten actualmente en el campo de la historiografía (Tovar, 2003: 1).

Por último, la tensión existente entre las funciones que asigna la sociedad al rol del profesor y la manera como ese rol, finalmente, es recreado por los profesores a través de sus prácticas pedagógicas, al hacer del aula de clase un espacio de “improvisación colectiva del significado y la organización social” (Erickson, 1993). En este sentido los profesores, que participan junto con sus estudiantes del desencanto general que caracteriza a la cultura posmoderna (Lechner, 1989), pero que, a la vez, deben responder a las grandes formulaciones de política educativa que se traducen en la organización de currículos y contenidos escolares y en la definición de los objetivos de la enseñanza de la historia, llevan a cabo su labor reconociendo que las directrices institucionales no pueden obviar al profesor la pregunta por el significado de su tra-

bajo pedagógico en torno a la historia, tal y como lo señala la siguiente reflexión de un profesor de secundaria:

“Cuando yo solamente miro mi disciplina como una disciplina fría, una disciplina llena de datos, llena de muchos elementos y de muchos conceptos que hoy en día no le dicen nada a los muchachos, me parece que la disciplina está perdiendo; no los maestros, sino la disciplina como tal... Me parece que la educación —y no sólo las ciencias sociales— tienen que dar respuesta a un problema muy real y nosotros tenemos unos problemas muy fuertes, muy claros ... En últimas es desde el modelo educativo, desde los maestros y desde la claridad que se tenga de esos problemas políticos, económicos y sociales que podremos dar alguna respuesta posible. En ese sentido es que concibo las ciencias sociales: pienso que el maestro tiene que ser muy íntegro, tiene que haber rigor en su disciplina y en otras disciplinas, tiene que indagar en otros campos, me parece fundamental la literatura, me parece necesario el conocimiento de conceptos económicos y políticos, sea la disciplina que sea, me parece que el matemático no puede reducir su disciplina a una lectura numérica y, obviamente, el maestro de ciencias sociales también tendrá que asumir una responsabilidad dentro de la historia y entre nuestra historia” (Entrevista a un profesor de octavo grado).

En medio de estas tres tensiones toman forma las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia, que pueden ser entendidas como los diversos caminos que los profesores recorren junto con sus estudiantes para tratar de lograr, a la vez, tres finalidades básicas de la educación: la formación de los sujetos *en* las racionalidades del mundo moderno; la formación de los sujetos *para* el ejercicio de unas nuevas ciudadanías caracterizadas por el lema “pensar globalmente, actuar localmente”; y la constitución de la práctica educativa misma como una práctica social emancipadora. La enseñanza de la historia, en este sentido, apuntaría, en primer lugar, a que los sujetos apropien las gramáticas propias del conocimiento histórico, en segundo lugar, a que los sujetos estén en capacidad de pensar los diversos fenómenos sociales como procesos que se han constituido históricamente y, en tercer lugar, a que los sujetos se reconozcan como formando parte de una realidad social concreta, en la cual ellos son, a la vez, agentes de conservación del legado cultural de sus comunidades y agentes de cambio social y de transformación colectiva.

Por supuesto, como lo afirman los Lineamientos Curriculares para las ciencias sociales del Ministerio de Educación Nacional, no se pretende que la escuela forme o “ayude a estructurar científicos sociales”, pero sí se considera que en la educación básica “es importante y necesario que se forme en los conceptos básicos y se practiquen métodos y temáticas propios de las diversas disciplinas que conforman las ciencias sociales. Por ejemplo, un educando que curse la básica y la media no será un historiador, pero debe aprender a manejar y seleccionar fuentes, que es algo básico en el conocimiento histórico; o aunque no sea un geógrafo debe manejar elementos claves de cartografía” (Colombia, MEN, 2002: 29).

Las tres finalidades deben ser entendidas más como unos significados que permiten estructurar unas prácticas sociales en torno al saber histórico escolar, que como unos objetivos puntuales que pueden ser alcanzados a través de meras aplicaciones instrumentales. De lo contrario, se corre el riesgo de reducir la práctica pedagógica a una técnica social. En este sentido, se puede afirmar que las finalidades de la educación

se alcanzan, fundamentalmente, a partir de la interacción de los sujetos y no sólo a través de su aplicación en tareas puramente cognitivas, de la ejercitación de esquemas de acción y de procedimiento o del cumplimiento de un programa académico. Las finalidades presuponen para su realización un espacio de interacción y reconocimiento social que requiere de la construcción colectiva del significado y, por tanto, la articulación de los diversos saberes y proyectos vitales de los sujetos.

Las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia no pueden ser consideradas, así mismo, como técnicas didácticas. Constituyen, por el contrario, derroteros trazados por las prácticas sociales que se articulan en torno a la puesta en acto de un saber hacer sobre la enseñanza, en las cuales la interacción entre los sujetos está mediada por códigos de la cultura académica, en este caso códigos de la disciplina histórica. A través de dichos códigos, las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia buscarían propiciar un encuentro entre un mundo instituido, el mundo de los adultos y el mundo de las culturas juveniles, que se va instituyendo en la resistencia que le ofrece al primero.

Esta resistencia tiene raíces culturales. Uno de los rasgos que caracteriza a las actuales sociedades es la disolución del tiempo histórico en un presente que no logra encadenarse con el pasado ni encuentra ya en el futuro el sentido de su propio acontecer, lo cual se manifiesta en la escuela como un desfase entre el tiempo de los adultos, de los profesores y el tiempo de los jóvenes:

Ellos (los estudiantes) están viviendo como a otro ritmo; como que hay otra dinámica dentro de ellos, lo rápido, las cosas rápidas. Hoy en día un niño de 6° es supremamente hábil, yo no puedo enseñarle al mismo ritmo que enseñaba hace diez años a ese niño de 6°, porque la rapidez con la que ellos aprenden el mundo es otra (Entrevista a un profesor de octavo grado).

Todos los profesores se encuentran con este desfase en la escuela. El profesor de matemáticas, el profesor de ciencias, el profesor de artes, en algún momento de su trabajo pedagógico, han hecho la experiencia de que los jóvenes parecen vivir en un mundo diferente al de los adultos, que tienen formas distintas de percibir la realidad que no sólo conllevan dificultades en la realización de las labores académicas, sino que también revelan formas diversas de comprender la sexualidad, la amistad, la familia o la misma escuela. Pero para el profesor de historia este desfase se presenta, de un modo más específico, cuando constata que los jóvenes parecen no tener una noción del tiempo histórico a la cual él pueda apelar para llevar a cabo la enseñanza de la disciplina. Los jóvenes, afirma un profesor,

... viven en un presente permanente, es decir que los lazos de unión con el pasado parecen haber desaparecido para ellos... cuando uno les habla de la Segunda Guerra Mundial nunca se preguntan que si hubo una segunda guerra es porque ya hubo una primera; y eso hace parte para los jóvenes de la prehistoria (Entrevista a un profesor de séptimo grado).

Así, mientras en la modernidad se enseñaba historia para hacer partícipes a los ciudadanos de un mismo tiempo social por una referencia común al pasado y al futuro, en la posmodernidad, que ofrece todo menos la certeza de un futuro y para la cual el pasado se

diluye en lo más próximo, la enseñanza de la historia parece ser crucial para que los jóvenes puedan hacerse una pregunta sobre ese presente perpetuo en el que viven. De manera paradójica, parece que el papel que puede cumplir la historia en la escuela actual no es tanto el de preparar a los jóvenes para que hagan una lectura del pasado desde el presente, lo cual no se excluye, sino el de ponerlos en contacto con un pasado cuyos signos pueden llegar a decirle algo a un presente que se torna cada vez más vacío y que, como tal, no posee la capacidad de leerse a sí mismo:

... la historia me da elementos, unos elementos que necesariamente debo interpretar con unas concepciones, con unos conceptos de su época, y desde allí poder mirar hacia adelante. Me parece que si la historia no nos da eso sería una historia fría... que fue en otra época lo que se hizo en la educación: la historia fría que no decía nada... (Entrevista a un profesor de octavo grado).

Podemos decir entonces, que el estatuto de la enseñanza de la historia, en el contexto posmoderno, no es tanto el de una labor pedagógica ilustradora, sino el de una práctica social que busca dotar de sentido al presente a partir de una articulación entre el saber histórico y el mundo de la vida. Porque ese presente también se le escapa a los adultos, porque nadie sabría muy bien decir cuál es el sentido de ese presente y porque para los jóvenes tal vez no tenga sentido preguntarse por él; por estas razones, el aula de clase de historia podría propiciar la interacción de los sujetos teniendo como pretexto el saber histórico. Y una ruta pedagógica en la enseñanza de la historia tendría la finalidad de propiciar esa interacción y no sólo la transmisión de contenidos de la disciplina histórica. En este sentido, se puede considerar que una ruta pedagógica en la enseñanza de la historia se encuentra constituida por dos elementos, a saber: el discurso histórico a partir del cual se despliegan los códigos históricos y la estructura de interacción social en el aula que toma forma en el despliegue de esos mismos códigos. A continuación se verá la manera cómo estos dos elementos pueden articularse entre sí, para dar forma a dos rutas pedagógicas diferentes en la enseñanza de la historia.

2.2 El discurso histórico y la interacción en el aula como elementos constitutivos del concepto de ruta pedagógica

Al hablar de elementos constitutivos de las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia, hacemos alusión a dos elementos que, pese a la diversidad de las prácticas pedagógicas y de los caminos que recorren los profesores en función de las finalidades señaladas en el apartado anterior, constituyen constantes derivadas de la especificidad tanto del objeto de enseñanza (en este caso la historia) como de la pragmática que orienta las acciones del profesor en el aula. Estos elementos definirían los mínimos a partir de los cuales se puede decir que tiene lugar una práctica pedagógica en torno a la enseñanza de la historia.

Si, de acuerdo con Bernstein, definimos el discurso pedagógico "como la regla que inserta un discurso de competencia (habilidades de diverso tipo) en un discurso de orden social, de modo que el último domina siempre sobre el primero" (1994: 188), entonces podemos afirmar que los dos elementos básicos presentes en la enseñanza de la historia son el discurso histórico y el contexto de interacción social que posibilita la articulación de ese discurso en el aula de clase.

La definición del primer elemento, que corresponde al discurso de competencia, tiene que ver con la recontextualización del saber histórico en un saber escolar. Es un elemento de carácter curricular en el cual se resuelven las tensiones entre los diversos conocimientos históricos que producen los historiadores y entre éstos y el saber histórico escolar. Esto en aras de constituir un *syllabus* de códigos de la disciplina histórica que organice el trabajo pedagógico en el aula. Las dos tensiones, no obstante, reaparecen posteriormente en el trabajo pedagógico que se lleva a cabo con los estudiantes, pues aunque se haya definido un *syllabus* de conocimiento histórico y con él se haya resuelto el problema del “qué” enseñar y el “para qué” hacerlo, el profesor debe enfrentarse al “cómo” y al “con quién” de su enseñanza. Esto significa que las dos tensiones deben resolverse ahora en un contexto de interacción social, segundo elemento constitutivo de toda práctica pedagógica que tiene como objetivo la enseñanza de la historia.

El contexto de interacción social puede ser entendido como la estructura de participación social que “rige la secuencia y la articulación de la interacción”, y que “supone la existencia de múltiples dimensiones en el agrupamiento para la interacción, según las cuales se divide el trabajo de interacción en distintos roles comunicativos articulados, por ejemplo, oyentes frente al rol de hablantes. Al considerarla como un modelo en su totalidad, una estructura de participación se puede entender como la configuración de todos los roles de todos los participantes en un evento de interacción” (Erickson, 1993: 327).

La observación de las clases y los diálogos con los profesores permitieron identificar una estructura de este orden que puede adoptar dos formas según las siguientes posibilidades: o bien la estructura de interacción y participación social se rige por la función expositiva y ordenadora de los acontecimientos históricos del discurso disciplinar, dando lugar a una ruta de enseñanza de la historia que organiza el trabajo pedagógico en torno a la construcción de tal discurso, o bien la estructura de interacción organiza prácticas de cooperación entre los sujetos en torno a tareas de indagación histórica o de construcción de conceptos históricos, que no se rigen por la función expositiva del discurso histórico, sino por el despliegue mismo de las tareas, dando lugar a una ruta de enseñanza de la historia que se constituye al modo de un taller de investigación histórica.

2.3 Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia en Bogotá

A partir de la diversidad de las prácticas pedagógicas registradas durante la presente investigación, se debían documentar las rutas pedagógicas que siguen los profesores en la enseñanza y el estudio de la historia. En principio cada práctica pedagógica podría haber sido considerada como una ruta específica de la enseñanza de la historia. En este caso, se podrían haber documentado las variantes didácticas que los profesores introducen en la clase de historia y los tiempos en que lo hacen. Sin embargo, de esta forma, la práctica pedagógica se habría reducido al componente didáctico de la misma, sin que este componente pudiera ponerse en un contexto más amplio de interpretación. Así, se podrían haber documentado muchas didácticas, sin que al final se lograran captar los elementos estructurales que las ligan a la práctica del aula como una práctica social y no como una labor técnica.

Por esta razón, a la hora de dar cuenta de las rutas pedagógicas en la enseñanza y el estudio de la historia, se optó por tratar de mostrar al lector los elementos estructurales que constituyen la práctica pedagógica del profesor *en tanto* práctica social y

las variantes que introducen esos elementos según se combinen entre sí. De esta manera, se ha asumido que la diversidad de las prácticas puede ser referida a una cierta unidad de conjunto sin que se pierda esa diversidad, y sin que el criterio de exposición de las rutas pedagógicas pretenda homogeneizarlas entre sí. Por esta razón, se describirán, a continuación, dos rutas pedagógicas de enseñanza de la historia que los profesores construyen, según la forma como propician la interrelación entre el discurso histórico y la estructura de interacción en el aula. Tal y como se ha indicado arriba, la primera de estas rutas se apoya en la función expositiva y ordenadora del discurso, que se encuentra ligada al despliegue articulado y consistente del conocimiento histórico en el aula de clase. La segunda ruta, por el contrario, se apoya en la estructura de interacción en el aula de clase y tiene que ver con la resignificación de la interacción y de las relaciones entre los sujetos a partir de su aplicación en tareas de investigación histórica.

2.3.1 El discurso histórico como elemento organizador de una primera ruta pedagógica en la enseñanza de la historia

El discurso histórico deriva su consistencia interna, su lógica, de las prácticas de producción de conocimiento histórico. Por esta razón, la formación de los historiadores se lleva a cabo en contextos de producción de conocimiento, lo que de alguna manera supone que los miembros más jóvenes de la comunidad académica se forman a través de la experticia que les aportan los miembros que han alcanzado un cierto posicionamiento a su interior. La formación se da entre pares, esto es, entre miembros que se reconocen entre sí como parte de la comunidad de historiadores.

La lógica discursiva del conocimiento histórico, dado que el objeto de estudio de la disciplina son los sucesos históricos y su significado en el marco de una cierta continuidad temporal, implica la alternancia entre un lenguaje argumentativo, propio del manejo de los conceptos de la historia y un lenguaje narrativo, propio de la sucesión temporal de los acontecimientos. Pero entre el lenguaje argumentativo y el lenguaje narrativo existen, en el discurso histórico, claras relaciones de fundamentación. Es decir, que a su alternancia subyace la intención de demostrar, ante los pares, aquello que se afirma para legitimar nuevos hallazgos e interpretaciones de los hechos históricos o la consolidación de nuevos campos de producción del conocimiento histórico.

El lenguaje narrativo y el lenguaje argumentativo se articulan en el discurso histórico, dadas sus reglas de producción y exposición. En la escuela, sin embargo, el discurso histórico es recontextualizado (Bernstein, 1994: 190), es decir, es sacado del contexto de producción para ser insertado en una práctica de enseñanza, que tiene el sentido de poner al alcance de los sujetos códigos culturales universales que se consideran indispensables para participar en la vida social. Por esta razón, en el aula de clase, lo narrativo y lo argumentativo del discurso histórico deben articularse, además, a las narrativas propias de los sujetos implicados en la práctica pedagógica. En el caso de la enseñanza de la historia, se considera que los sujetos deben construir una temporalidad histórica y, por esta razón, en la escuela, se recontextualiza el discurso histórico que tiene por objeto la reconstrucción y ordenamiento del acontecer histórico universal. Este discurso estructura una primera ruta pedagógica para la enseñanza de la historia que se apoya en la lógica expositiva del saber histórico y en torno a ella dinamiza la interacción y el trabajo pedagógico en el aula.

En el aula de clase escolar el discurso histórico no se expone ante los pares, esto es, no circula en un contexto de producción de conocimiento histórico, sino que supone una relación asimétrica (Cazden, 1988: 161) entre “transmisores y adquirentes” (Bernstein, 1994). El profesor no se dirige a sujetos que potencialmente podrían ser sus pares, sino a sujetos que esperan recibir de él, precisamente, el sentido de esa interacción. El profesor no tiene tanto la intención de demostrar lo que dice, sino la de posibilitar la apropiación de un corpus de saber histórico por parte de los estudiantes. El profesor expone el discurso histórico bajo una pretensión formadora y no tanto demostrativa.

Pero, entonces, el hilo conductor del discurso histórico en el aula de clase escolar no es tanto el tema específico de la disciplina histórica sobre el cual se trabaja, sino el tejido-texto pedagógico que se configura alrededor de ese tema. El profesor, en el aula de clase de historia, privilegia la escritura del texto pedagógico de modo que suspende y reorganiza constantemente el desarrollo del discurso histórico para posibilitar los actos pedagógicos y reorientar sucesivamente el curso de la ruta. Veamos los siguientes fragmentos de una clase de séptimo grado sobre el Renacimiento:

Al finalizar los anuncios, el profesor dijo: “Retomemos doctores, ... lo que vamos a hacer hoy es retomar lo que vimos la clase pasada”.

Casi inmediatamente, un estudiante recibe del profesor la pregunta acerca de “*Qué es el Renacimiento*”, a la cual responde caracterizándolo como un “*movimiento que había comenzado en Italia por intelectuales...*”. El profesor hace el siguiente esquema en el tablero... (Registro de una clase en séptimo grado).

El profesor, a lo largo de sus clases con el grupo ha venido hilando diversos sucesos históricos, ha seguido una secuencia temporal que lo conduce ahora a través de la época del Renacimiento. Sin embargo, para retomar el hilo conductor de esa secuencia, el profesor no busca un punto específico en el discurso histórico que le permita dar continuidad a una exposición de esa época histórica, sino que pregunta a un estudiante por el concepto de *Renacimiento* para empezar a reconstruir, a partir de su respuesta, un punto de progresión para la ruta pedagógica.

El profesor busca ese punto de progresión desde la perspectiva de la acción pedagógica. Sus preguntas “son una forma de penetrar en lo que el niño sabe o no sabe individualmente” (Erickson, 1993: 335). Esto quiere decir que el profesor no busca que el estudiante aporte un dato o un concepto histórico y el sentido que él pueda tener para la coherencia interna del discurso histórico, sino que indaga por el significado que el estudiante le asigna a ese dato o concepto. Por esta razón, antes que buscar retomar su discurso sobre el Renacimiento, el profesor tiene más bien la intención de percatarse de la distancia existente entre el saber de los estudiantes y el contenido del discurso histórico, por lo cual la respuesta que da el estudiante le ofrece al profesor una nueva oportunidad para preguntar, para circunscribir de manera más concreta ese punto de progresión con el conjunto de la clase:

Y luego el profesor pregunta: “*¿Qué es un movimiento?*” Uno de los estudiantes de los últimos puestos interviene diciendo que es un “*...grupo de personas con un pensamiento común...*”, y con base en esta última intervención, el profesor les recuerda el caso del existencialismo como ejemplo de un movimiento literario, enfatizando en la importancia de saber “*de dónde vino el movimiento*”.

A esto, el profesor agrega que "... la gracia de un movimiento no es que haya una persona con una idea, sino muchos con ideas comunes, ... y que consecuencia de lo que vivieron, establecieron principios básicos, los cuales les dan un sistema de pensamiento".

Ahora el profesor, pregunta "¿Dónde se origina el movimiento?", y junto con los estudiantes el profesor, siguiendo con el repaso, anota que tuvo lugar entre los siglos XV y XVII en las ciudades de Italia, y fue impulsado principalmente por intelectuales (como había dicho ya un estudiante al comienzo), pero esta vez agrega que pertenecían a la clase burguesa, y así lo consigna, casi al mismo tiempo que lo dice, en el tablero.

Después de esto, el profesor indaga por los objetivos del movimiento renacentista, y los estudiantes, con la ayuda del profesor, responden con dos:

- Cambiar el mundo (aquí el profesor aclara el significado de "Visión del Mundo", como la manera de concebir y pensar el contexto cultural en que se vive, para lo cual toma como ejemplo a las comunidades indígenas).
- Abandonar el medioevo, en donde el profesor comenta que se trataba principalmente de cambiar las ideas medievales por las ideas grecorromanas de varios siglos atrás

En este punto, el profesor dice: "Aquí íbamos, ¿sí o no?", e inmediatamente retoma, esta vez más pausadamente, el asunto del resurgimiento de Grecia y Roma en el Renacimiento, diciendo que eran culturas que se tenían "idealizadas", e indagando a los estudiantes el "porqué" de este hecho (Registro de una clase en séptimo grado).

El profesor no se limita a circunscribir el punto de progresión para la ruta pedagógica sino que, al mismo tiempo, va enriqueciendo el concepto histórico que intenta definir el estudiante. Aquí el profesor se posiciona frente a la clase desde su saber pedagógico, aunque el contenido de lo que dice tiene que ver con el discurso histórico. Sin embargo, una vez el profesor encuentra el punto de progresión para la ruta en los objetivos del movimiento renacentista, re-posiciona su discurso hacia la lógica expositiva del saber histórico:

El profesor continuó diciendo que "la gente" de la Italia renacentista tomó dos ideas principales de las civilizaciones griega y romana, pero durante la clase mencionó y se centró principalmente en la primera de ellas: la importancia del hombre. El profesor comentó que en la Edad Media era fundamental la fe en la explicación del funcionamiento del mundo, pero que esta función fue asumida en el Renacimiento por el hombre y su capacidad de entender, cosa que uno de los estudiantes de los últimos puestos llamó en dos oportunidades, "razón". El profesor, tras poner como ejemplo a las artes y a la producción intelectual del momento, dijo: "Si ya no es Dios quien me explica las cosas, ... sino el mismo hombre, ¿Qué mecanismo uso para relacionarme con el mundo?". E inmediatamente, respondiendo a su propia pregunta, plantea un ejemplo: "Un rayo cae del cielo y "carboniza" a la esposa de un campesino". A partir de este ejemplo, el profesor describe las posibles reacciones, en tanto "mentalidades", del hombre medieval y el hombre renacentista. El primero de ellos se apoyará en la fe para explicar el hecho (la

voluntad divina, resultado quizá de malas acciones por parte del campesino). El segundo, en cambio, usará la razón como mecanismo para explicar el fenómeno natural del rayo. En este punto, tras la segunda intervención del estudiante que lo había hecho previamente, el profesor define para todos, la razón como la “... *capacidad del hombre para entender las cosas y explicarlas por sí mismo*” (Registro de una clase en séptimo grado).

Así, la ruta pedagógica exige al profesor pasar alternadamente del discurso histórico a la acción pedagógica y viceversa. Esto porque, por un lado, el profesor debe conservar la lógica secuencial de la temporalidad histórica (debe conservar la coherencia interna del discurso) pero, por el otro lado, debe posibilitar la articulación de los estudiantes al discurso histórico (debe posibilitar una interacción mediada por la lógica expositiva del discurso histórico). Esta ruta puede ser vista, entonces, como la construcción de un texto pedagógico en los intersticios que la interacción profesor–estudiante abre en medio de un texto histórico. En este sentido, el discurso histórico es una especie de libreto abierto que organiza el desarrollo de la clase desde el punto de vista del profesor, pero que, a la vez, deja espacio para la improvisación del significado por parte de los sujetos. Esa improvisación o más bien, esa irrupción del significado sólo se da cuando el profesor ‘suelta’, por decirlo así, parte de la responsabilidad del desarrollo del discurso histórico a sus estudiantes.

En la medida en que la interacción tiene lugar alrededor de la función expositiva del discurso histórico, esta ruta exige que los estudiantes preparen con antelación el tema que se va a tratar en la clase. El profesor asigna tareas a modo de pequeñas investigaciones que implican una primera elaboración de los conceptos y del discurso por parte de los estudiantes, o bien diseña un trabajo de taller que se lleva a cabo en la primera parte de la clase y que tiene por objetivo un tratamiento previo de los temas. Se reúnen así las condiciones que propician la construcción de un diálogo estudiante–profesor, en el cual el profesor cumple dos funciones: propiciar las intervenciones argumentadas de los estudiantes y orientar el rumbo del discurso, esto es, conservar su consistencia y significado.

Con la responsabilidad de propiciar el diálogo, el profesor introduce en el desarrollo del discurso histórico preguntas que buscan que el estudiante se arriesgue a producir sus propias elaboraciones, se arriesgue a colmar los vacíos que precisamente se abren en el diálogo por las preguntas que el profesor realiza. Consideremos los siguientes fragmentos de una clase de Historia de Colombia que trata el tema de la república liberal (1930–1946) en noveno grado:

Posteriormente la profesora se remitió a la lectura y preguntó: “¿qué estaba ocurriendo en Colombia durante esos períodos?”, los estudiantes comenzaron a responder y sostuvieron que durante el gobierno de Olaya Herrera se vivió la guerra con el Perú, la crisis del petróleo y hubo estragos por el crack del 29. La profesora continuó preguntando por el panorama del país durante el gobierno de Enrique Olaya Herrera y algunos estudiantes comentaron lo siguiente:

E.6: “políticamente estaba centralizado, los campesinos estaban en una situación difícil económicamente, porque como Estados Unidos tuvo la crisis pues ya no le compraba café y pues Colombia dependía en esos momentos del café”.

E 7: “Olaya Herrera implantó el proteccionismo e impulsó la jornada laboral de ocho horas”.

Profesora: "¿Qué es el proteccionismo y por qué lo implanta?"

E. 7: "pues... ehe... uhmmm..."

P.: "¿qué es el proteccionismo?"

E. 7: "pues es como la posibilidad... de la economía..."

P.: "¿quién le ayuda?"

E. 5: "Es una política económica como para proteger el capital, para desarrollar la economía interna del país".

P.: "¿Por qué se utiliza el proteccionismo en ese momento?"

E. 6: "porque necesitan proteger la industria, porque las potencias estaban en una situación difícil por la crisis y entonces necesitan abastecerse ellos mismos y se tiene que dejar de importar cosas y ellos mismos producirlas y pues al mismo tiempo desarrollar la industria acá en Colombia, y pues al mismo tiempo, pues proteger la propia economía y no importar y exportar tanto, sino abastecer ..." (Registro de una clase en noveno grado).

En esta clase se aprecia que la construcción del significado pasa por la construcción (articulación) del discurso. Tanto la profesora como los estudiantes comparten los códigos históricos relativos al tema, pues la profesora los domina y los estudiantes se han relacionado con ellos a través de la lectura o del trabajo de taller. Pero la relación del estudiante con los códigos, no implica aún su apropiación. La profesora conoce el significado de esos códigos en el marco del periodo histórico que se está estudiando, mientras que los estudiantes no. Para los estudiantes, estos códigos no pasarán de ser simples significantes, a menos que logren inscribirlos en una lógica discursiva. La profesora, que posee el dominio del discurso, se da así a la tarea de construirlo de manera conjunta con los estudiantes, introduciendo preguntas que posibilitan cierto nivel de elaboración en torno a los conceptos.

La profesora no declina la responsabilidad en el rumbo que puede tomar el discurso. Por esta razón, después del juego de preguntas y contrapreguntas, ella retoma el curso del tema:

La profesora retomó el argumento y recordó que el crack de 1929 había afectado a toda América Latina, sostuvo que, debido a dicha crisis, Estados Unidos se cerró económicamente y que cuando ello sucedió todos los países que tenían relaciones comerciales con los Estados Unidos se vieron afectados. Comentó que incluso cuando analizaron el caso del Perú se pudo observar que allí también se sintió la crisis del 29. Según comentó la profesora, en el caso colombiano, la crisis de 1929 estableció una economía proteccionista, con lo que se buscaba ayudar al país a largo plazo. Tras la explicación del comportamiento económico, la profesora se remitió al sector político y preguntó: "¿alguien sabe qué pasó a nivel político durante ese periodo?" (Registro de clase).

La profesora retoma el discurso histórico con una argumentación que engloba las ideas aportadas por los estudiantes. En este contexto, la argumentación es más un acto pedagógico que un acto académico, pues no tiene ya la pretensión de demostrar unas tesis históricas sobre un determinado tema o concepto, sino la de articular las diversas intervenciones de los estudiantes en una unidad de sentido más amplia que es, a la vez, unidad de sentido pedagógico y unidad de sentido disciplinar o académica.

La producción de esa unidad de sentido es el logro primordial de la ruta pedagógica que gira alrededor de la función expositiva del discurso histórico. En su concreción se ponen en juego a la vez, la experticia del saber pedagógico y del saber histórico del profesor. Todo el juego de preguntas y contrapreguntas que realiza el profesor, los talleres que diseña y las tareas que asigna apuntan a que finalmente tenga lugar una síntesis entre el significado que los sujetos improvisan y el contenido del discurso histórico. Con ello se espera que los sujetos apropien una visión cada vez más panorámica o contextual de la temporalidad histórica. En este sentido, para los profesores que siguen esta ruta, lo importante no es tanto que el estudiante aprenda fechas o memorice datos históricos, sino que pueda construir procesos estableciendo conexiones entre los diversos sucesos históricos; que pueda percibir a la vez la continuidad del tiempo histórico y las rupturas que, en el marco de esta continuidad, dan lugar a las diferentes épocas históricas.

Ahora bien, esta ruta pedagógica puede propiciar esa percepción desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, una perspectiva, si se quiere, más académica, que hace un recorrido del tiempo histórico desde una mirada global o general y por el otro, una perspectiva más interpretativa, que realiza ese mismo recorrido, pero enfocada en contrastar cada época histórica con unas constantes que se consideran estructurales en las sociedades humanas:

“El diseño del plan de estudios para el área de sociales está conectado por niveles de una manera lineal y procesual; es decir, que existe una continuidad cronológica a medida que se va avanzando en los niveles, comenzando por la historia antigua y terminando con la historia contemporánea” (Entrevista a una profesora de primaria).

“Se trabaja con los conceptos fundamentales del materialismo histórico para lograr captar el asunto de las diversas formas de dominación que han existido en el mundo a través de la historia” (Entrevista a un profesor de noveno grado).

El desenvolvimiento de esta ruta como un diálogo entre profesor y estudiante que pone en contexto las intervenciones de unos y otros, en favor de la construcción de la temporalidad histórica como marco de comprensión de los procesos sociales, propicia así la circulación de un conocimiento histórico que se centra en establecer las conexiones causales que encadenan los acontecimientos históricos, y en caracterizar los periodos históricos que ordenan la secuencia de la temporalidad histórica.

Esta ruta de enseñanza de la historia se centra, entonces, en la diacronía de los sucesos históricos, por lo cual busca destacar en ellos las relaciones causales que los constituyen y el doble juego que se presenta entre cambio y continuidad. En ella se llevan a cabo, por tanto, elaboraciones complejas por parte del profesor que tienen la intención de hacer evidente la causalidad múltiple en la base de los fenómenos históricos. En esta ruta encontraremos que los profesores se esfuerzan en hacer visibles a los estudiantes los sucesos históricos de transición entre una época y otra, de manera que puedan captar las líneas de fuerza culturales, sociales y políticas que confluyen en los momentos de coyuntura o que definen el contexto general de una época o de una sociedad, tal y como lo muestran los siguientes fragmentos de clase:

Ejemplo 1:

DINÁMICA SOCIAL		
Tiempo / espacio inicial:		Tiempo / espacio posterior:
Niveles o estructuras	Cambio y continuidad	Consecuencias
ECONÓMICO		
SOCIAL		
POLÍTICO		
JURÍDICO		

Este cuadro hace parte de un taller que contiene diversas preguntas en torno al tema "Las revoluciones de mitad del siglo XIX". Las preguntas permiten identificar, según el profesor, los elementos demandados por el cuadro, el cual de manera sintética recoge los elementos estructurales del tema que se analiza. De tal forma el profesor empieza preguntando por el tiempo/espacio inicial y posterior: "Europa, siglo XIX". Los estudiantes responden mientras el profesor escribe esta información en el cuadro.

El profesor también le recuerda a los estudiantes que, tras haber estudiado el año pasado la Revolución Francesa, este año van a continuar analizando esas luchas sociales y esas inconformidades presentes a lo largo de la historia de Europa. De tal forma, el profesor procede a introducir algunos elementos que permitan la participación de los estudiantes en la elaboración del cuadro: diferencia los conceptos de "cambios reaccionarios" y "cambios revolucionarios" en torno a una burguesía que va en ascenso; identifica las dinámicas que dieron paso a la organización de los obreros en sindicatos y cuestiona constantemente a los estudiantes por las exigencias que hizo este grupo social una vez se organizó, así como las razones de tales exigencias. Algunos estudiantes participan reiterativamente y señalan las condiciones laborales de los obreros en Europa; una estudiante acota: "profe, ¡tras del hecho de que los explotaban y les pagaban una miseria, les ponían multas por no trabajar!". El profesor apunta en el cuadro, en el nivel correspondiente a 'SOCIAL', en la categoría de Cambio y continuidad: "Organización de movimientos obreros en sindicatos, exigencia de derechos y libertades (voto, salarios más justos)" (Registro de una clase en octavo grado).

Ejemplo 2:

La profesora, inicia la discusión a partir del mismo esquema de la analogía árbol/sociedad del tablero, al cual agrega dos columnas más a la derecha: sociedad rusa antes de la Revolución (sociedad zarista) y sociedad de la Revolución Rusa (posrevolución). En principio la profesora plantea como eje el objetivo de "ver cambios y continuidades" dentro del contexto mismo de Rusia, pero buscando igualmente relacionarlo con la situación colombiana actual (Registro de una clase en noveno grado).

Ejemplo 3:

Un niño se apresuró a sostener que el poderoso era el siervo, el profesor con un tono firme lo corrigió y subiendo la voz le dijo que el poderoso en la nueva relación de producción era el señor feudal. E inmediatamente explicó que cuando cayó el imperio romano apareció una nueva relación de producción económica, unas nuevas formas de relaciones sociales y unas nuevas formas de ordenamiento del mundo, y preguntó a los estudiantes: *“¿Cuál es ese nuevo elemento de poder?”* (Registro de una clase en séptimo grado).

El trabajo pedagógico en torno a procesos históricos definidos implica, para esta ruta, un mayor desarrollo de los conceptos históricos pertinentes para la comprensión de periodos específicos y una menor atención a los conceptos estructurales de la disciplina histórica, que le dan consistencia lógica y metodológica al conocimiento histórico. Los primeros, en la medida en que no se desligan de la narración del suceso histórico, pero exigen cierto grado de abstracción sin el cual a la vez no se puede entender un suceso histórico dado, conllevan para la ruta una doble dinámica en función de su apropiación. Por un lado, el profesor posibilita la apropiación de estos conceptos cuando sostiene, al nivel del discurso histórico, una continua interrelación entre lo anecdótico y lo conceptual, tal y como lo muestra el siguiente ejemplo:

El profesor menciona el título característico de este gobierno: La Revolución en Marcha, y tras indagar a algunos estudiantes el significado de la expresión (en lo que concluye que fue una reforma mayor a la llevada a cabo por López), se refiere a la Reforma Constitucional de 1936 como uno de los principales hechos llevados a cabo por López, recordando que desde la Constitución de 1886, la primera reforma fue la de 1910 (la cual abolió la pena de muerte en Colombia). Luego, se refiere a la Reforma Agraria, preguntado a un estudiante *“¿Qué es?”*, y éste habla de ella como *“una situación en la que el Estado controla la producción de las diferentes tierras, distribuyéndolas entre quienes las usen mejor”*.

A esto sigue la pregunta del profesor sobre las condiciones que hacen pertinente una reforma agraria, a la que sucesivamente dos estudiantes contestan: La mala situación del campo y los campesinos, y la poca producción de alimentos. Y luego:

P: *“¿Qué es un latifundio?”*

E: *“Un pedazo de tierra bastante grande. ...Un terrateniente que maneja todo, ...a los trabajadores, a los capataces, es el que dirige toda la producción, ...es el que dirige prácticamente toda la tierra”*.

P: *“Grandes áreas que no están siendo bien explotadas (dan lugar a una Reforma Agraria) (...) ¿Qué significa la función social de la propiedad?”*

E: *“Que cada propiedad debe tener un beneficio social”*.

P: *“No”*.

E: *“Que la propiedad beneficia a la sociedad”*.

Entonces el profesor pone como ejemplo la ampliación de la Cra. 7 en 1980. Había algunas propiedades en medio de los lugares por donde debería pasar la

avenida; varios propietarios cedieron y vendieron sus espacios al Distrito, pero otros se mostraron reticentes, por lo cual se les expropió aludiendo el principio de la Función Social de la Propiedad: *"El interés general está por encima del interés particular"*. También el profesor habló a este respecto, del caso de la construcción de la Represa del Guavio, en la que fue necesario tomar "de por sí" varios territorios asumiendo que era un proyecto que beneficiaba a toda la ciudadanía. Y por último, mencionó la situación del Club Country, donde la Alcaldía busca expropiar parte del club para construir un gran parque que beneficie a toda la comunidad capitalina y no solamente a los 1000 socios del Club. Aquí, el profesor concluye, con base en un documento del alcalde Enrique Peñalosa que consultó en una oportunidad, que la raíz de todos los conflictos es la desigualdad en la tenencia de la tierra, y es entonces cuando un estudiante interviene diciendo:

"...Antes, si un campesino tenía una tierra, y esa tierra no estaba haciendo nada, no estaba produciendo nada, el gobierno tenía el derecho de ir, comprar ¿expropiar? una propiedad y dársela a otro, para explotarla..."

En inmediatamente el profesor responde: *"Eso es una Reforma Agraria"* (Registro de una clase en noveno grado).

Y, por otro lado, lo hace cuando permite que los estudiantes perciban los diferentes significados que puede cobrar un concepto en diferentes marcos históricos:

Nuevamente el profesor detuvo la cinta y preguntó: *"eso de ciudadano romano, ¿qué es?"*, *"recuerden que estamos hablando de los siglo IV y III a. C. Cuando se refieren a ciudadanía romana, ¿a qué se refieren?"* Tras dicha intervención, un niño sostuvo que la ciudadanía romana era la gente que hacía parte de Roma. El profesor retomó la afirmación del niño y preguntó al grupo si esa gente a la cual se referían eran 'todos'. Varios estudiantes intervinieron para sostener que se estaba hablando de la gente que había nacido en Roma. El profesor preguntó al grupo: *"¿Qué se necesita para ser ciudadano colombiano?, ¿Cómo ejerzo yo mi derecho de ser ciudadano?"* (Registro de una clase en séptimo grado).

Como esta ruta enfoca el trabajo pedagógico en el contraste entre cambio y continuidad, que permite delinear los grandes periodos históricos o comprender en el marco de una unidad más amplia los diversos sucesos históricos, centra parte de su trabajo en la construcción de conceptos que se comparten con otras disciplinas sociales y que son indispensables para la estructuración de miradas históricas. Estos conceptos se construyen desde la dinámica propia de la ruta, esto es, el juego entre argumentación, narración y pregunta que realiza el profesor en el contexto del tema que se está tratando:

...antes de seguir adelante el profesor les recuerda que "...hay una gran diferencia entre Estado y gobierno" por lo cual, el profesor señala que el Estado tiene que ver con el territorio, *"El país como tal, mientras el gobierno se refiere al grupo de personas que transitoriamente administran el Estado"*. Y esto lo dijo después de haber anotado que el gobierno cambia y el Estado permanece. Pero en medio de esta expo-

sición, los estudiantes y el profesor recuerdan brevemente las tres ramas del poder público y la función de cada una de ellas:

Rama Ejecutiva: El gobierno *"que hace cumplir las leyes"*.

Rama Legislativa: El Congreso *"...que las redacta"*.

Rama Judicial: Las cortes, *"...juzgan las personas que no cumplen las leyes"*.

Y siguiendo con el diálogo profesor/estudiantes en torno a la masacre de las bananeras el profesor pregunta:

P: *"¿Fue un problema de Estado, o un problema de gobierno?"*

E: *"...de gobierno"*.

P: *"¿Por qué de gobierno?"*

E: *"...por la decisión,
(...) la represión oficial"*.

P: *"Y ¿qué es la represión oficial?"*

E: *"El gobierno mandó a los policías a que desarmaran las protestas..."* (Registro de una clase en noveno grado).

A través de estos conceptos los profesores pueden propiciar, al mismo tiempo, comparaciones entre los procesos históricos de distintas sociedades:

Haciendo un énfasis en la voz para llamar la atención de los alumnos, la profesora dijo: *"Para Europa, la nación crea el Estado!"*, ante la afirmación, un estudiante preguntó: *"¿y para América?"*, la profesora dijo que primero aclararían el punto que estaba enunciado y que después revisarían el caso para América... Continuó con su argumento que para Europa primero se creó la nación, y después el Estado. Sostuvo que primero se había presentado un pueblo con unas características comunes en historia, lengua y tradiciones, afirmó que después de la existencia de tales elementos se había dado la necesidad de fortalecer un Estado, que según explicó se relacionaba más con aspectos como el territorio, las normas, la soberanía y el reconocimiento internacional. La profesora prosiguió refiriéndose a América e Hispanoamérica, y las definió como las regiones que estuvieron bajo la influencia española en los procesos de conquista y colonización. *"¿qué es lo que los une? La idea de independencia" [...] Eso es lo que hace que la idea de unidad sea otra cosa, no la lengua, no la raza... por eso ahí entran en conflicto con el término de nación. Sin embargo, es una nación conformada por inmigrantes, es decir, gente de diferentes países de Europa, y que hoy en día sabemos que no solamente de Europa, sino inclusive de un importante grueso de población latinoamericana, asiática también... en América ocurre al contrario, que el Estado crea la nación"* (Registro de una clase en octavo grado).

En la medida en que la ruta hace énfasis en el trabajo pedagógico sobre conceptos relativos a épocas históricas o a estructuras o fenómenos sociales de gran escala y pone menos atención en los conceptos que tienen que ver con el marco metodológico de la disciplina histórica, no son muy frecuentes en ella las reflexiones sobre problemas como la verdad histórica o el papel que juegan los historiadores en la construcción de la memoria colectiva de las sociedades. Sin embargo, los profesores pueden hacer alguna

alusión a estos problemas (aunque sin desarrollarlos) cuando, como parte de la improvisación del significado, establecen conexiones entre los textos históricos y textos narrativos con contenido histórico:

P: *"¿Las protestas eran en contra de quién?"*

E: *"...del Estado ...de la United..."*

P: *"De la United Fruit Company. Y ¿cuál fue la posición del Estado colombiano en cabeza del gobierno nacional?"*

E: *"...la masacre de las bananeras es un ejemplo de represión oficial por parte del Estado...
...ellos mataron..."*

P: *"¿A los 6 huelguistas que son los datos oficiales? o ¿mataron a los más de 3000 huelguistas que son los datos de García Márquez?... Los datos oficiales son 7 muertos, pero la masacre va de 7 muertos hasta más de 3000".*

El profesor expone que es recurrente encontrar diferentes versiones de los hechos en Historia, y para ejemplificar, lee un fragmento de un artículo de Santiago Gamboa sobre la Guerra en Irak, que los estudiantes deberían leer para la próxima clase. Cuando finaliza la lectura menciona también como ejemplo las diferentes posturas en Colombia sobre los paramilitares, o las dobles versiones de las acciones militares que emprenden. Luego, el profesor retoma la temática inicial de la clase e indaga nuevamente acerca de las causas que dieron paso a la crisis de la Hegemonía Conservadora (Registro de una clase en noveno grado).

Para terminar la descripción de esta ruta, se puede decir que la relación entre el pasado y el presente es comprendida, en ella, desde la perspectiva de los procesos sociales a nivel macro y de los eventos históricos de larga duración. En este sentido, el pasado y el presente aparecen más como tiempos claramente diferenciados al interior de la temporalidad histórica que como tiempos vivos y articulados entre sí. Parte del esfuerzo de la ruta es, precisamente, tratar de establecer entre pasado y presente las conexiones que son tan evidentes para los historiadores, pero que pueden no serlo para los estudiantes. Sin embargo, como la conexión se debe establecer entre periodos dados, delimitados por el discurso histórico, esto es, ya ordenados según una determinada interpretación de su contenido realizada por los historiadores, entonces no tiene lugar en la ruta un trabajo de investigación histórica como tal, sino un trabajo de revisión bibliográfica de textos de la disciplina (textos escolares, pero también textos elaborados por los historiadores con finalidad académica mas no didáctica).

Más que un trabajo sobre fuentes, que implicaría una reconstrucción de los sucesos históricos, se realiza, en el aula de clase, un trabajo de reconstrucción del contenido del discurso histórico relativo a unos sucesos históricos determinados. La interpretación que pone en juego el estudiante, como tal, no es histórica. El estudiante hace una interpretación de textos cuyo contenido son interpretaciones históricas, pero él no se pone en contacto con fenómenos históricos que requieran su construcción como problemas de investigación. Por esta razón, la evaluación, en esta ruta, busca sobre todo que el estudiante dé cuenta, por un lado, de la comprensión de lectura lograda de un texto histórico y, por el otro, de las síntesis que el profesor ha llevado a cabo en el trabajo de aula entre la improvisación del significado y los códigos históricos. Veamos las siguientes preguntas que realiza un profesor en séptimo grado:

Antes de terminar el profesor dictó las tres preguntas que serían evaluadas en la próxima clase de historia, los niños las copiaron en sus cuadernos. Las preguntas son:

1. *¿Cómo se relacionan las estructuras sociales en la caída del imperio romano?*
2. *¿Por qué el sistema esclavista tiende a desaparecer con las invasiones bárbaras?*
3. *¿Las invasiones bárbaras son el paso para entrar a un nuevo sistema y cómo se desarrolló? (Registro de una clase en séptimo grado).*

Esto conlleva para la ruta dos problemas fundamentales. El primero se asocia con que el estudiante puede reconstruir la lógica del discurso histórico, hasta cierto punto, sin poner en juego una competencia histórica en ello, sino acudiendo a una competencia más general, ligada a la comprensión textual, tal y como lo muestran las respuestas que da un estudiante a las preguntas que se le hacen sobre la Inglaterra del siglo XIX:

1. *¿Cómo fue la revolución económica en Inglaterra en la mitad del siglo XIX? ¿Cuál fue el cambio o modificación de la estructura de clases y a qué se debió?*
Respuesta:

- La población urbana crecía a expensas del campo, que se empobrecía y despoblaba.
- El desarrollo de la industria trajo considerables cambios en la materia demográfica.
- Las estructuras en las clases de Inglaterra quedó hondamente edificada hasta el punto de las dos clases esenciales, los campesinos y los terratenientes, dejaron libre el paso a otras dos clases: la burguesía y el proletariado.

2. *¿Cómo era la situación de los obreros y campesinos a medida que avanzaba la industria y el capitalismo?*

Respuesta: *La industria arruinaba a los artesanos y hacía su situación insostenible, trabajaban de 16 a 18 horas por un salario irrisorio. Cuando más se desarrollaba el capitalismo peor era la condición de los obreros, la miseria de proletarios empeoraba más y más (Respuestas de un estudiante a un taller sobre la Inglaterra del siglo XIX).*

El segundo problema es que, en la medida en que el sentido es producido y organizado por los sujetos a partir de la inscripción del texto histórico en el texto pedagógico, el estudiante finalmente puede llegar a apropiarse los códigos históricos con el significado que les fue adjudicado por la interacción (síntesis entre improvisación del significado y código histórico), sin que esos códigos sean recontextualizados de nuevo en el marco del discurso histórico.

La producción de sentido por parte de los sujetos en el aula de clase de historia, sin embargo, va más allá de las respuestas que los estudiantes dan a las preguntas que los profesores realizan en el marco de un taller o de una evaluación. Esa producción se puede dar en muchos momentos de la interacción, uno de los cuales es el momento de evaluación. Lo que se ha esbozado hasta ahora intenta tan sólo mostrar al lector el significado genérico de la ruta que se centra en la función expositiva del discurso histórico. Por esta razón, para poder apreciar la constitución de sentido al interior de la ruta

en otros momentos distintos al de la evaluación, se debe considerar a la ruta en el contexto social e institucional de su desenvolvimiento, lo cual se desarrollará en el cuarto apartado del presente capítulo. Por ahora, se describirá la segunda ruta pedagógica en la enseñanza de la historia.

2.3.2 La estructura de interacción en el aula como eje de una segunda ruta pedagógica en la enseñanza de la historia

El discurso de competencia y la estructura de interacción en el aula de clase de historia, en tanto elementos constitutivos del concepto de ruta pedagógica, poseen una segunda posibilidad de articulación, que da lugar a una ruta pedagógica en la enseñanza de la historia cuyo eje no es ya la reconstrucción de la lógica expositiva del discurso histórico, sino la reconstrucción de la disciplina histórica al modo de una práctica social.

Si la primera ruta implica que la estructura de interacción se desenvuelve en la forma de un diálogo que tiene como modelo el juego argumentativo y narrativo, propio de la exposición del discurso histórico, la segunda ruta implica que la estructura de interacción social toma la forma de un taller de indagación histórica y de trabajo cooperativo que regula las interacciones de los sujetos a partir de la tarea que ha de desarrollarse en la clase.

En esta segunda ruta no se da, propiamente, una alternancia entre el saber pedagógico y el discurso histórico, aunque, al igual que en la primera ruta, se encuentran articulados. Mientras que en la primera ruta la articulación del saber pedagógico y del discurso histórico se presenta en el contexto del diálogo que promueve el profesor con el estudiante, como un doble movimiento que consiste en enfrentar al sujeto con los vacíos que generan sus intervenciones en el discurso y en contextualizar el sentido que produce la interacción en el marco más amplio de la progresión del discurso histórico, en la segunda ruta el saber pedagógico y el discurso histórico se articulan a través del diseño y desarrollo de una tarea de indagación en el aula.

En efecto, en esta ruta pedagógica el saber pedagógico del profesor se juega más en la definición de la actividad en el aula y en el modo como será llevada a cabo por los estudiantes. La articulación del saber pedagógico del profesor con el discurso histórico no tiene que ver, entonces, con su alternancia en el aula de clase sino con la manera como el trabajo de taller previsto por el profesor posibilita el desarrollo de competencias históricas por parte de los estudiantes. En este caso, los códigos históricos no son apropiados por el estudiante a partir del desarrollo del discurso histórico, sino a partir de la construcción de competencias ligadas a la producción del saber histórico.

Se puede decir que con la construcción de la competencia se construye el código y que, por tanto, el profesor no actúa tanto regulando la progresión del discurso histórico sino regulando la coherencia metodológica en el desarrollo de la tarea de indagación. Consideremos el siguiente fragmento de una clase en sexto grado sobre el manejo del tiempo, sus nociones y modalidades:

Tras esta introducción, la profesora señala que *"con este cuadro, va a hacer hoy un ejercicio de aplicación... Entonces, saque una hoja, porque la voy a recoger, márkela y escriba 'ejercicio de aplicación'"*. Luego, la profesora explica en qué consiste el ejercicio: *"tenga su cuadrito a la mano, usted va a tomar como ejemplo para poderlo desarrollar, una historia de vida, puede ser la suya, la de la familia, la de un conocido, algo*

que usted ha leído y sobre eso vamos a desarrollar todo el ejercicio... lo va aplicando a lo que usted vio". Luego, la profesora hace una nueva ronda de preguntas a los estudiantes a partir de la información que trae el cuadro:

P.: "Entonces miremos cuáles son esas categorías en las que se puede medir el tiempo". Ningún estudiante dice nada al respecto. Entonces la profesora pregunta:

P.: "¿cómo empezamos a leer este cuadro?"

E.1: "Por los ritmos".

P.: "Acá tenemos que mirar y aprender a utilizar las palabras correctas con las que se habla de esa historia... de una historia de vida, por ejemplo. Vamos entonces a utilizar la consecuencia... ¿qué es una consecuencia?"

E.2: "El efecto que tuvo".

P.: "El efecto que tuvo determinado evento... ¿Por qué la Revolución Francesa tuvo tanta importancia y nos llevó a hablar de la igualdad, la libertad y la fraternidad? Esa es una consecuencia de la Revolución Francesa. Miremos ¿cuáles son las nociones?... las palabritas que podemos utilizar son... ¿cuáles son?"

E.3: Un estudiante lee lo que aparece en el cuadro que corresponde a consecuencia "Raramente", "A veces", "A menudo".

P.: "¿Qué es eso de la regularidad?"

E. 4: "Lo que llevó a ese evento a que se diera".

P.: "Regularidad" [reitera la profesora].

E. 5: "Cómo sucedió ese evento".

P.: "Más bien, describir el evento propiamente, que tiene unas determinadas pautas para el desarrollo... ¿qué palabras nos facilitan esa explicación?, ¿cuáles son las nociones correspondientes a la regularidad?"

E. 6: "Regularmente e irregularmente".

P.: "Vamos a hacer la aplicación de lo que ustedes van a contar utilizando estas dos categorías y sus nociones... pueden escoger cualquier evento vivido de lo que a usted le ha pasado. Entonces van a comenzar a escribir su historia haciendo uso de estas dos nociones".

Los niños escriben en sus hojas... luego la profesora señala que "lo importante es que usted escriba y maneje bien las palabras para que tenga sentido... que sea lógico lo que escribe" (Registro de una clase en sexto grado).

En esta clase se aprecia que la profesora no se posiciona frente a la clase como agente del discurso histórico, sino como coordinadora de una tarea de construcción de competencias históricas. Aunque se presenta, al igual que en la primera ruta, una asimetría entre el estudiante y el profesor, ésta tiene un significado distinto. En esta ruta la profesora orienta la clase no desde el dominio del discurso, sino desde el dominio de la tarea. Por supuesto, esto no quiere decir que la profesora no posea un dominio sobre el discurso histórico, sino que, en este caso, regula la interacción a través del desarrollo de la tarea y no a través del despliegue del discurso:

"Listo", dice la profesora después de que han pasado aproximadamente quince minutos. "¿Quién quiere contar su experiencia?... vaya subrayando las palabras que usted ve que tienen relación con el cuadro, destáquelas con otro color".

Una niña levanta la mano, pide la palabra y comienza a leer. "Cuando yo tenía 7 años estaba aprendiendo a patinar y pasó una bicicleta y ¡fuu!... entonces me tuvieron que llevar al hospital y me tuvieron que coger puntos en la pierna".

La profesora, tras escuchar la historia de la niña señala: *"El evento en sí es interesante, pero usted no utilizó las nociones del cuadro... no las veo... ¿quién más quiere leer?"*

E. 2: *"Yo escribí una noticia que sucedió hace poco: "esta historia se trata de un señor que mató a su hija por rabia y por venganza. Yo digo esto porque el señor era una persona que trabajaba todo el día para darle estudio a sus hijos y raramente no le daba almuerzo a su hija porque no alcanzaba, pero un día la esposa vio que él no le daba la comida a la hija y lo demandó por los alimentos y entonces el señor por esta causa cogió a su hija y en un potrero le dio diez puñaladas y del dolor se suicidó después".*

P.: *"Este es un evento que infortunadamente sucedió y sucedió en esta escuela... en la otra sede. Fíjense de qué manera él nos va contando este evento y va insertando las nociones que nos llevan a que ese evento tenga un principio".*

La profesora felicita al estudiante que acababa de leer. Luego, otros y otras estudiantes leen sus historias, pero en ninguna de ellas aparecen las nociones que señala el cuadro. La profesora entonces explica nuevamente en qué consiste el ejercicio y pide empezar a trabajar la siguiente categoría denominada "orientación" (Registro de una clase en sexto grado).

La profesora no realiza una exposición de los conceptos que espera sean apropiados por los estudiantes. Su trabajo pedagógico consiste en hacer evidente, a partir de la tarea, la manera como los conceptos se articulan en el contexto del suceso narrado por el estudiante. En la medida en que las narraciones subsiguientes no logran tal articulación, la profesora, como parte de su labor pedagógica, centra nuevamente a la clase en el desarrollo de la tarea. Con ello se asiste al doble movimiento del acto pedagógico, característico de esta ruta: la profesora debe indicar a los estudiantes la manera como el producto de su trabajo refleja el logro de los objetivos del mismo y, a la vez, debe reorientar el desarrollo de la tarea, según los productos obtenidos.

Si la primera ruta busca promover al sujeto como agente del discurso histórico a través de su reconstrucción, esta ruta pretende hacerlo a partir de la concreción de un producto: una investigación, un ensayo, una pregunta. En este sentido, el profesor no contrapone el discurso histórico al discurso que elabora el estudiante, cuando éste no alcanza una cierta consistencia como fruto del desarrollo de la tarea. En esta ruta no se presupone que el estudiante deba dar cuenta del discurso histórico en sus componentes formales. Por el contrario, se apuesta a que el estudiante puede producir una interpretación de corte histórico como resultado de relacionar el discurso histórico con problemáticas significativas en el actual contexto cultural:

"Todos los grupos trabajan bajo el mismo eje o núcleo problémico, pero lo analizan a partir de temáticas particulares que han sido repartidas por el profesor con anterioridad. Los grupos, (continúa explicando el profesor), buscan toda la información pertinente y necesaria para su tema y en una hoja blanca que yo les doy cada clase, van desarrollando un taller que consiste en responder varias preguntas sobre el tema, pero siempre a la luz del eje que se esté trabajando". Así, para el día de hoy, el profesor me

explica que los grupos tenían que traer en un sobre de manila toda la bibliografía que han consultado en torno a unos temas *"históricos, mundiales o nacionales, que implican de una u otra forma la violación de los derechos humanos"* (Registro de una clase en octavo grado).

La acción pedagógica del profesor, en el contexto de esta ruta, permite apreciar que sus efectos en los estudiantes no se deben tanto al discurso que él pueda dirigir a la clase y a la manera como lo haga, sino a la estructura de participación social que propicia a través de la tarea de indagación en el aula. Si el profesor, en la primera ruta, posibilita el descentramiento del estudiante a partir de las preguntas y contrapreguntas que realiza, en esta segunda ruta, el profesor posibilita el descentramiento desde la acción cooperativa. Veamos el siguiente ejemplo de una clase en la cual se lleva a cabo un trabajo por grupos:

...los miembros del subgrupo comenzaron a desarrollar la tarea que el profesor había pedido, pero antes de empezar a redactar la pregunta se produjo el siguiente diálogo al interior del subgrupo:

E.1: *"Pero, ¿sobre qué vamos a hacer la pregunta?, ¿podemos hacer una sobre lo que nos está afectando con relación al libro?"*

E. 2: *"Es hacer una pregunta, pues, o sea, como le digo?, es una pregunta con esto, con lo del libro; y con todo... ¿se acuerda la tarea que hicimos del libro y la película?"*

E. 1: *"A mí me parece que la pregunta debería ser explicando lo que queremos hacer; ... es que en el libro hablan del poder que han tenido las personas en América Latina, entonces digamos que preguntemos cómo ha..."*

E. 5: *"Ha cambiado"*.

E. 1: *"Que cómo ha influido eso sobre nosotros, ¿sí o no?, ¡pero ¡ampliémosla!"*

La estudiante 1 propuso que cada miembro del grupo hiciera una pregunta individualmente, y que después la discutieran al interior del grupo, la estudiante 4 propuso que la pregunta debía tener énfasis en los aspectos económicos, la estudiante 1 sugirió que el énfasis fuera en lo político, el estudiante 6 recordó que la pregunta debía incluir la historia, el estudiante 5 que es nuevo en el grupo, se levantó de su lugar sin decir ni sugerir nada... (Registro de una clase en octavo grado).

El descentramiento del estudiante, como se aprecia en el ejemplo anterior, se da al nivel de la coordinación del trabajo que va a realizar con sus pares. En este sentido se puede considerar que la ruta pedagógica que se centra en la estructura de interacción para posibilitar, a partir de ella, la apropiación de códigos históricos básicos, implica la reconstrucción de la historia como una práctica social de producción de conocimiento. La ruta, en consecuencia, se apoya fundamentalmente en la dinámica de comunicación que pueden llegar a establecer entre sí los pares, a partir de dos tareas básicas: trabajo sobre fuentes y construcción de preguntas de investigación.

En el trabajo sobre fuentes no se acude a la revisión de fuentes primarias, dada la dificultad de acceder a ellas en el contexto escolar. Pero, precisamente, a través del diseño de la tarea y de su desarrollo en el aula de clase, el profesor ofrece a sus estudiantes una experiencia de trabajo con fuentes, similar a la que realiza el historiador. El profesor hace girar el proceso de indagación histórica en torno a la consulta de docu-

mentos producidos por historiadores o por él mismo y, de este modo, el trabajo con fuentes documentales no se limita a la mera revisión bibliográfica, sino que se inscribe en la lógica más amplia de la investigación académica:

P.: ...“el ejercicio es muy sencillo. Yo les dije la clase pasada que para el eje 4 vamos a trabajar más la interpretación y el análisis. Entonces, a partir de eso vamos a hacer el ejercicio de recuperación. No me interesa la cantidad de información que tengan sino cómo la organizan en su cabeza y cómo la escriben. Entonces: escogen cuatro temas de los diez que tenían. Van a hacer un artículo por cada tema. Le ponen un título, como si estuvieran haciendo un artículo. Van a hacer también un gráfico... un gráfico pequeño para ilustrar el contenido. El artículo lo van a hacer a dos columnas en una hoja grande de cuaderno. Ojo, no quiero transcripciones, quiero que ustedes trabajen y escriban lo que organizan en sus cabezas, por eso deben escoger cuatro temas que les gusten. Márgenes: van a dejar un cuadrito de cuaderno por cada lado, no más. También dejan un cuadrito entre columna y columna... Hay datos que sí pueden transcribir porque son útiles y los pueden emplear para ilustrar o sustentar alguna idea con más fuerza: por ejemplo, fechas o datos importantes. Ojo: datos puntuales. Pero recuerden que los artículos hablan sobre cosas reales. Repito: Cuatro artículos... la intención es que ustedes escriban, no transcriban. A las seis y veinte recojo los cuadernos de las personas que quieren hacer el ejercicio para la recuperación. Por favor todos en silencio... pueden utilizar bibliografía, los textos que ustedes trajeron, ojo, repito: no transcriban”... (Registro de una clase en octavo grado).

Según esto, los profesores pueden dar lugar a un trabajo sobre fuentes de diversas formas. La primera de ellas puede ser que en un mismo curso se trabaje con distintos autores sobre distintos temas históricos, de manera que se propicie con ello la articulación de diferentes textos históricos entre sí, tanto dentro de un grupo de trabajo como en el contexto más amplio de la clase:

P.:“El valor que yo le doy a la consulta en términos de evaluación no es mucho. Cuando yo le pido ‘¿qué consultó usted?’ lo pongo a hacer relaciones, que hable. Hoy en día a los muchachos les cuesta mucho trabajo hablar, les da miedo y mucha pena porque hay una censura dentro de ellos. Y esa censura no es de ahora, viene desde primaria; entonces el que habla es el nerdo, es el sapo, es el lambón. Entonces me parece que hay que recuperar eso. Uno encuentra que esos grupos son supremamente callados y esos silencios son muy duros... y es en ese sentido en que yo procuro valorar la consulta. A veces trato que sea individual. En una época tuve aquí una biblioteca que se hizo con textos de ellos, pero fue un poco complicado el manejo. Por ejemplo, cada uno traía uno o dos textos de historia y eran tres cursos y bueno, estamos hablando de doscientos y pico de libros. Cuando venía el curso estaban trabajando con seis textos diferentes. Al final algunos dejaron los libros, otros se los llevaron, empezaron a robárselos, los dañaban, etc. Pero era interesante porque usaban varias fuentes: seis autores diferentes con seis miradas distintas” (Entrevista a un profesor de octavo grado).

Una segunda forma de trabajar con las fuentes es que la totalidad de la clase realice una lectura de un mismo texto (que no se limita a exponer un periodo histórico dado

sino que lo problematiza), pero de un modo tal que cada uno de los grupos de trabajo construya su propia ruta de lectura a partir de la formulación de una pregunta de investigación:

P: *“Eduardo Galeano, como ustedes han leído, tiene una postura muy fuerte frente a la historia. Es una postura un poco dura, pero me parece que para la edad en que ustedes están, este texto ofrece una visión interesante y por lo que he podido ver sí hay una comprensión frente al texto. Es posible que en otros ámbitos académicos se haga una lectura diferente del texto ‘Las venas abiertas de América Latina’. Ustedes vieron que el libro con el que están trabajando es la edición número treinta, es decir, que el libro ha tenido mucha difusión porque ha servido también para reconstruir un poco la historia. Hay que tener mucho cuidado en la lectura, debido a que en cuanto a lo histórico se tiende a dar prelación a ciertos elementos y además como ustedes han podido ver, existe una alusión a ciertos elementos simbólicos”.*

Tras esta anotación el profesor explicó el trabajo que se desarrollaría durante la clase que se iniciaba.

P: *“Bien, vamos a finalizar este trabajo de la lectura de la siguiente manera: necesito que ustedes armen los grupos y elaboren una pregunta...”* (Registro de una clase en octavo grado).

Las dos formas anteriores están ligadas estrechamente con la lógica de la investigación académica: recolección de información, procesamiento y análisis de la misma a la luz de fuentes teóricas y producción de interpretaciones. Sin embargo, los profesores pueden también propiciar un trabajo sobre fuentes que, aunque no deja de estar relacionado con la investigación, apunta más bien a que los estudiantes recreen las fuentes, las reconfiguren a través de la escritura:

Respecto al texto escrito por ella, la profesora comenta que lo usa como una herramienta de trabajo para la enseñanza de la historia en 2° y 3° de primaria. Nos comentó que la idea de elaborar un texto nació hace varios años, a partir de unos escritos elaborados por los propios niños sobre el descubrimiento de América, donde se concentraron en la vida de Cristóbal Colón, tales escritos pronto se convirtieron en los primeros capítulos de un texto más amplio. Cada año, señaló la profesora, *“con lo que yo iba viendo que le gustaba a los niños escribir y trabajar, [el texto] fue teniendo una innovación”*; en ese sentido, durante los últimos ocho años, ella se ha centrado en esta modalidad de trabajo, con innovaciones para cada año y abordando temas históricos estrictamente... El texto se ha armado, según la profesora, por la inquietud de los niños para escribir, por los intereses de ellos hacia la historia y por la posibilidad que ofrece el *“ponerlos a soñar y a imaginar y a pensar como podrían cambiarla (...) como un ejercicio que les ponía hace poco: ¿usted qué hubiera hecho si fuera Colón en esa época?, ¿usted qué se imagina? y entonces tratar de transportarlos a los momentos históricos de ser ellos los personajes y cómo hubieran actuado si fuesen ellos los personajes de esa historia”*. La profesora nos explicó que este ejercicio del texto hace que los niños agreguen o hagan sugerencias importantes para cambiarlo. *“Como hay tantos aportes se les puede ir metiendo en la cabeza que ellos pueden complementar las ideas de unos con las de los otros, de modo que no se*

limite a lo que cada uno contestó sino que lo amplíen con lo que los compañeros proponen" (Entrevista a una profesora de primaria).

Ahora bien, el trabajo sobre fuentes no se limita a las fuentes documentales. También, como parte de la ruta, los profesores llevan a cabo acciones pedagógicas en torno a fuentes orales, apelando de esta manera a que los estudiantes construyan el dato histórico o las categorías históricas desde su experiencia vital como sujetos:

P.: "...hay un proyecto concreto que yo diseñé, bueno más bien que yo puse en práctica en el colegio, que es hacer historia desde la historia oral. Entonces, los muchachos se plantean proyectos de recuperación colectiva de la historia, pero desde la historia oral. Tuve el caso, no sé si ya te comenté, de una niña pandillera, era jefe de su pandilla y me dijo: ¡Profe yo quiero hacer la historia de mi pandilla! Entonces la pelada empezó a escribir sobre su pandilla. Yo le dije: investiga sobre el pandillaje en Bogotá primero, y después de que tengas estos elementos, intenta hacer un balance historiográfico para ver qué se ha escrito en Bogotá sobre el pandillaje y después de eso pues concéntrate en Engativá, y en lo tuyo..." (Entrevista a un profesor de séptimo grado).

El trabajo pedagógico en torno a preguntas de investigación, como ya se ha indicado, se inscribe en la lógica de la investigación histórica y apunta a que los estudiantes construyan rutas de lectura de los documentos producidos por los historiadores. En este sentido, los profesores definen la producción de una pregunta como uno de los objetivos centrales del trabajo que se realiza en el aula de clase:

P.: "...necesito que ustedes armen los grupos y elaboren una pregunta; pero, por favor, yo pienso que esta pregunta ya tiene que ser diferente a las que ustedes hacían en febrero, me parece que ya hemos andado un poquito y hemos ganado a nivel conceptual y a nivel pedagógico y ya la estructura de la pregunta tiene que tener como algo mejor elaborado".

En este momento un estudiante preguntó: "¿la pregunta tiene que tener tiempo y espacio y todo eso?", el profesor respondió: "sí, pero entonces no es la manera como yo lo explicaba acá, sino que tiene que estar... a ver..., nosotros estamos acostumbrados a hacer preguntas de un renglón... usted puede hacer pregunta de un párrafo de diez renglones; hace usted la introducción y luego sí hace la pregunta. Se trata de que la pregunta sea supremamente interesante, que reúna elementos históricos y geográficos, elementos políticos, elementos económicos; hemos visto una realidad nacional, una realidad local y una realidad mundial, las hemos abordado desde diferentes lugares, recuerden que nosotros en el eje anterior miramos unos elementos muy fuertes a nivel mundial y vimos, recuerden ustedes, la primera guerra mundial, la segunda guerra mundial, el frente nacional, la perestroika, la caída del muro de Berlín, etc.. Esa pregunta que necesita que elaboremos, tiene que retomar un poco eso: toda la experiencia que ustedes han tenido y todo lo que ustedes han venido trabajando. Se trata de organizar un poco eso, para poder reconocerla. Eso sugiere también un trabajo dedicado, o sea: eso no les va a salir a ustedes porque sí, requiere que ustedes en grupo definan hacia dónde quieren indagar, es decir, hacia dónde quieren llevar la pregunta. A veces queda la posibilidad de, al hacer pregunta, ya tener la respuesta... la intención es que, por ahora, no tengamos

todavía la respuesta, que lleguemos luego, después de un ejercicio a esa respuesta. De esa forma me parece que podríamos finalizar este ejercicio con el texto de Eduardo Galeano" (Registro de una clase en octavo grado).

En esta ruta pedagógica la pregunta que realiza el estudiante implica una mayor elaboración. El agente del discurso histórico es aquí el autor del texto y no el profesor. Por esta razón, la pregunta busca hacer interpelar al primero antes que al segundo, lo que exige del estudiante un posicionamiento frente al texto que sólo puede lograr en la medida en que aprende a formular, en cooperación con los pares, preguntas abiertas:

El profesor lee la primera pregunta que había hecho el grupo, pero los integrantes del mismo le dicen que esa pregunta estaba mal y que mejor lea la que está enseñada. El profesor tacha con un marcador verde la pregunta y los estudiantes protestan y dicen: *"tan exagerado"*. El profesor lee la siguiente pregunta en voz alta: *"¿cuáles son los tres productos más importantes de Cuba...?"*, y antes de terminar de leerla dice: *"¿es una pregunta abierta o cerrada?"*. El grupo responde: *"abierta"*. No, aclara el profesor, *"es una pregunta cerrada: azúcar, tabaco y ganadería, y ya. Ya tienen la respuesta"*.

Luego el profesor le dice al estudiante 3: *"a mí me parece que, primero, hay una intención suya de su lectura que hizo allá, hay que tener cuidado porque es lo que usted quiso, pero es que hay un grupo de cuatro personas que piensan. Entonces lo que ustedes tienen que hacer es compartir eso, pero por favor cada uno debe tener una palabra frente al trabajo. No solamente "yo estoy de acuerdo", sino vea: "yo también encontré esto o lo otro". Vea, en el libro pueden haber cincuenta mil preguntas diferentes, no nos interesa indagar sobre todas, sino que, me parece a mí, lo interesante de este ejercicio es, no solamente la pregunta sino la posibilidad que ustedes tienen como grupo de organizar esta pregunta que, aunque ustedes no lo crean, es un poquito complicado: hay que ponerse de acuerdo"*.

Luego de esta intervención, el profesor se retira y el grupo discute al respecto:

E. 2: *"Entonces estábamos mal porque estábamos haciendo la pregunta cerrada... y es abierta"*.

E. 3: *"Entonces sería: ¿desde el año tal por qué se ha venido deteriorando la economía en Cuba?"*

E. 4: *"Pero si nos dice que abierta, ya no utilizamos lo de los tres productos"*.

E. 2: *"No, él no nos dijo que fuera solo por eso, nos dijo que había que complementar esto. No hablar solamente del azúcar, hablar también de la política de ellos"* (Registro de clase).

A través del trabajo sobre fuentes y la elaboración de preguntas de investigación, el desarrollo de la clase de historia, según el trazado general de la ruta que se viene exponiendo, se lleva a cabo más sobre la construcción de problemas que sobre la reconstrucción de hechos o periodos históricos determinados en el marco de una continuidad temporal. En este sentido, la ruta conecta los temas históricos entre sí, no según su secuencia o proximidad temporal, sino a través de ejes transversales que organizan

el trabajo de aula a lo largo del año. Estos ejes pueden ser temáticos, si favorecen la confluencia de dos o más textos históricos a partir de un mismo hilo conductor o si permiten ver la progresión histórica de un fenómeno social determinado:

Entrevistador: *"Por lo que hemos podido ver los temas que usted ha trabajado con los y las estudiantes abordan temporalidades bien diversas, un recorrido bastante amplio que incluye desde la colonia hasta nuestros días, todo inserto en una misma clase. ¿Cómo se manejan esas relaciones temporales y espaciales?"*

Profesor: *"En el plan anterior de ciencias sociales había una continuidad temporal para las clases... iniciaba en la colonia, luego la conquista, la independencia y la república. Había una claridad ahí. Hoy en día –y es la lectura que yo hago– me parece que la velocidad con la que la gente hoy en día concibe el tiempo es diferente a la nuestra. Si usted escucha por ejemplo: "cómo se pasa el tiempo de rápido", los ancianos lo dicen. Me parece que en los muchachos hay otra lectura del tiempo. Vean ustedes cómo desde la posmodernidad se mira mucho el 'vivir el momento'. A mí me gusta eso de poder estar en un lado, mientras otros están en otro lado, el estar en la conquista y estar en la república son dos momentos totalmente lejanos, dispersos, diversos, pero son dos lecturas diferentes"* (Entrevista a un profesor de octavo grado).

Pueden ser también metodológicos, si el hilo conductor es un mismo procedimiento de lectura o de trabajo sobre fuentes que muestra ciertas constantes en el tratamiento de los textos, o que permite distinguir los textos históricos de aquellos que no lo son:

Fuera del trabajo con el texto básico de la clase, la profesora señala que también se aborda un trabajo de *"diferenciación de fuentes de las cuales se puede obtener conocimiento"*, se trabaja la fuente oral y la fuente escrita a través de la investigación en biblioteca, Internet y la consulta a los padres y aunque los niños transcriben textualmente la información de las fuentes, para la profesora es importante no *"devaluarles el hecho de que transcriban la información o el que traigan algo impreso, porque como están empezando en ese proceso (...) ellos sienten que al hacer esa impresión están haciendo la tarea, están investigando. La idea es más bien, dice la profesora, enseñarles que esa información que ellos traen contiene diversos elementos que determinan el carácter de esa fuente, un conjunto de elementos que ellos tienen que sacar y averiguar acerca de esa fuente"*. Así mismo, para la profesora resulta indispensable que los niños aprendan a diferenciar, a través de la comparación, entre una historia, un cuento, una leyenda y un hecho histórico, *"para que vayan separando el hecho histórico y lo vayan comprendiendo (...) y que entiendan que la historia es más fácil de reconstruir entre más cercana está y más difícil entre más lejana (...) que entiendan que la escritura marcó un hito en la reconstrucción de la historia"* (Entrevista a una profesora de primaria).

La construcción de lo histórico a partir de problemas de investigación, implica, en la ruta, una relación entre el pasado y el presente que no se constituye por referencia a los grandes periodos históricos o a los procesos sociales de gran escala, sino por la construcción del propio presente (lo que de alguna manera implica una toma de distancia frente a él) y la deconstrucción de las versiones históricas tradicionales. El pasado,

en el contexto de esta ruta, no es el pasado lejano de los sucesos históricos de carácter universal, no es una relación entre tiempos históricos distintos, sino una relación entre un texto y un lector. La relación con el pasado, puede decirse, es una relación con un documento que lo expresa, que lo contiene. El propio presente, entonces, se constituye en la experiencia de lectura de esos documentos.

Pero la lectura sólo cobra consistencia porque el estudiante tiene en perspectiva, dados los objetivos de la tarea propuestos por el profesor, la producción de una interpretación propia, en la forma de una pregunta, de un ensayo, o de una aseveración sobre la dinámica de construcción del conocimiento histórico. Veamos el siguiente ejemplo de una clase en segundo grado:

Una vez nos presentamos, la profesora pidió a los niños que nos contaran qué era lo que estaban trabajando en el curso, de tal modo un niño expuso que el día anterior habían explicado el significado de los dibujos del texto, nos dijo que habían subrayado con diferentes colores los errores que encontraban en la lectura y habían explicado por qué lo subrayado eran mentiras. La profesora para ayudarle a explicar mejor le preguntó: "Y ¿por qué eso que tú indicas eran mentiras?, ¿qué pasa con eso, por qué en algún momento de la historia decimos que no se ha enseñado la verdad?, ¿alguien puede contestarme eso?", ante la pregunta varios niños levantaron sus manos para responder y la profesora asignó la palabra a uno de ellos, el estudiante dijo:

E. 2: "Porque antes pensábamos que se había hecho eso, pero porque no se habían descubierto (sic) otras cosas que ya sabemos".

P.: "Entonces, ¿qué ha pasado con el historiador para que en un momento dado, en una época se enseñe una cosa y más adelante se enseñe otra un poco cambiada?"

E. 3: "Pues porque, cada vez encuentran pruebas y pruebas..."

E. 4: "Pues porque los historiadores están reconstruyendo la historia".

E. 3: "Los historiadores cada vez encuentran pruebas nuevas".

Otros niños arguyeron que se contaban mentiras en la historia porque muchas veces no se sabía todo, y tenían que esperar a poder encontrar pruebas para confirmar que lo que se decía de una época era cierto o falso (Registro de una clase en segundo grado).

Se puede afirmar, entonces, que la unidad de sentido que se produce en esta ruta es la interpretación del estudiante. Y ella es fruto de la síntesis que él logra realizar entre el contenido de la fuente histórica y el problema de indagación a partir del cual se relaciona con dicha fuente. En este sentido, la interpretación recoge los sucesivos posicionamientos del estudiante frente al texto, frente a la tarea y frente a su grupo de trabajo, tal y como se aprecia en el siguiente fragmento de una clase en la cual los estudiantes deben construir una pregunta que enlace los temas vistos durante el curso:

La estudiante 1, empezó a escribir y a dictar a los demás lo siguiente:

"A medida del tiempo, la humanidad ha tenido que enfrentar problemáticas económico, social, político, cultural".

Hubo un desacuerdo entre el estudiante 4, el estudiante 5 y la estudiante 1, por lo cual el estudiante 4 sostuvo:

E. 4: *"Sí, pero también lo que el profesor nos dijo sobre lo natural, por ejemplo lo de la geografía, todo eso, o sea la capa de ozono..."*.

E. 1: *"Sí. O sea el desequilibrio ambiental, ecológico, o sea, que sería otro tema el que podemos tratar"*.

E. 4: *"No, yo lo que digo es que todo eso ha influido"*.

La estudiante 1 escribió, y dictó a los demás:

"A medida del tiempo, la humanidad ha tenido que enfrentar problemáticas en los aspectos económico, social, político, cultural, ambiental..."

La estudiante 4 propuso que se fijaran en los apuntes del cuaderno y sacaran algo de lo que habían hecho en la última clase. Frente a lo cual el estudiante 1 dijo:

E.: 1: *"A medida del tiempo, la humanidad ha tenido que enfrentar problemáticas en los aspectos económico, social, político, cultural, ambiental, que en América Latina ha traído grandes consecuencias para la sociedad. ¡Listo! El profesor dijo que era un párrafo que afecte nuestro ente personal, pues el profe dijo que era un párrafo sobre lo que íbamos a tratar, y después la pregunta, ¿sí o no?, entonces ahora hagamos la pregunta"*.

E. 5: *"¿Sólo eso vamos a hacer?"*

E. 4: *"A mí me parece que deberíamos focalizarnos en lo ecológico, yo sé que la mayoría de grupos van a trabajar lo económico"*.

E. 1: *"Por ejemplo, pongan cuidado, el profesor dijo que, qué aspectos no se han tratado acá y a qué deberíamos darle la importancia, de la economía, lo social, político y ambiental. Entonces deberíamos coger lo ambiental y la importancia económica que se le da a ese tema. Entonces, ¿cómo sería la pregunta?, por ejemplo: ¿qué ayuda económica se le ha dado al tema ambiental?, allí hablamos de lo económico"*

E. 5: *"No, hay que especificarlo; por ejemplo en el siglo XXI..."*

E. 1: *"Por eso, en el siglo XXI ¿cuál ha sido la postura del Estado...?"*

E. 5: *"No, de la sociedad"*.

Tras la pequeña discusión referida, la pregunta del subgrupo No. 1 quedó así: *"En el siglo XXI, ¿cuál ha sido la postura de la sociedad frente a la ayuda económica del medio ambiente?"*

Una vez terminaron de escribir la pregunta la estudiante 1 comentó en voz baja: *"me está empezando a gustar esto, estudiar esto"*. Sin embargo, cuando la E4 leyó la pregunta nuevamente para que los que no la habían registrado en sus cuadernos lo hicieran, E1 dijo que le parecía que la pregunta había quedado mal y volvieron a iniciar una discusión que se dio como sigue...

E. 4: *"Puede ser: "En el siglo XXI, ¿cuál ha sido la postura de la sociedad frente a la ayuda económica para la destrucción del medio ambiente?"*

E. 1: *"Es que digamos, ¿usted dice que el Estado le da algo al sistema ambiental? No. A ellos les importa nada"*

E. 4: *"Es la verdad, entonces ¿nosotros nos vamos a interesar en eso?"*

E. 1: *"Eso lo único que les importa es el dinero y ya. Qué manera. Eso no interesa a los demás".*

E. 4: *"Pero a mí sí, me parece que ellos no se dan cuenta de la importancia que tiene eso, no se dan cuenta de la importancia del medio ambiente para nosotros".*

E. 1: *"Sí deberíamos de hacer algo".*

E. 4: *"Sí, no se dan cuenta que en un futuro uno puede sufrir por eso".*

E. 1: *"Claro, las guerras después van a ser de agua...entonces ahí queda bien la pregunta o la hacemos de otra forma para que quede mejor".*

E. 4: *"No, ahí está bien".*

E. 1: *"O debería ser: ¿cuál ha sido la postura de nosotros jóvenes del siglo XXI..."*

E. 5: *"No, porque, jóvenes no porque y los ancianos qué y ..."*

E. 4: *"No, porque es que nosotros somos los que afectamos el medio ambiente, los ancianos están ahí, pero..."*

Luego de haber presentado la pregunta al profesor y dar lugar a un nuevo debate, la pregunta fue planteada, finalmente, de la siguiente manera:

"La importancia del ambiente para la sociedad colombiana es ignorada y no se tiene en cuenta las repercusiones que implica la destrucción del ambiente para el ser humano. ¿En la actualidad, cuál ha sido la postura de la sociedad colombiana frente al entorno ambiental, y su importancia?" (Registro de una clase en octavo grado).

Según lo dicho, esta ruta pedagógica se caracteriza por promover la interpretación del estudiante a partir de problemas que posibilitan la indagación histórica. En este sentido, el conocimiento histórico que circula en el aula, a partir de esta ruta, es más comprensivo que explicativo. Esto es, tiene que ver más con el desarrollo de tesis de carácter histórico por parte de los autores, que con interpretaciones aceptadas de los sucesos históricos. Por esta razón, la ruta reconstruye las relaciones causales que se dan dentro del proceso histórico que es objeto de investigación en el aula, mas no presta mucha atención a las relaciones causales que pueden existir entre el periodo histórico en el cual se inscribe dicho problema y otros periodos históricos.

En la medida en que el acento de la ruta es metodológico, ella puede hacer, como ya se había dicho, un corte entre diversas temáticas, con el fin de sostener un mismo procedimiento de indagación, o puede generar múltiples preguntas sobre un mismo problema de indagación. Estas dos formas de organizar el trabajo pedagógico en el aula pueden, así, conllevar una descontextualización de los problemas históricos que se estudian. De esta forma, la ruta puede posibilitar un estudio detallado de una problemática, pero perder su conexión con el periodo histórico en el cual se inscribe y, por ende, con otras problemáticas.

En este orden de ideas, se puede afirmar que esta ruta puede perder la generalidad de los procesos históricos en favor de la construcción de una problemática dada o de la construcción de un procedimiento de indagación. Es decir, que la construcción del problema de indagación no supone que el estudiante haya construido una visión panorámica de la temporalidad histórica. En este sentido, la ruta puede tropezar con ciertas dificultades de conceptualización en los problemas mismos, que requieren un monitoreo constante del trabajo del grupo de estudiantes por parte del profesor.

2.4 La enseñanza de la historia en la escuela: nuevos sentidos en un nuevo contexto

La descripción de las dos rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia muestra la manera cómo cada una de ellas se constituye en una especie de guía o de libreto abierto que organiza el trabajo pedagógico en el aula de clase. Cada descripción da cuenta de los aspectos formales que permiten que se estructure una clase de historia y que, a la vez, posibilitan la improvisación del significado en el aula. Esto en virtud de que las rutas pedagógicas son fundamentalmente estructuras de participación y reconocimiento entre los sujetos que, como tales, no pueden ser anticipadas completamente en su progresión, pero sí requieren un cierto grado de coherencia y, por tanto, de estructuración.

Según Erickson “las lecciones son lugares limitados y especialmente trucados, pues se trata de situaciones en las que se sabe que se cometerán errores y que habrá correcciones y ayuda. De hecho, los errores y las dudas de los alumnos, así como las respuestas adaptativas de los profesores, son la razón de ser de las lecciones... La paradoja es que los diversos errores de los alumnos al contestar –aunque algunos sean esenciales como oportunidades para enseñar y aprender– pueden provocar el caos en el mantenimiento de una estructura coherente de la tarea social y académica en la clase” (1993: 335). Una ruta pedagógica, en este sentido, debe posibilitar un juego entre las sucesivas elaboraciones que realizan los estudiantes para producir un significado en el contexto académico de la clase y la coherencia que se necesita, en la estructura de participación social del aula de clase, para que tenga lugar una interacción entre los sujetos a partir de esas elaboraciones. La descripción que se ha realizado intenta destacar la manera como cada una de las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia establece las condiciones de dicho juego.

Sin embargo, la enseñanza de la historia no se puede reducir a la descripción de las rutas pedagógicas. Parte de la enseñanza de la historia son también las rutas curriculares, las rutas de evaluación y las rutas didácticas que, finalmente, configuran la totalidad de una práctica pedagógica en el campo de la disciplina histórica, cuya descripción, no obstante, excede los límites de la presente investigación. Pero ello no excluye la obligación de mostrar que aunque las rutas pedagógicas hayan sido descritas en su generalidad, esa generalidad debe ser puesta en un contexto que permita apreciar que las rutas no son rígidas, que no se excluyen entre sí, que no remiten, en su uso, a un tipo específico de profesores, que pueden alternarse según diversos criterios de acción pedagógica. Por esta razón, en lo que sigue, se intentará dar cuenta de ese contexto para mostrar que las rutas pedagógicas sólo pueden constituirse como tales cuando la institución escolar abre sus fronteras al mundo de la vida, pero sin diluirse en él, es decir, sin perder la finalidad de su labor educadora.

En el primer apartado de este capítulo se hizo referencia al contexto cultural posmoderno como el horizonte de sentido en el cual se inscribe la escuela. Este contexto se caracteriza por la pérdida de legitimidad de los principios del orden social moderno (Lyotard, 1986), y por la configuración de nuevos procesos sociales y de nuevas identidades en la contraposición y resistencia que le ofrecen a la vivencia moderna del mundo. La experiencia cultural posmoderna, en este sentido, puede ser vista como una especie de trabajo de duelo de las promesas que, al final la modernidad no pudo cum-

plir, sin que hasta el momento exista alguna claridad sobre los principios que estructuran esas nuevas socialidades e identidades que van tomando forma.

Una institución moderna es aquella que presupone la legitimidad de un orden en relación con el cual define su función y sentido. Y la escuela es una institución típicamente moderna, cuyo sentido le era asignado por instancias diferentes a ella misma. Según Braslavsky, la educación "giró en cada caso alrededor de un eje fundamental casi siempre sucesivo a otro, asociado con el sentido predominante de la educación para sus principales promotores (...) ese eje principal fue en un primer momento la libertad, más adelante la construcción y consolidación del Estado; después el progreso de la nación y finalmente, el crecimiento" (1999: 22). La escuela, entonces, respondió como institución a un sentido general que, una vez se deslegitimó con el cambio cultural, conllevó la disolución de la "razón de ser de muchas instituciones y muchas prácticas cotidianas" (Ibíd.: 23).

El contexto posmoderno se estructura a partir de la experiencia de disolución de ese sentido general a partir de la cual no sólo se hacía posible pensar a la escuela, sino a todas las instituciones que se suponía debían posibilitar la construcción de la democracia y del bienestar. La escuela, en este contexto, se ve abocada a la necesidad de reconstruir su sentido como institución, sin tener para ello un referente amplio de significación que permita hacerlo de manera sistemática, tal y como se pretendía en la modernidad. En la escuela "posmoderna", por llamarla de algún modo, el sentido no se construye por referencia a un ideal por alcanzar, sino que se construye desde las prácticas cotidianas de los sujetos.

La construcción de este sentido se lleva a cabo desde los mismos procesos sociales que van tomando curso y no ya desde la necesidad de adscribir las diferencias a un mismo significado hegemónico y totalizante. Por esta razón, en la necesidad de reelaborar su sentido, la escuela ha venido rompiendo, aunque con mucha timidez, los muros que la separan del mundo de la vida, con lo cual se ha dado un giro de las prácticas pedagógicas tradicionales a unas prácticas pedagógicas "posmodernas", tal y como se revelan en las rutas pedagógicas expuestas en el apartado anterior.

Lo esencial de estas prácticas y, si se quiere, de la escuela actual, es que poco a poco empiezan a reconocer el mundo de vida de los sujetos. Las prácticas pedagógicas modernas se dirigían a un sujeto abstracto, un sujeto supuesto sobre el cual se esperaba operar. De este modo, no reconocían en el sujeto concreto otra cosa más que su distancia efectiva con el sujeto ideal que debería producir, al final, el proceso educativo. Las prácticas pedagógicas posmodernas, por el contrario, construyen su sentido a través de la interacción con unos *otros* concretos, con unos sujetos reales que portan unos saberes y que a través de ellos afectan a las prácticas pedagógicas mismas.

Se entiende así que la asimetría que subyace a las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia, lo sea respecto al saber disciplinar y no sea constitutiva de la relación social. Esto es, que en las rutas pedagógicas la asimetría entre el profesor y el estudiante, al nivel del saber, no supone que al nivel de la interacción tenga que sostenerse una distancia insalvable entre el profesor y el estudiante en tanto sujetos de la práctica educativa. Por el contrario, y esto es lo que indican las rutas, aunque se deba salvar la distancia de los estudiantes frente al saber (distancia que se expresa en la definición de los logros curriculares) la práctica social misma apunta a que se construya una interacción legítima entre los sujetos de la práctica educativa.

En este sentido, las rutas pedagógicas se configuran más como prácticas sociales que como tecnologías educativas. Como tales, presuponen que el estudiante posee un

saber que debe formar parte de la dinámica de la ruta, pero que, además, ese saber debe entrar en diálogo con el saber histórico constituido. Sin embargo, no suponen que el saber histórico deba desalojar al saber del mundo de la vida que ha estructurado el estudiante. Antes bien, de lo que se trata en las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia, es que en medio del diálogo que se pueda producir entre el saber cotidiano y el saber histórico, éste finalmente pueda volverse relevante para el mundo próximo de los sujetos y que no simplemente sea adquirido para dar cumplimiento a una meta curricular.

Las rutas pedagógicas son, por tanto, flexibles. No se encuentran completamente acabadas, aunque poseen rasgos definitorios. En todo momento deben posibilitar la construcción del sentido de la interacción, para que, a partir de él, se construya el código histórico. En relación con esto último, las rutas pueden considerarse como dos trazados diferentes que presuponen puntos de partida distintos (en un caso el discurso histórico, para construir a través de él una noción histórica universal, y en el otro la indagación histórica para construir a través de ella problemas que exigen miradas históricas), pero que, en lo pedagógico, están determinadas por finalidades similares, que abarcan las metas puramente cognitivas, pero van más allá de ellas.

Sólo en relación con tales finalidades las rutas pedagógicas pueden irse construyendo en su progresión, sin que se disuelvan en un activismo pedagógico. La razón para ello es que estas finalidades se proponen desde, al menos, tres ámbitos de la vida escolar, desde los cuales se deciden, de forma particular, pero articulada, nuevas formas de apertura de la escuela al mundo vital de los sujetos. Estos ámbitos son: el ámbito de la práctica pedagógica del profesor, el ámbito de lo curricular y el ámbito de las relaciones locales, en el cual la institución escolar cobra un sentido concreto y una finalidad específica para una comunidad dada.

Consideremos, entonces, el primero de estos ámbitos: el de la práctica pedagógica misma. En él, el profesor propone que las rutas pedagógicas se estructuren a partir de un horizonte que involucra tanto el sentido que él le asigna a su propio quehacer como la finalidad expresa que él le asigna al conocimiento histórico para la vida de sus estudiantes. Así, algunos profesores consideran que su labor pedagógica está directamente ligada a las necesidades de formación de los sujetos, esto es, a su inclusión en las lógicas culturales de la sociedad y a su construcción como ciudadanos. En este caso, el profesor se percibe a sí mismo como un orientador del proceso de enseñanza que propicia para el sujeto la apropiación de un conocimiento histórico que, a modo de bagaje cultural, le permite afirmar su identidad por referencia a una identidad colectiva:

Al preguntarle por las razones por las cuáles se debe enseñar historia a los niños, la profesora indicó que lo importante era poder generar en los niños un agrado por la disciplina, *"para que la vivan y la sientan; para sentirse partícipe de la historia (...) yo creo que al conocer la historia puede uno como involucrarse en el mundo y sentirse partícipe del mundo"*. La profesora considera que si hay un conocimiento que proporciona un amplio bagaje cultural a las personas es el conocimiento histórico, pues a diferencia de disciplinas como las matemáticas, la historia es un campo mucho más abierto que, para ella, puede influir en todos los momentos de la vida: *"la persona que conoce de historia creo que tiene más facilidad de desenvolverse como persona"*. En virtud de esto, la profesora define la historia como: *"la trayectoria del ser humano en el mundo y la influencia, buena o mala, que puede generar en el mundo."* Al abordar el tema de la ruta bajo la cuál se guían sus clases, la profesora refirió que, inicialmente

ella busca que *“los niños le cojan amor al conocimiento de sus antepasados y de lo que fue su país. Un amor por sus orígenes y por saber de dónde venimos. Al coger ese amor vamos sembrando una identidad propia para así mismo influir en el entorno de forma positiva (...) yo busco mucho que los niños vean lo positivo de nuestro país”* (Entrevista a una profesora de primaria).

Otros profesores, sin embargo, consideran que su labor debe posibilitar, primero, cambios profundos en sus estudiantes y, segundo, transformaciones de la sociedad, dadas las profundas inequidades e injusticias que la caracterizan. Para estos profesores el conocimiento histórico es fundamentalmente un conocimiento crítico, que debe permitir al sujeto tomar distancia de su realidad para incidir en ella. Veamos lo que afirma un profesor de séptimo grado al respecto:

Para el profesor, todo joven debe salir de la educación básica secundaria con una clara conciencia política, pues según él lo fundamental es que los estudiantes tengan claro el lugar que ellos ocupan en la estructura social. El profesor arguyó que lo primordial es que al salir de la escuela cada alumno tenga una conciencia clara sobre su ubicación política, económica y social (Entrevista a un profesor de séptimo grado).

Para estos profesores, su labor no es sólo académica, sino también política. Es decir, que su pedagogía, tal y como lo plantea Giroux (1997), pretende proporcionar a los estudiantes *“experiencias para que examinen sus propias experiencias vividas, sus recuerdos profundos y sus formas de conocimiento subordinado”*, al involucrar la experiencia estudiantil *“como medio principal de cultura, acción y formación de identidad”*. Por esta razón, su pedagogía no sólo se reserva para el aula de clase, sino que también alcanza el contexto de lo comunitario, tal y como lo ilustra la siguiente reflexión de un profesor:

El profesor nos contó que su proyecto de transformación social incluye no solo a los estudiantes, sino a los padres de familia, con quienes sostiene una relación cordial. El profesor nos explicó que la relación del colectivo de docentes del área de ciencias sociales del colegio con los padres de familia está dada en dos dimensiones, una que se remite a la tradicional citación para la entrega de boletines de calificaciones y en la que al mismo tiempo se discute sobre el rendimiento de los escolares, y una segunda dimensión concentrada en la formación política de los acudientes (Entrevista a un profesor de séptimo grado).

Ahora bien, esta labor política se puede llevar a cabo también en la instancia de lo personal, de lo subjetivo, en la cual el profesor se percibe a sí mismo como un acompañante del proceso vital del estudiante, desde el cual posibilita su acercamiento al conocimiento histórico. Así, un profesor afirma que,

“fundamentalmente, la tarea que tenemos los maestros es la de acompañar el crecimiento de una persona, no es ni el señalar, ni el condenar, es acompañar a crecer a una persona, y las dinámicas de crecimiento de las personas son diferentes. Entonces nuestra tarea es esa, acompañar el crecimiento desde todos los ámbitos, de una persona (...) Yo siempre he procurado que la gente se conozca un poco. Que la gente pueda asumir con

responsabilidad su vida. Y el asumir uno la vida significa tener un poco de formación, de cultura. Siempre procuro eso: formación cultural. Me parece que la salida para nuestros muchachos es la cultura. Pienso que es desde allí dónde uno podría como entregar algo a estos procesos de paz, a esta historia tan dura que nos ha tocado vivir. Y tener o desarrollar una formación cultural significa manejarse, moverse dentro del conocimiento y no solamente el conocimiento histórico sino el conocimiento matemático, geométrico, físico, etc. Entonces si yo puedo aportar a lo histórico un poco, a la literatura un poco, a lo filosófico un poco y el interés por indagar en otros ámbitos y en otros lados me parece que sería como lo interesante de mi trabajo. A veces los maestros... sacan pecho y la cosa, porque el estudiante les dijo bueno, voy a estudiar ciencias sociales... me parece que no es eso, que nos es por ahí: que los estudiantes se enamoren o se apasionen por lo que uno hizo, me parece que no es así. Me parece que la pasión está en otro lado, me parece que la pasión está en la vida, como en la responsabilidad de asumir su propia vida y, de alguna forma, poder cambiar cosas" (Entrevista a un profesor de octavo grado).

Desde el ámbito de decisión de los profesores, desde la práctica pedagógica misma, se construyen en gran parte las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia. Aunque éstas responden en su dinámica y estructura a los cambios que se han producido en el conocimiento histórico, a los nuevos objetos y nuevas perspectivas de la disciplina histórica, han sido los profesores quienes han permitido que en torno a esas nuevas perspectivas se articule una práctica social. Pues, y esto es lo esencial aquí, esas nuevas perspectivas de la historia, para entrar a la escuela, requieren, además de profesores que dominen el panorama de la disciplina histórica, profesores que puedan hacer suyas esas perspectivas y trazar alrededor de ellas un proyecto vital. En este sentido, el profesor de historia no aparece ya como el erudito que conoce las muchas anécdotas de la historia pasada, sino como una especie de mediador cultural que va más allá de los sucesos para inscribirse en las gramáticas propias de la disciplina (conceptos de épocas y de procesos estructurales y métodos de indagación e interpretación histórica), que apunta a construir en el aula de clase un pensamiento histórico y que busca avanzar en la formación de conciencia histórica:

"Me parece que la historia está llena de muchas cosas: está llena de amor, de conocimientos, de evolución, de sueños, de posibilidades. Me parece que la historia es en últimas lo que nos puede a nosotros salvar o destruir. Este momento, a nivel mundial es un momento histórico por las cosas que están sucediendo: son muy duras. Pienso que la historia es eso. Me parece que el maestro es un mediador ahí, tiene que estar lleno de responsabilidades. Pienso que el conocimiento de la historia me permite a mí avanzar, evolucionar... me parece que la evolución no se detuvo como han pensado muchos modelos económicos y políticos. Pensar que se puede masificar, que se puede hacer una sociedad única, me parece que en ese sentido habría que rescatar las individualidades. Es una historia llena de cosas duras y cosas amables. Si uno mira un poco la época clásica, era eso, un gran reconocimiento de parte de la sociedad a la historia, porque eran unos tesoros muy grandes y era lo que sustentaba a estas sociedades.

Me parece que por ahí es la salida a nuestros problemas...no sólo la salida política, la lectura, la historia tiene mucho que decir. Me parece que los intelectuales a nivel mundial han estado callados a los problemas, han sucumbido a su respon-

sabilidad ante el mundo. Algunos durante una época callados por las armas, por la violencia... me parece que la academia ha guardado silencio frente a esto, se requiere, se necesita de una postura frente a la sociedad en este momento”.

Entrevistador: *Hablando un poco de preguntas incómodas ¿cuál considera que es la función de los profesores en todo esto?*

Profesor: *Me parece que es de mediación. Una mediación que requiere de muchos elementos: en la medida en que yo sé historia, que yo tengo un rigor académico de la historia, frente a la historia, mediado eso con otras disciplinas. Me parece que habría que formar... pero ese concepto de formar implica muchas cosas, para no caer en ambigüedades: formación sugiere una actitud crítica, una responsabilidad frente a la academia y frente a la disciplina. El historiador, el profesor de historia es un mediador entre la historia y la formación (Entrevista a un profesor de octavo grado).*

Ahora bien, las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia se construyen también desde el ámbito de lo curricular, que no excluye al ámbito de la práctica pedagógica, pero va más allá de él, toda vez que en él las decisiones que afectan a las rutas son tomadas por un colectivo de profesores con criterios de planeación y desarrollo curricular. En este ámbito las decisiones atañen más a la definición de los códigos históricos que se busca recontextualizar en el aula de clase y de las finalidades que permiten articular entre sí la diversidad de prácticas de los profesores del área, por lo cual, lo decisivo en este ámbito es la integración de lo pedagógico a partir de un proyecto colectivo. Así, las rutas pedagógicas no sólo se van delineando a partir del saber pedagógico de cada profesor, sino que también responden a los acuerdos colectivos de los profesores del área de sociales.

El proyecto colectivo de los profesores puede ser construido desde diferentes perspectivas. Por un lado, el proyecto del área de ciencias sociales puede hacer parte del proyecto curricular de la institución, en cuyo caso los acuerdos de los profesores tienen lugar en medio de una definición más o menos explícita y consistente de los códigos históricos que se espera sean apropiados por los estudiantes, tal y como se aprecia en la descripción que hace un profesor del plan de estudios de su institución:

Los planes de estudios están estructurados dentro de un esquema 4x4 que contemplan el pensamiento histórico, el pensamiento geográfico, el socio-económico y el político administrativo. Cada uno de éstos está compuesto por unos procesos y éstos a su vez, en unos subprocesos que son finalmente los que le permiten al estudiante, al profesor y al padre de familia hacer un seguimiento del avance académico del estudiante.

Los procesos del pensamiento histórico son: perspectiva temporal, causalidad, transformaciones y pensamiento analítico argumentativo. En el pensamiento geográfico: ubicación espacial, espacio y población, modificación del medio y adaptación a él, espacio estratégico. En el pensamiento socioeconómico: recursos, producción, distribución e intercambio. En el pensamiento político administrativo: organización política, organismos del poder, funciones del sistema político, aplicabilidad. Todos estos procesos tienen a su vez sub procesos que funcionan de forma similar como los indicadores de logros y están

supeditados al período de tiempo que se enseñe en un grado (Documento elaborado por un profesor a propósito del grupo focal sobre enseñanza de la historia realizado en la Universidad Nacional).

Sin embargo, no necesariamente el proyecto curricular de la institución tiene que obrar como fundamento del proyecto del área de ciencias sociales. En otros casos, el proyecto del colectivo de ciencias sociales, aunque participa de los lineamientos generales trazados por la institución, posee una autonomía propia, en la medida en que tiene por base los acuerdos que los mismos profesores han generado al interior de un acuerdo general sobre el sentido político de la enseñanza:

Para ilustrar mejor su perspectiva, el profesor se refirió a la relación de colegaje que se produce en el plantel donde labora. Afirmó que tal colectividad sólo existe al interior de sus cuatro compañeros, nos contó que la institución ha propuesto la realización de reuniones de área, reuniones generales de profesores en las que se deben articular todos los docentes del plantel, jornada tarde y mañana, pero dichas reuniones no son otra cosa que una utopía. El profesor enfatizó que los únicos que trabajan colectivamente son los cinco docentes de ciencias sociales de la jornada vespertina a la cual él pertenece y ello se explica porque a ellos los une un proyecto común, y porque comparten una línea de pensamiento político (Entrevista a un profesor de séptimo grado).

En este caso, los aspectos curriculares del área de ciencias sociales se definen más desde la especificidad de las disciplinas sociales, que desde un enfoque pedagógico común para todas las áreas disciplinares. En este sentido, se podría afirmar que los proyectos colectivos que se inscriben más en la estructura curricular de la institución, favorecen la integración de los contenidos disciplinares a partir de un enfoque pedagógico compartido (por ejemplo, la enseñanza para la comprensión), mientras que los proyectos colectivos que toman curso desde la especificidad de las ciencias sociales realizan esa integración a partir de la asunción de una perspectiva teórica definida (por ejemplo, el materialismo histórico en el caso de un proyecto denominado *Didáctica popular de las ciencias sociales* o la hermenéutica, en el caso de un profesor que establece conexiones entre la historia y la filosofía).

Entre las dos perspectivas señaladas, aparece una perspectiva más ligada a los lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales elaborados por el Ministerio de Educación Nacional. En ella los profesores concretan sus acuerdos no a partir del proyecto curricular de la institución o de un proyecto autónomo del área, sino a partir de la manera como negocian las diferentes interpretaciones que pueden llegar a hacerse de los lineamientos curriculares. Los lineamientos, en este sentido, son más un pretexto que permite organizar el trabajo al interior del área:

A mí me parece que la mirada a las ciencias sociales tiene que ser otra en este momento, pienso que los lineamientos en su concepción hay una relación entre ellos que me parece que le permite moverse a uno en otros espacios donde antes no se hacía... mi formación en filosofía (que es una formación en cierto modo autodidacta, de lectura, de mirar aquí, de mirar allá), me ha servido mucho a encontrar como lo que yo quiero. Y en ese querer me pareció que los

lineamientos me permitían hacer otra interpretación. El lineamiento como tal... si yo lo tomo frío tal cual y me rijo sobre los límites que él pone, me parece que tampoco estaría haciendo nada. Yo puedo desconocer los lineamientos, y no le veo ningún problema, siempre y cuando tenga una concepción muy amplia de las ciencias sociales. Pienso que los lineamientos son como el pretexto, como la excusa. De ahí en adelante uno puede ampliar, puede desde allí empezar a organizar y a formar cosas (Entrevista a un profesor de octavo grado).

Las tres perspectivas de construcción del proyecto pedagógico del área de ciencias sociales determinan la construcción de las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia, en la medida en que los acuerdos que ellas fundamentan comparten, al menos, una misma inquietud en relación con la enseñanza de la historia: la de hacerla relevante para la vida de los estudiantes y para las condiciones actuales del país. Así, aunque los proyectos lleven a cabo la integración curricular de los contenidos históricos desde las diversas opciones que se han señalado (un enfoque pedagógico, una teoría social o los lineamientos curriculares) lo hacen con la pretensión de contextualizar los códigos históricos en unas problemáticas concretas. Por esta razón, se puede afirmar que el ámbito de lo curricular, aporta a las rutas pedagógicas los elementos estructurales que hacen posible la secuenciación y jerarquización de los códigos históricos y su articulación en los distintos niveles de la enseñanza. Los códigos históricos, así organizados, hacen posible la planeación rigurosa y ordenada del trabajo pedagógico y, por consiguiente, conllevan la necesidad de que ese trabajo se realice de una manera sistemática en el aula de clase a partir de una ruta pedagógica.

Las decisiones que se toman desde el ámbito de la práctica pedagógica y el ámbito de lo curricular definen, en gran medida, el derrotero que toma una ruta pedagógica en la enseñanza de la historia. Esto significa que aunque cada ruta pedagógica ofrece al profesor de historia una estructura de trabajo pedagógico, dicha estructura toma forma, finalmente, en el aula de clase, a partir de los sentidos que el profesor asigna a su labor como maestro y de los sentidos que informan el currículo del área de ciencias sociales. Pero estos sentidos, a su vez, emergen desde un ámbito más amplio, desde el cual se lleva a cabo una decisión sobre el sentido de la institución escolar para un contexto dado.

Así, la relación que establece la institución escolar con el contexto local en el cual se inscribe es un factor determinante en la estructuración de las rutas pedagógicas descritas, toda vez que lo esencial para que esa estructuración tenga lugar es que la escuela haya empezado a definir su propio proyecto educativo de cara a un marco de relaciones más puntual y localizado. Esta relación puede darse al menos de dos formas. En primer lugar, una institución escolar puede concebirse a sí misma como una instancia mediadora entre el mundo de vida del estudiante y el campo cultural dominante en una sociedad dada:

Teniendo en cuenta el primer punto se quiere dejar consignado que la institución, desde su fundación, ha trabajado en la formación de estudiantes integrales, en los cuales se destaca su trabajo intelectual, su caballerosidad, sus valores y su coherencia con la filosofía institucional que habla de "ser hombres de honor". Es una institución que se funda en el año 1946 y tiene como referente directo la comunión con la iglesia católica, siendo un colegio confesional, de nivel social alto dentro del espectro de otras instituciones en Bogotá.

En materia de ciencias sociales, busca ser la instancia a través de la cual se centran los procesos históricos y de pensamiento de la humanidad mostrando las relaciones establecidas en cada época y contexto; y permitiendo espacios de discusión, interpretación y argumentación de diversos saberes y contextos específicos en los cuales se encuentre la construcción de sentido en los ámbitos históricos, geográficos, económicos, políticos y filosóficos que son la columna vertebral del Departamento de Ciencias Sociales, quien maneja administrativamente todos los programas.

Todo lo anterior apunta hacia la formación de estudiantes que sean intelectualmente competentes, incentivando a los mismos la comprensión, el aprecio y la valoración de diversos puntos de vista en relación con el conocimiento del mundo; además de fomentar la valoración por su propia cultura, construyendo fielmente las épocas históricas, tratando de entender los sistemas de valores, sus expresiones y las fuerzas sociales que intervienen en sus transformaciones (Documento elaborado por un profesor a propósito del grupo focal sobre enseñanza de la historia realizado en la Universidad Nacional).

En este caso, la institución escolar asume en forma explícita la tarea que tradicionalmente le ha asignado la modernidad de poner en contacto a las nuevas generaciones con la cultura ilustrada; pero bajo el sello propio de la posmodernidad, la institución considera que esta tarea sólo se puede realizar si ella le brinda a los estudiantes la posibilidad de encontrar y construir su propio proyecto de vida:

El Departamento de Ciencias Sociales y Filosofía de la Institución busca el desarrollo de procesos de comprensión y construcción de sentido del hombre y la sociedad a través de herramientas conceptuales, habilidades y actitudes que propicien en los estudiantes aprendizaje significativo de su vida cotidiana y a la vez les permita utilizar la comprensión del pasado y el presente en la construcción de su proyecto de vida (Documento elaborado por un profesor a propósito del grupo focal sobre enseñanza de la historia realizado en la Universidad Nacional).

En segundo lugar, una institución escolar, frente a las fracturas evidentes del lazo social, puede considerarse a sí misma como una instancia que propicia la construcción de tejido social a nivel de lo comunitario. En este caso, la institución puede asumir que su labor es más emancipadora (en el sentido de Freire y Giroux) que ilustradora:

No obstante esta problemática, la población posee grandes valores sociales, culturales, políticos, históricos, etc. Históricamente, sus habitantes han conseguido la atención del Estado gracias a la inmensa tradición de lucha y organización política. Los padres de familia han exigido la creación de centros educativos –entre otros–, como una alternativa de formación social, personal y de preparación para la vida laboral de sus hijos. Para ellos, la educación es una posibilidad de mejoramiento de su calidad de vida.

A esta situación se agrega, la escasez de recursos educativos, didácticos, económicos, etc. en la institución, a pesar de la buena impresión de sus instalaciones físicas.

En un contexto de esta naturaleza, optamos por una propuesta didáctica y popular de la historia que contribuye a la formación de un pensamiento crítico del estudiante (...) La acción didáctica tiene como objetivos la formación de valores, presentar problemas, ayudar a comprenderlos críticamente, orientar la toma de decisiones y modificar la conducta, porque el conocimiento histórico no debe pretender únicamente la comprensión de la realidad, sino además cambiarla. Sobre esta función indica Fontana: "Necesitamos recomponer una visión crítica del presente que explique correctamente las razones de la pobreza, el hambre y el paro, y que nos ayude a luchar contra la degradación de la naturaleza, el militarismo, la amenaza atómica, el racismo y otros tantos peligros. Pero esta tarea no será posible si el historiador no participa también en ella, renovando nuestra visión del pasado de modo que sirva de base para asentar un nuevo proyecto social" (Fontana: 1982, 262) (Documento elaborado por un profesor a propósito del grupo focal sobre enseñanza de la historia realizado en la Universidad Nacional).

O que su labor primordial en el contexto, dados los altos niveles de exclusión y violencia que se presentan, es la de favorecer, antes que todo, una resignificación de la propia vida en comunidad y, por ende, de la propia historia personal:

Hay un proyecto concreto que yo diseñé, bueno más bien que yo puse en práctica en el colegio, que es: hacer historia desde la historia oral. Entonces los muchachos se plantean proyectos de recuperación colectiva de la historia, pero desde la historia oral. Tuve el caso, no sé si ya te comenté, de una niña pandillera era jefe de su pandilla y me dijo: Profe ¡yo quiero hacer la historia de mi pandilla!... Entonces la niña llegó a la conclusión, que ella no había escogido ser pandillera, que ella, pues... fueron personajes, dinámicas y contextos concretos los que la llevaron allá (Entrevista a un profesor de noveno grado).

En cualquiera de los dos casos expuestos se aprecia que las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia toman forma allí donde la escuela empieza a definir su labor educativa desde perspectivas más circunscritas a los contextos próximos, al mundo de vida de los estudiantes o a la red de relaciones locales, desde los cuales y para los cuales puede empezar a definir su identidad como institución.

Finalmente, podemos decir que las rutas pedagógicas, gracias a su estructura y al hecho de que están atravesadas por dinámicas institucionales, colectivas y por la puesta en acto del saber pedagógico de cada profesor, pueden considerarse entonces como estructuras flexibles de aprendizaje que, a la vez que posibilitan la construcción de los códigos históricos por parte de los sujetos, permiten la emergencia de la escuela como mundo de vida. Podría decirse, así, que en las rutas pedagógicas, además de los ensayos que se realizan con el saber histórico a través de la estructuración de la tarea pedagógica, se exploran nuevas prácticas sociales, que al ir más allá de los objetivos puntuales de las prácticas de aula tradicionales, propician, para la escuela, la oportunidad de ir delineando su labor y de definir su sentido en el marco de los actuales conflictos sociales y culturales.

Bibliografía

- AVENDAÑO, Alfredo. 2003. "Didáctica popular de las ciencias sociales". Documento de trabajo en los grupos focales del proyecto Rutas de la Enseñanza de la Historia. Bogotá: IDEP- Programa RED, Universidad Nacional de Colombia.
- BERNSTEIN, Basil. 1994. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Ediciones Morata.
- BRASLAVSKY, Cecilia. 1999. *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- CAZDEN, Courtney. 1988. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. 2002. "Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales", Bogotá, MEN.
- <http://www.mineducacion.gov.co/lineamientos/sociales/contenido.asp>
- ERICKSON, Frederick. 1993. "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase". En: Velasco, Honorio y otros (Ed). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, Editorial Trotta.
- FONTANA, Joseph. 1982. *Historia, análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Ed. Crítica.
- GIROUX, Henry. 1997. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Editorial Paidós.
- HABERMAS, Jürgen. 1991. "Modernidad versus postmodernidad". En: *Colombia, el despertar de la modernidad*. Bogotá, Foro Nacional por Colombia.
- HELG, Aline. 1987. *La educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá, CEREC.
- LYOTARD, Jean-François. 1993. *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires, Editorial Planeta.
- _____. 1986. *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Madrid, Gedisa.
- LECHNER, Norbert. 1989. "Ese desencanto llamado posmoderno". En: *Revista Foro* No. 10. Bogotá, págs 35-45.
- MOCKUS, Antanas y otros. 1994. *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- OJEDA, Robert. 2003. "El estudio de la historia a partir de la investigación en el aula de clase". Documento de trabajo en los grupos focales del proyecto Rutas de la Enseñanza de la Historia. Bogotá: IDEP-Programa RED, Universidad Nacional de Colombia.
- RODRÍGUEZ, José Gregorio y Juan Carlos Garzón. 2003. *Cooperação escola-universidade e a construção do currículo*. En: Regina Leite-García y Antonio Flavio Barbosa-Moreira (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora. págs. 209-253.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. 1990. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- TOVAR, Bernardo. 2003. "La historia en el aula". Documento de trabajo en los grupos focales del proyecto Rutas de la Enseñanza de la Historia. Bogotá: IDEP- Programa RED, Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Pedagógica Nacional. Posgrado en Enseñanza de la Historia. 1998. "La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia". *Revista Educación y Cultura*: 47. Bogotá, Agosto.
- VATTIMO, Gianni. 1994. *La sociedad transparente*. Barcelona, Ediciones Paidós.

3. El historiador y la enseñanza de la historia

Mauricio Archila Neira

“Ésta es la exposición del resultado de las investigaciones de Heródoto de Halicarnaso, para evitar que con el tiempo los hechos humanos queden en el olvido...”
(Heródoto)¹.

Desde sus orígenes la Historia se ha movido en la tensión entre hechos que ocurrieron (*res gestae*) e investigación sobre esos hechos (*historia rerum gestarum*); entre los acontecimientos del pasado y el conocimiento sobre él. En estas páginas pretendemos reflexionar desde el oficio del historiador sobre la Historia como conocimiento y sus relaciones con la forma de enseñanza de ese saber². Con tal fin organizamos esta presentación en tres partes: 1) la naturaleza del conocimiento histórico; 2) la trayectoria de la disciplina en el país; y 3) las tensiones en la enseñanza de la historia en la educación básica y media. Es evidente que la última sección es el centro de nuestras preocupaciones, por lo que las dos primeras se constituyen en una introducción necesaria para su mejor abordaje.

3.1 Naturaleza del conocimiento histórico

Como se propuso Heródoto de Halicarnaso, el historiador busca preservar del olvido los sucesos ocurridos. Su oficio consiste, por tanto, en ser constructor de la memoria de los pueblos. Pero el conocimiento que produce es limitado y relativo. Limitado porque el pasado no existe como tal, solo nos quedan huellas y vestigios de lo que aconteció. Nunca podremos conocer exactamente lo ocurrido en épocas pretéritas y siempre será posible encontrar nuevas fuentes que proporcionen nuevos rasgos de lo ocurrido. Y es relativo porque tanto quienes produjeron las huellas del pasado como quienes las leen hoy estaban y están mediados social, política y culturalmente. En pocas palabras, ni la fuente ni quien la interroga e interpreta, son “objetivos”, si por ello se entiende estar al margen de intereses³. El conocimiento histórico, como cualquier conocimiento científico, es sesgado, lo que no quiere decir que sea falso. Una cosa es reconocer la limitación y relatividad de lo que sabemos del pasado y otra renunciar a conocerlo de la forma más veraz. Contra lo que se cree comúnmente, objetividad y verdad no son sinónimos⁴.

¹ Ph.D. en historia y profesor titular de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

² Citado por Julio Aróstegui, *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica, 2001, pág. 21.

³ Es nuestra contribución al Proyecto “Rutas pedagógicas para la enseñanza de la historia en la Educación Básica y Media en Bogotá”, adelantado por el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia, con el apoyo del IDEP. A lo largo de este ensayo distinguimos la Historia como disciplina –conocimiento– de la historia como proceso –acontecimiento–.

⁴ A este respecto Pierre Vilar dice: “pretender hacer la historia haciendo abstracción de los problemas del momento –del momento de una sociedad–, así como de los problemas personales del historiador sería una hipocresía” (*Pensar la historia*. México: Instituto Mora, 1992, pág. 110).

⁵ Estos temas los desarrollamos en nuestro ensayo “¿Es aún posible la búsqueda de la verdad?”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, No. 26, 1999, págs. 249–285.

La una refiere a una forma de concebir el quehacer investigativo al margen de la subjetividad del historiador (o de las fuentes) y de su(s) contexto(s), y la otra remite a la búsqueda de una reconstrucción fidedigna del pasado⁵. En estas páginas le apostamos a la segunda mientras cuestionamos la primera. Desarrollemos este punto.

Si el pasado no existe sino que se llega a él por medio de vestigios, el historiador juega un papel activo en su reconstrucción produciendo un diálogo permanente entre el presente y el pasado. El historiador parte de su momento para buscar en lo que lo antecedió claves de comprensión de su sociedad⁶. Este procedimiento tiene dos consecuencias. De una parte, el diálogo presente-pasado lo introduce en la dimensión del tiempo, pero no de cualquier forma. Es una temporalidad que se apoya en la radical diferencia entre sucesivos pasados, y entre éstos y el presente. Lo que para los historiadores es el riesgo del anacronismo, se puede entender como hacer conciencia de la profunda alteridad entre el presente y el pasado⁷. Eso es lo que llamamos, por ausencia de un concepto más adecuado, temporalidad histórica.

La otra consecuencia, que se liga con la anterior, consiste en la apertura hacia el futuro. Rodolfo Ramón De Roux la definió muy bien: "el conocimiento histórico implica necesariamente un elemento de alteridad esencial, irreductiblemente otro, distinto del yo presente y tenso hacia el futuro"⁸. Al conocer el pasado desde el presente, el historiador se proyecta hacia el provenir, que necesariamente será distinto del hoy y del ayer. Obviamente se proyecta por medio de predicciones basadas no en leyes "científicas", sino en su lectura limitada de las tendencias del pasado⁹.

Finalmente, cuando hablamos de conocimiento histórico sobre hechos pretéritos debemos precisar cuáles son los que privilegiamos. Una obvia respuesta es centrarnos en hechos humanos, pero sigue siendo muy amplia esta selección. Por ello acogemos la propuesta de Pierre Vilar de definir la historia como la comprensión "de los fenómenos sociales en la dinámica de sus secuencias"¹⁰. El estudio de las sociedades en su temporalidad histórica, permite formar sujetos críticos que enfrenten los problemas del presente para transformarlo¹¹. De nuevo aparece la triada en la que está inmersa el conocimiento histórico: pasado-presente-futuro. Sin un diálogo permanente entre es-

⁵ Los recientes "Lineamientos curriculares de las ciencias sociales" parecen estar en esta perspectiva, aunque confunden objetividad y verdad: "la imagen de una ciencia verdadera, objetiva e independiente de una realidad exterior, determinada por leyes universales que progresivamente son descubiertas por aquella, está en entredicho" (Ministerio de Educación, *Lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica*. Bogotá: MEN/ Editorial del Magisterio, 2002, pág. 42).

⁶ Eduard Carr dice "En general puede decirse que el historiador encontrará la clase de hechos que busca" (*¿Qué es la historia?* Barcelona: Seix Barral, 1978, pág. 32).

⁷ Por su parte Eric J. Hobsbawm utiliza esta metáfora para definir la alteridad de la que hablamos: "el pasado es otro país donde se hacen las cosas de una forma diferente" (*On History*. Nueva York: The New Press, 1997, pág. 199; ver también pág. 233. Hay traducción al español de este libro bajo el título *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica, 1999).

⁸ *Lo sagrado al acecho*. Bogotá: Nueva América, 1990, pág. 57

⁹ Por ello Eric J. Hobsbawm recomienda ser cautelosos en esas predicciones (*On the Edge of the New Century*. Nueva York: The New Press, 2000, pág. 1). En las prácticas pedagógicas observadas en esta investigación se utilizan algunas preguntas por el futuro como una forma de captar la atención de los estudiantes -"¿para dónde va Colombia?"-, pero al formularlas los profesores anotan a la tensión temporal que hemos señalado.

¹⁰ *Pensar la historia...*, pág. 23.

¹¹ En esto seguimos a Hobsbawm en el capítulo 3º de la obra ya citada (*On History...*) y lo que señala Renán Vega en *Historia: conocimiento y enseñanza* (Bogotá: Antropos, 1998, capítulo 1º).

tas temporalidades diferentes no puede haber *historia rerum gestarum* que produzca los conocimientos necesarios para forjar la conciencia histórica que se propone alimentar desde la educación básica y media.

3.2 Trayectoria de la disciplina en Colombia

En el país la Historia como conocimiento ha sufrido cambios notables especialmente desde los años 60. Con cierto rezago en comparación con los países centrales, aquí también se sintió el impacto de la Nueva Historia en su intento de acercar la disciplina a otras ciencias sociales y de romper con el positivismo imperante en el gremio de historiadores, caracterizado además por su escasa profesionalización. Como lo señala Hans-Joachim König, el oficio del historiador en Colombia hasta los años sesenta había sido una práctica de miembros de la elite que en sus tiempos libres se dedicaban a exaltar a los próceres de la patria, generalmente antepasados suyos¹². La fundación de la Academia Colombiana de Historia en 1902 fue un paso importante en la institucionalización de la profesión, pero no significó una ruptura fundamental con lo que el historiador venezolano Germán Carrera Damas llamó la "historia de bronce"¹³. Esta era una reconstrucción del pasado, apoyada en hechos aislados fruto de la proeza de grandes personajes, por lo común pertenecientes a la elite masculina, blanca y rica¹⁴.

Con el impulso democratizador que se vivió en el país durante los años treinta y cuarenta del siglo XX, surgieron las primeras obras que intentaban interpretar el pasado desde modelos teóricos más sofisticados. El centro de la indagación histórica dejaba de ser el hecho aislado, para intentar aprehender los procesos sociales en la estructuración del presente. Esto permitía una lectura más juiciosa de las fuentes así como su contrastación crítica. En realidad se iniciaba el diálogo dentro de la triada temporal que señalábamos. Se hacía eco a los nuevos aires que desde la revista francesa *Annales* se proclamaban condensados en la fórmula: remplazar la historia de eventos por la historia problema. Con el tiempo en la historiografía colombiana se incorporaron modelos económicos provenientes de la teoría neoclásica y, especialmente, del marxismo.

Para los años sesenta el salto no es sólo teórico y metodológico, sino también institucional. Se crean las primeras carreras de Historia, mientras surgen nuevas revistas que ventilan temas diferentes a la tradicional historia política de las elites. La investigación histórica se sofisticaba al acercarse a otras ciencias sociales diferentes de la economía y se difunde por medio de una labor editorial que, sin embargo, se queda circunscrita al mundo universitario. En los años setenta y ochenta además se establecen posgrados disciplinares y se genera una actividad profesional en torno a los Congresos de Historia de los que surgirá la Asociación Colombiana de Historiadores. La Academia nacional y sus proyecciones locales y regionales dejan de ser el espacio exclusivo de la reconstrucción del pasado¹⁵.

¹² "Los 'caballeros andantes del patriotismo'. La actitud de la Academia Nacional de Historia Colombiana frente a los procesos de cambio social" en Michael Reikenberg (compilador), *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza/Flacso, 1991, pág. 143.

¹³ *Metodología y estudio de la historia*. Caracas: Monte Ávila, 1980, págs. 121-136.

¹⁴ Véase en el libro citado de Rodolfo R. De Roux, *Lo sagrado ...*, el capítulo titulado "Catecismos patrios".

¹⁵ Esto ha sido señalado por varios analistas de la evolución de la disciplina, entre ellos Germán Colmenares ("La batalla de los Manuales en Colombia" en Michael Reikenberg (compilador), *Latinoamérica: enseñanza...*).

En el último decenio del siglo XX la disciplina siguió ampliando sus horizontes temáticos incorporando, con cierto apresuramiento, nuevas teorías provenientes de los países centrales. Con la crisis del socialismo real se habla del fin de los metarrelatos y se entra en una gran especialización que arriesga con incomunicar a las distintas ramas de la disciplina¹⁶. En el mundo universitario brotan novedosas investigaciones sobre áreas del pasado hasta el momento ignoradas, haciendo visibles a nuevos sujetos en la acción humana. El énfasis tradicional en el Estado nacional es remplazado por estudios locales y regionales, mientras paralelamente se presenta un renovado interés por la globalización. También han aflorado en nuestras tierras importantes reflexiones sobre el lenguaje y la forma como se produce el "discurso" histórico, sin que ello signifique que se haya abandonado la búsqueda del pasado como tal.

Pero nos llamaríamos a engaño si afirmáramos que ésta ha sido una evolución lineal en la que sucesivas generaciones superan a las anteriores sobre un acumulado progresivo¹⁷. En realidad lo que tenemos es una coexistencia de paradigmas teóricos y metodológicos que se superponen. La historia de "bronce" sigue siendo practicada por viejos y jóvenes historiadores, a veces de forma tradicional y a veces por medio de una renovación de la galería de próceres. La banalización reciente de ciertos temas poco ayuda a la comprensión de las sociedades en el tiempo y haría enrojecer hasta a los "caballeros andantes del patriotismo", como se definieron en su momento los miembros de la Academia Colombiana de Historia¹⁸. Además, por fortuna, los tiempos posmodernos no han significado que el grueso de los historiadores se dediquen a la especulación sobre los textos sin atender a los contextos, y se siguen adelantando investigaciones en historia económica, social y cultural.

Esta coexistencia de formas de reconstruir el pasado se siente con más fuerza en el sistema educativo básico y medio. Incluso, se señala que existe un rezago entre lo que se produce en la investigación histórica, por lo común adelantada en el mundo universitario, y la transmisión de conocimientos. Ya Germán Colmenares lo indicaba al señalar que "la carencia fundamental de los Manuales dedicados a la enseñanza de la historia patria ha sido su falta de apoyo en la investigación histórica"¹⁹. Según denuncia Renán Vega, mientras hay Manuales de "dudosa calidad investigativa" que se venden por millones, la pesquisa histórica no se difunde ampliamente²⁰.

Si bien todavía subsisten métodos memorísticos de enseñanza que se ligan a la historia de "bronce", hay indicios de que la educación básica y media se ha transformado en los últimos años. La experiencia de los cuatro colegios seleccionados en esta investigación así lo demuestra. Parece que se abandona la transmisión episódica del pasado y es remplazada por una lectura basada en temas o, mejor, en problemas. La enseñanza también amplía el espectro de actores del pasado. En los ámbitos escolares, y depen-

¹⁶ Punto señalado con insistencia por Jesús A. Bejarano, "Guía de perplejos: Una mirada a la historiografía colombiana", *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, No 24, 1997, págs. 283-330.

¹⁷ Jorge Orlando Melo hace una lectura generacional, pero con cierto sentido de involución: le atribuye a la última generación deficiencias que no tenían sus antecesoras ("De la nueva historia a la historia fragmentada: la producción histórica colombiana en la última década del siglo", *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Vol. XXXVI, Nos. 50-51, 1999, pág. 184).

¹⁸ Expresión del académico Alberto Lee traída a colación por Hans-Joachim König en su citado artículo.

¹⁹ "La batalla...", pág. 128.

²⁰ *Historia: conocimiento y enseñanza...*, pág. 29.

diendo de los recursos humanos y materiales, se habla de coinvestigación entre maestros y alumnos. Se insiste también en las bondades de la mirada transdisciplinar. Algunos de los nuevos Manuales se distancian críticamente del discurso oficial que, por fortuna, ya no es hegemónico. Esto no quiere decir que sean fácilmente aceptados como lo mostró la “pataleta” que armaron algunos académicos en la segunda mitad de los ochenta ante nuevas versiones escolares de la historia²¹.

Sin duda, en estos pasos de renovación de la enseñanza influye un acercamiento entre investigación y docencia, entre el mundo universitario y el resto del sistema educativo. También cuenta el nuevo marco normativo que desde la Constitución del 91 se viene implementando, en especial con la Ley 115 de 1994 y el Plan Decenal de Educación 1996–2002²². El optimismo que esto puede sugerir debe ser matizado porque subsiste una gran distancia entre el dicho y el hecho. Por ello no es extraño que en la escuela todavía convivan viejos paradigmas con nuevos contenidos y métodos de enseñanza del pasado. Además, es bueno tener una actitud crítica ante la nueva normatividad y los *Lineamientos* del Ministerio de Educación que de allí se desprenden, pues no todo parece estar a favor de una renovada enseñanza de la historia que valore el sentido que ella debe tener en la formación de los escolares. En consecuencia, parece imponerse un moderado optimismo al acercarnos a las rutas pedagógicas sobre la Historia en la educación básica y media.

3.3 Tensiones en la enseñanza de la Historia

Dar cuenta de las formas de enseñanza de la Historia en cuatro colegios de Bogotá, como un acercamiento al tema general de la enseñanza de la disciplina en la ciudad y en el país, fue nuestro propósito en esta investigación. No pretendíamos evaluar ni menos calificar dichas rutas, sino comprenderlas en sus logros y limitaciones. Por tanto, el mecanismo que proponemos en esta sección dista de sugerir una receta única desde nuestra perspectiva. Queremos más bien que sean las comunidades educativas, dentro de las cuales juega un papel central el docente –responsable en últimas de la enseñanza–, las que decidan la mejor ruta por seguir. Para ello nos apoyamos en las reflexiones de las experiencias observadas, planteadas en forma de tensiones. El solo hecho de hablar de tensiones en las rutas pedagógicas es algo significativo, pues indica la superación de paradigmas monolíticos en la disciplina y en su enseñanza²³. No sobra advertir que la separación temática tiene una intención analítica, pues los aspectos destacados están relacionados entre sí y es difícil aislarlos, sobre todo cuando se trata de prácticas pedagógicas.

A. ¿Por dónde comenzar?

Por diversas razones tanto psico-pedagógicas como historiográficas algunos autores han sugerido iniciar la enseñanza de la Historia por el entorno espacio-temporal del

²¹ Ese es el tema de los ensayos citados de Colmenares (“La batalla...”) y de De Roux (“Catecismos...”).

²² Algunos autores hablan entusiastamente de “una revolución en el campo educativo”, apoyada en la autonomía escolar y en el currículo “abierto y flexible” (Juan Carlos Mojica y Orlando Silva, “La enseñanza de la historia en Colombia”, en Varios, *La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de la paz*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2000, pág. 84).

²³ Punto que fue desarrollado ampliamente en el anterior capítulo de este informe.

estudiante²⁴. Con el fin de captar su atención, sobre todo en los primeros grados, parece más atractivo comenzar por lo más cercano para luego irse expandiendo hacia lo más distante en el tiempo y en el espacio. Ese punto de arranque aparentemente favorecería la reafirmación de identidades en los escolares, partiendo precisamente de las más inmediatas. Tendría, además, la ventaja de apoyarse en las experiencias de los educandos, lo que motivaría su participación más activa²⁵. Ellos no llegan como cajas vacías en las que se deposita verticalmente el saber²⁶.

A pesar de las bondades de esta propuesta subsisten algunos interrogantes que no son fáciles de absolver. Comenzar por lo inmediato puede favorecer un visión episódica de la Historia que no redunde en la comprensión de procesos sociales. Dicha comprensión implica, a su vez, tomar distancia de lo inmediato para poner en juego conceptos abstractos, pero necesarios para el conocimiento, como predicen las nuevas tendencias historiográficas. En el fondo el problema aquí es cómo se salta de lo concreto a lo más lejano, proceso que conlleva cierto grado de abstracción. Bien se puede argüir que, según el nivel cognitivo de los estudiantes, se puede gradualmente pasar de lo uno a lo otro por medio de combinaciones ingeniosas²⁷. Nuestra idea de ruta pedagógica indaga precisamente por los caminos que llevan a los alumnos a cuestionarse su realidad inmediata sin desarraigarse de ella.

El dilema de por dónde comenzar se agudiza en cuanto a la enseñanza de la Historia, si se sigue insistiendo en el contraste entre un presente vivo y un pasado muerto²⁸. Por supuesto esta metáfora, que encierra mucho de verdad, no resulta muy motivadora para el estudio del pasado, pues se preferirá lo vivo sobre lo muerto. El riesgo reside en suprimir el necesario diálogo entre presente, pasado y futuro, crucial en la construcción de la temporalidad histórica. Valorar excesivamente el hoy en detrimento del ayer y del mañana puede anular la dimensión de tiempo, sin la cual difícilmente se puede hablar de conocimiento histórico.

En síntesis, comiencese por donde se comience –por lo más cercano o lo más lejano–, no se debe descuidar el necesario diálogo de la triada temporal que hemos señalado. Sólo así se valorará el pasado, y el futuro, en la radical alteridad que tienen frente al presente.

²⁴ Así parece desprenderse del balance que Mojica y Silva hacen de algunos textos para la educación básica, especialmente el elaborado por Ángela Bermudez y Rosario Jaramillo (Ibid).

²⁵ Darío Betancourt elaboró una propuesta de enseñanza de la Historia apoyándose en la categoría **Experiencia** sugerida por E. P. Thompson, especialmente la relación que ella muestra entre lo vivido y lo percibido (*Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1993, pág. 55).

²⁶ A este respecto Mojica y Silva dicen que "...el conocimiento social e histórico plantea una confrontación de los conocimientos previos del sujeto que conoce. No se parte de cero en la construcción del conocimiento histórico social" ("La enseñanza...", pág. 104).

²⁷ Esta parece ser la opción de los *Lineamientos* que postulan currículos sobre ejes generadores que no partan tanto de las "proximidad" de las vivencias sino que trabajen en **espiral** la comprensión de los fenómenos sociales, "partiendo en la Básica Primaria de relatos o narraciones fundamentales, para ir acercándose progresivamente hacia la estructuración de un pensamiento formal, con un manejo más interiorizado y significativo de los ámbitos conceptuales, los cuales se trabajan en cada grado de la Básica Secundaria y Media, teniendo en cuenta la evolución sociocognitiva de los estudiantes" (MEN, *Lineamientos...*, pág. 82).

²⁸ Mojica y Silva dicen unas líneas antes de las citadas: "La historia enseña a interrogar el pasado desde el presente vivo del estudiante" ("La enseñanza...", pág. 104).

B. ¿Privilegiar hechos o problemas?

Salta a la vista que este interrogante está estrechamente ligado con el anterior, pero introduce un matiz diferente. Aquí no es tanto la tensión entre lo inmediato y lo mediano, sino que apunta al tipo de narrativa por privilegiar: la entroncada en la sucesión de hechos o aquella construida sobre problemas. Esta disyuntiva parece reflejar el debate historiográfico entre la “vieja” historia positivista y heroica que favorecía los eventos puntuales, y la “nueva” historia social que ponderaba las estructuras. Es también una consecuencia de la discusión epistemológica sobre la tensión entre lo empírico-descriptivo y lo teórico-comprensivo en la investigación y enseñanza de la Historia²⁹.

Si la enseñanza tradicional se inclinó por las narrativas cronológicas de eventos, las nuevas propuestas pedagógicas, entre las que se incluyen los *Lineamientos* del Ministerio de Educación, proponen privilegiar ejes generadores de carácter global³⁰. De nuevo, cualquier opción conlleva ventajas y desventajas para la construcción de conocimiento histórico. Ampliemos este punto.

Enseñar la Historia desde la formulación de problemas puede parecer atractivo a los estudiantes porque los toca en sus experiencias y anhelos. Es, además, un buen vehículo para la construcción de conceptos más abstractos que permitan la comprensión de las sociedades en el tiempo. Adicionalmente posibilita romper con el verticalismo de la educación tradicional, pues libera al docente de la esclavitud de los datos y al estudiante de reducir sus capacidades sólo a la memoria³¹. Y definitivamente se entronca con los desarrollos investigativos de una nueva Historia socio-económica. Pero tiene el gran riesgo de diluir la dimensión temporal. Los problemas, si no se sitúan, miden y, sobre todo, fechan —en el decir de Pierre Vilar³², terminan siendo como las estructuras invariantes y atemporales que en su momento ahogaron a los historiadores de la escuela de los *Annales*³³.

Precisamente la gran ventaja de la postura tradicional era que enfatizaba la cronología, herramienta muy cara para el conocimiento histórico. Ella podría contribuir a la construcción de la temporalidad histórica que implica fechar, como se ha señalado. Además, parecía favorecer una narración fluida y casi literaria en el aula que tiene su atractivo pedagógico. Pero también aquí subyacen riesgos de otro orden, distintos de la postura problemática. La desventaja que esta visión episódica puede implicar es la descontextualización de los hechos y el olvido de procesos de mayor duración que, sin duda, influyen en el transcurrir humano. Además, como se ha enseñado tradicionalmente, la cronología arrastra una noción de progreso, hoy duramente cuestionada. En su versión típica, progreso implica que el presente es mejor que el pasado y que vamos hacia un futuro superior. Esto, como lo muestra la historia del siglo XX no sólo colom-

²⁹ Ese es uno de los puntos del debate entre el historiador inglés E. P. Thompson y el filósofo francés Louis Althusser, mediado por el sociólogo-historiador Perry Anderson. Véase del primero, *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica, 1981 y del tercero, *Teoría, política e historia. Un debate con E. P. Thompson*. Madrid: Siglo XXI, 1985.

³⁰ Esto es consistente con su visión transdisciplinaria que abordaremos luego. Por ello se inclinan por “partir del estudio de lo global para llegar a lo particular” (MEN, *Lineamientos...*, pág. 57).

³¹ Renán Vega, *Historia...*, págs. 55–56.

³² *Pensar...*, pág. 21.

³³ Así lo señala entre otros, François Dosse, *La historia en migajas*. Valencia: Alfons el Magnànim, 1988, págs. 244–261.

biana sino mundial, dista de ser verdad. Lo que subyace en esta noción es la idea judeo-cristiana de un "destino" último de la humanidad, idea que ha sido acertadamente cuestionada en tiempos recientes³⁴. Por ello algunos historiadores poscoloniales proponen no solo superar la narrativa de progreso sino romper con el orden cronológico lineal que ella arrastra³⁵. No estamos seguros de que esto último se pueda hacer fácilmente en la escuela, si todavía no se vislumbra en las investigaciones históricas. Más aún, se puede correr el riesgo de botar el niño (la temporalidad histórica) con el agua de la bañera (la cronología).

Retornamos de nuevo a la tensión planteada en esta sección: ¿narrar hechos o plantear problemas? Aparentemente son rutas antagónicas y la comunidad educativa, con el maestro a la cabeza, deberá escoger la suya. Sin embargo, pensamos que puede haber una salida que integre las bondades de ambos extremos sin caer en sus limitaciones. La propuesta es estructurar la narración por **procesos** que trasciendan los hechos aislados y le introduzcan una dimensión temporal a los problemas estructurales. Lo importante es no perder la narratividad que parece ser, a juicio de Bernardo Tovar, una capacidad cognitiva que procesa mejor la experiencia humana con consecuencias positivas para el aprendizaje³⁶. Pero la narrativa no se debe estructurar sobre hechos aislados, sino sobre procesos que permitan formular preguntas históricamente ubicadas y así acercarnos a conceptos cruciales como tiempo, espacio, causalidad, continuidad y cambio. Así se modificarían los contenidos de la historia narrativa sin perder las ventajas de la forma³⁷.

C. Los cambios y las continuidades

Ya hemos visto que ambos conceptos son centrales para la disciplina de la Historia y su enseñanza. Si bien se puede decir que la Historia privilegia los cambios —es una manera de definir la temporalidad, pues el tiempo se mide por la modificación de las cosas—, también es cierto que sin las continuidades no se puede comprender dicha temporalidad. Como dice Julio Aróstegui, tal vez el punto no está en contraponer una supuesta Historia inmóvil a una en movimiento, porque la historia siempre es movimiento; el punto radica en la velocidad del cambio³⁸. Y allí es muy apropiada la propuesta de Fernand Braudel sobre tres tiempos históricos: la coyuntura, la corta y la larga duración³⁹.

Nuestra tensión no es realmente entre cambio y continuidad —ambos son materia de la Historia—, sino que gira en torno a la teoría social que se escoja para interpretar los

³⁴ Ese es el trasfondo de la llamada poshistoria, que en poco se parece al rescate de la noción de progreso liberal de Francis Fukuyama (*El fin de la historia y el último hombre*. Bogotá: Planeta, 1992). Sobre la primera véase Lutz Niethammer, *Posthistorie*. Londres: Verso, 1994.

³⁵ Ranahit Guha en su crítica al discurso estatista (colonial y poscolonial) postula un cierto desorden sobre el cual "es difícil predecir y precisar qué forma debe adoptar (...) Tal vez, en lugar de proporcionarnos una corriente fluida de palabras, obligará a la narrativa a balbucear en su articulación; tal vez la linealidad de su progreso se disolverá en nudos y enredos; tal vez la cronología misma, la vaca sagrada de la historiografía, será sacrificada en el altar de un tiempo caprichoso, casi-puránico, que no se avergüence de su carácter cíclico" (*Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica, 2002, pág. 31).

³⁶ "La historia en el aula", manuscrito que se anexa a esta investigación, 2003.

³⁷ Ibid.

³⁸ *La investigación histórica...* págs. 211–222.

³⁹ *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza, 1968, capítulo 3.

procesos sociales. Damos por descontado que la disciplina necesita de referentes teóricos para interrogar las fuentes, y en especial para explicar y comprender el pasado. Sin ellos difícilmente habría conocimiento histórico. Entonces la pregunta es ¿cuál teoría escoger? Como dice Peter Burke hay dos grandes modelos explicativos de las sociedades en el tiempo: “El ‘modelo consensual’, asociado con Emile Durkheim, (que) destaca la importancia del vínculo social, la solidaridad social, la cohesión social. (Y) el ‘modelo conflictual’, asociado con Carlos Marx, (que) destaca la ubicuidad de la ‘contradicción y el conflicto sociales’”⁴⁰. Así las cosas, habría dos matrices teóricas, con claras connotaciones políticas, que enfatizarían bien el consenso y la evolución o bien el conflicto y la revolución.

Nuevamente afirmamos que no es nuestra tarea sugerir a la comunidad educativa y al maestro cuál teoría es superior a la otra, aunque personalmente tengamos nuestras preferencias. Es indudable que ambas aportan al conocimiento histórico, pues como dice el mismo Burke: “es imposible hallar una sociedad en la que no haya conflicto y, por otra parte, sin solidaridad alguna no hay sociedad”⁴¹. Más aún, hoy en día es evidente que una teoría no da cuenta por sí sola de la riqueza de la realidad presente y pasada⁴². Incluso con la crisis de los metarrelatos, algunos proponen acudir en forma ecléctica a teorías intermedias, de rango medio, adecuadas a los objetivos históricos que se investigan o enseñan⁴³. En cualquier caso, lo importante es que en la selección teórica –sea ésta única o múltiple, ortodoxa o heterodoxa, ecléctica o monolítica–, no se soslaye ninguna de las dos consecuencias de la temporalidad histórica: el cambio y la continuidad. Y obviamente que se haga conciencia de las consecuencias éticas y políticas de la ruta teórica y pedagógica escogida, punto sobre el que volveremos en la sección final.

D. ¿Quiénes hacen la historia?

La pregunta aquí parece resuelta por los avances historiográficos que se traslucen en las nuevas didácticas de aula. Ya no parece estar al orden del día la Historia de “bronce” que solo contaba como protagonistas del pasado a los grandes personajes de las elites políticas y económicas, blancas y masculinas. Ya hemos señalado que la investigación de los últimos decenios ha arrojado luces sobre nuevos protagonistas de la historia como los obreros, los campesinos, las mujeres, las minorías étnicas, los pobladores urbanos, los estudiantes y en general, gentes tradicionalmente invisibles en nuestra sociedad. Eso mismo se ha traducido en una enseñanza más compleja en cuanto a actores del pasado.

Sin embargo, la tarea pedagógica no deja de presentar dificultades, pues no se puede prescindir de los grandes personajes. En aras de una “historia desde abajo” no se

⁴⁰ *Historia y teoría social*. México: Instituto Mora, 1997, pág. 41.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Eric Hobsbawm, además de valorar la obra de Weber como un aporte equiparable al de Marx, afirmaba en 1983 que el marxismo era más plural que antes, que no existía una interpretación correcta y que se imponía el diálogo con los no marxistas para mutua alimentación (*On History...*, págs. 169–170).

⁴³ Punto que he trabajado en mi ensayo “El historiador ¿o la alquimia del pasado?” en Carlos Miguel Ortiz y Bernardo Tovar (Editores), *Pensar el pasado*. Bogotá: Universidad Nacional/Archivo General de la Nación, 1997, pág. 99.

puede desconocer el papel que jugaron miembros de las elites coloniales o republicanas. Todavía seguimos hablando de Colón, Jiménez de Quesada, Bolívar, Santander, Núñez, o de López Pumarejo, para citar unos ejemplos. Tal vez la alternativa es desmitificarlos y presentarlos como seres humanos de carne y hueso que respondieron de determinada manera a su época. Por supuesto que esto implica balancear su presencia con la visibilización de otros actores que también jugaron parte del pasado y, sobre todo, remitir a procesos y no a hechos aislados.

Este último paso nos conduce de nuevo a la tensión esbozada en la sección anterior, pero ahora formulada en los términos que Marx planteó al leer la realidad francesa de su época: "los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen arbitrariamente bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo circunstancias directamente dadas y heredadas del pasado"⁴⁴. En otras palabras, nos enfrentamos a la tensión entre acción humana y determinantes estructurales. El origen de la disciplina histórica desde Leopoldo Von Ranke implicó la ruptura con una visión "providencialista" del pasado. Son los seres humanos, y no los dioses, los que hacen la historia. Pero, agrega Marx, la hacen en determinadas condiciones. Si dejamos de lado la pregunta por el grado de libertad en la acción humana –asunto que no solo rebasa estas páginas sino que en últimas corresponde al análisis de los procesos concretos–, nos abocamos a la tensión que nos interesa: acción o estructura⁴⁵.

Ya veíamos las bondades y limitaciones de una lectura estructuralista: centrarse en problemas que corrían el riesgo de estar por encima del tiempo. Las estructuras podían convertirse así en el nuevo *deus ex machina* del pasado. Ante ello una mirada centrada en la acción humana parece más cercana a la reflexión histórica. Al fin y al cabo la historia es el despliegue de los seres humanos y sus sociedades en el tiempo. Pero ponderar la acción desconociendo sus determinaciones puede derivar en otro riesgo igualmente pernicioso en la lectura del pasado: el voluntarismo, que sería la acción humana libre de determinaciones⁴⁶.

De nuevo estamos ante una tensión sin resolución *a priori*, pues en la historia se combinan los dos elementos. Es en últimas el análisis de los procesos concretos el que ponderará los grados de libertad o de determinación de la acción humana. Ahora bien, el trasfondo de esta disyuntiva apunta a otro aspecto relevante en términos pedagógicos y, por qué no decirlo, políticos. Con la pregunta sobre el papel de la acción humana, los educadores pretenden proponer nuevos protagonistas de la historia, incluidos los educandos. Lo que está al orden del día no es el viejo interrogante judeo-cristiano, reformulado por Hegel, sobre el sujeto de la historia entendido como el salvador de la humanidad. La nueva pregunta anota hacia una pluralidad de sujetos que se apropien de su pasado para entender el presente y proyectarse en consecuencia hacia el futuro. Sin duda, ese es uno de los propósitos que hoy se formula desde la enseñanza de la Historia⁴⁷.

⁴⁴ El 18 Brumario de Luis Bonaparte. Barcelona: Ariel, 1971, pág. 11.

⁴⁵ Punto central en el debate aludido entre estructuralistas como Althusser y marxistas como Thompson (*Miseria de la teoría...*).

⁴⁶ Crítica que Perry Anderson formula al modelo thompsoniano de experiencia histórica (*Teoría, política...*).

⁴⁷ Tal es el espíritu de los objetivos del área de ciencias sociales en la educación básica y media, según los Lineamientos. Incluso allí se formula uno que reza así: "Propender para que las y los ciudadanos se constituyan como sujetos en y para la vida" (MEN, *Lineamientos...*, pág. 30).

E. El paso de una Historia a varias Historias

Una de las críticas a la Historia patria se centraba en su carácter uniforme. Como lo señalaba Germán Colmenares, "algunos ven en ella una representación recortada, pues constituía exclusivamente la expresión de los puntos de vista de una elite restringida"⁴⁸. El patriotismo, en palabras de König, era una visión acrítica y precientífica que buscaba integrar a la gente en una nación sin reflejarla en su complejidad. La Historia patria, al ser una versión uniforme del pasado, propone un modelo homogéneo de sociedad que termina siendo excluyente. Cualquier mirada diferente era considerada como subversiva, y no solo hasta los años cincuenta sino hasta tiempos recientes como lo ilustra la "batalla de los Manuales", que hemos referido antes⁴⁹.

Durante gran parte del siglo XX en la docencia se contó con un Manual canónico, el de Henao y Arrubla, seleccionado en concurso convocado en 1910 por la flamante Academia Colombiana de Historia. Las comunidades religiosas implementaron variantes de ese texto, manteniendo su opción por una Historia de "bronce"⁵⁰. Con la irrupción de nuevas corrientes historiográficas en los años sesenta, se amplió temáticamente la lectura del pasado, llegándose a publicar, además de una vasta literatura especializada, algunos Manuales que ya no reproducían la uniformidad de la historia oficial. Paralelamente afloró un interés por las historias locales y regionales, así como por la recuperación del pasado de actores ignorados hasta ese momento⁵¹.

Hoy se impone la pluralidad incluso desde el máximo marco normativo. La Constitución de 1991 define a la nación colombiana como pluriétnica y multicultural. Esta condensación jurídica no fue una feliz ocurrencia de los constituyentes sino el resultado de procesos históricos de parte de sectores subalternos por ganar visibilidad. Estos logros también habían impactado el mundo académico y en particular el de las ciencias sociales. En un balance sobre ellas, promovido a comienzos de los años noventa, se afirmaba que la sociedad y la cultura "han dejado de ser vistas como campos o fenómenos homogéneos para convertirse en una realidad heterogénea, desgarrada y contradictoria"⁵². Pero este reconocimiento de pluralidad puede quedar en letra muerta si no se asumen las consecuencias de la heterogeneidad social. Como nuestro terreno es la Historia limitémonos a sus implicaciones para la disciplina y su enseñanza. Recuperar el pasado de los subalternos no es sólo cuestión de agregar más actores a nuestras narrativas. Ese es un paso importante, mas no suficiente. Se trata también de cuestionar las fuentes, los métodos y aun las teorías con que tradicionalmente se ha investigado y enseñado la Historia⁵³. Los subalternos tienen formas diferentes de recordar, sus fuentes son distintas o se leen de otra manera, y su cronología dista del tiempo lineal occidental⁵⁴. Aquí se manifiesta la

⁴⁸ *Las convenciones contra la cultura*. Bogotá: Tercer Mundo, 1987, pág. 17.

⁴⁹ Hans-Joachim König, "Los caballeros...", págs. 146-151.

⁵⁰ Germán Colmenares, "La batalla...", págs. 124-127.

⁵¹ Tema que he desarrollado en la "Historiografía de los movimientos sociales en Colombia, siglo XX", en Bernardo Tovar (Compilador), *La historia al final del milenio*. Bogotá: Universidad Nacional, 1994, págs. 251-352.

⁵² Varios, *Ciencias sociales en Colombia*, 1991. Bogotá: Colciencias, 1992, pág. 16.

⁵³ Aspecto resaltado a propósito de la historia feminista por Joan W. Scott, *Gender and the Politics of History*. Nueva York: Columbia University, 1988.

⁵⁴ Así lo muestra Joanne Rappaport con relación a la memoria de los indígenas del Cauca en *The Politics of Memory*. Cambridge: Cambridge University, 1990, recientemente traducido por la Universidad del Cauca. Este punto hace eco de lo ya señalado por Guha a propósito de las nociones de tiempo diferentes de la occidental (*Las voces...*, pág. 31).

tensión entre las tradiciones orales y las escritas, lo cual tiene obvias implicaciones para la investigación y la docencia. Como este punto se abordará más adelante, por ahora basta decir que ambas constituyen la memoria colectiva sobre la que se mueve la Historia.

Transitar de una Historia única y homogénea a las Historias plurales y heterogéneas, aunque es un paso necesario en la sociedad presente y es consistente con la flexibilidad curricular que hoy se exige, tiene sus riesgos. Connotados historiadores, viejos y nuevos, han llamado la atención sobre el peligro de la fragmentación porque produciría la incomunicación entre los practicantes del oficio⁵⁵. Aunque el riesgo de hacer una nueva Torre de Babel existe, no creemos que el problema radique allí. Pensar la Historia como si fuera un edificio monolítico es una añoranza vana porque nunca lo fue, a pesar de los esfuerzos oficiales por presentar lo contrario⁵⁶. Aun en los años de los Manuales canónicos, había contrahistorias que no tenían la misma difusión, pero circulaban por otros medios, en especial orales⁵⁷.

Entonces, ¿en dónde radica el riesgo de la pluralidad de las Historias? El punto está en la construcción de la nación colombiana. Aunque pueda sonar vieja no deja de ser acuciante la pregunta sobre ¿qué une a los colombianos? Allí yace el límite de las Historias, pues construir nación implica elementos comunes más allá de los símbolos patrios. Una de las dimensiones cruciales de la disciplina, y sobre todo de su enseñanza, es forjar sentidos de pertenencia. ¿Cuál es la identidad de los colombianos y las colombianas y cómo contribuye la Historia a ella? Si al principio de esta sección criticábamos a la Historia patria por ofrecer un modelo homogéneo y excluyente de nación, deberíamos pensar en cómo contribuir a la construcción de ella en términos incluyentes dentro de su reconocida heterogeneidad⁵⁸. En este punto, como en otros ya abordados, no tenemos la receta para proponer la ruta por seguir, pero creemos que los interrogantes planteados al menos señalan caminos errados que no se deben repetir.

Un tema relevante en el terreno de la construcción de nación es la relación con los países vecinos y la eventual integración con ellos. Este parece ser también un lugar común de las nuevas propuestas curriculares, especialmente de las impulsadas desde los organismos de cooperación internacional⁵⁹. No podemos seguir predicando una identidad nacional, como denunciaba en los años ochenta Rodolfo De Roux, construida sobre la negación de los vecinos en la que "cada país ofrece la imagen de una isla rodeada de tiburones"⁶⁰. Por supuesto que hay integraciones de integraciones y algo va del panamericanismo que viene del norte al latinoamericanismo que se propone desde el sur. Lo que definitivamente no puede funcionar es una historia nacional que niegue a los otros y los vea como enemigos, sean ellos internos o externos.

⁵⁵ Como ya se dijo, esa es una de las preocupaciones de Jesús A. Bejarano en "Guía de perplejos...".

⁵⁶ En los años cincuenta señalaba Braudel: "No existe una historia, un oficio de historiador, sino oficios, historias, una suma de curiosidades, de puntos de vista, de posibilidades; suma a la que en el futuro otras curiosidades, otros puntos de vista y otras posibilidades vendrán a añadirse aún" (*La historia y las ciencias sociales...*, pág. 107).

⁵⁷ Rodolfo R. De Roux, "Catecismos...", págs. 54-55.

⁵⁸ Jorge Orlando Melo propone crear una conciencia histórica "en la que el pasado sea ante todo una fuente de experiencia compartida pero no una mano muerta que agarre el presente" ("La historia: las perplejidades de una disciplina consolidada" en Carlos B. Gutiérrez (Editor), *La investigación en las artes, las humanidades y las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes, 1991, pág. 19).

⁵⁹ En ese sentido se destacan los esfuerzos de la Unesco, de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y del Convenio Andrés Bello (CAB).

⁶⁰ "Catecismos...", pág. 50.

Una herramienta de gran utilidad para hacer el tipo de historia nacional que se sugiere es la comparación. Este método, tan caro a la disciplina desde los inicios de la revista *Annales*, es clave para comprender nuestras especificidades en medio de los elementos comunes a otras experiencias históricas. De igual forma, con su aplicación se desprovincializa el conocimiento encerrado, típico de nuestro medio, y adquirimos una fortaleza en estos tiempos de globalización creciente⁶¹. Aunque no existe una definición precisa de lo que es comparar, podemos sugerir que no es pegar una historia nacional con otra, como suele ocurrir en los textos sobre el pasado mundial o de América Latina, sino extraer unos elementos analíticos –modelos económicos, regímenes políticos, procesos organizativos, rasgos demográficos, matrices culturales, etc.–, para someterlos a contraste entre experiencias históricas concretas⁶². Salta a la vista la relación que la comparación muestra con la visión problémica de la enseñanza, por lo que deben tenerse en cuenta las precauciones que señalamos a propósito del peligro de su atemporalidad. Justo es reconocer que el método comparativo –más desarrollado por otras ciencias sociales– hasta ahora comienza a ser considerado como herramienta de la Historia y de su enseñanza en nuestro medio, pero por algo se empieza.

F. ¿Enseñar Historia o ciencias sociales?

Así formulada la pregunta, la respuesta en términos normativos sería clara: desde 1984 se ha insistido en la mirada integrada de las ciencias sociales, propuesta que se ratifica en la Ley General de la Educación de 1994. Pero nuestro interrogante no es jurídico, ni tampoco remite a una pretensión de restaurar la vieja enseñanza de la Historia por fechas, como se lamenta el Ministerio de Educación⁶³. La pregunta en realidad se refiere al debate entre lo disciplinario y lo transdisciplinario⁶⁴, debate que dista de estar concluido⁶⁵.

No creemos necesario repetir las bondades de una lógica transdisciplinaria en la educación básica primaria y secundaria (y obviamente en la superior, pero ese no es nuestro objeto aquí). Por si no fuera suficiente lo que hemos dicho en páginas anteriores, con repasar la fundamentación de los *Lineamientos* bastaría. La pregunta va más hacia el papel de la Historia en ese planteamiento integrador de las ciencias sociales.

⁶¹ A este respecto Vilar dice: "Sólo una *historia comparada y total* (economía, sociedades y civilizaciones) es el instrumento adecuado para *describir los procesos, y poner a prueba los modelos*, para distinguir en las múltiples combinaciones entre lo *viejo* y lo *nuevo*, lo que es *promesa*, lo que es *amenaza*" (*Pensar...*, pág. 52, los subrayados son del autor).

⁶² En este punto puede ser útil la reflexión de Charles Tilly, *Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes*. Madrid: Alianza, 1991.

⁶³ *Lineamientos...*, pág. 25.

⁶⁴ Aquí no insistimos en la diferencia entre inter y transdisciplinario, pues aunque no son lo mismo –lo primero supone disciplinas distintas que se juntan y lo segundo parte de lo común que ellas tienen para trascender las divisiones– creemos que los *Lineamientos* le apuestan a la última a pesar de que a veces hablen de la primera. Incluso en algún momento mencionan a las antidisciplinas como estudios de género, culturales, subalternos o poscoloniales (pág. 50).

⁶⁵ En ese sentido nos parece curiosa, por decir lo menos, la conclusión del estudio de Juan Carlos Mojica y Orlando Silva. Para ellos continuar preguntándose por los contenidos específicos de la disciplina es seguir anclado, como diría Kuhn, en el viejo paradigma y no entender el nuevo; "la formación integral del individuo en las competencias de lenguaje, conocimiento y acción" ("La enseñanza...", pág. 154).

Desde los tiempos de la revista de *Annales*, la Historia no solo buscó acercarse a las disciplinas afines, sino que postuló su radical vocación de síntesis. Fernand Braudel hablaba de la capacidad bulímica de la disciplina derivada de su poca estructuración y gran flexibilidad⁶⁶. Alguien podría argüir que precisamente la Historia se debía plantear como síntesis para no desaparecer en el acercamiento a otras ciencias sociales. Pero, por si el anterior razonamiento oscureciera las legítimas pretensiones sintéticas de la Historia, también está el argumento sobre el origen histórico de las disciplinas en el plano mundial y en el caso colombiano. La Comisión Gulbeckiana, presidida por Immanuel Wallerstein, muestra que en el origen de las ciencias sociales, como un espacio entre las naturales y las humanidades, la primera en conformarse fue la Historia⁶⁷. En el caso colombiano también se ha ilustrado una matriz común de las disciplinas sociales, aunque allí la Historia como espacio profesional surge con un cierto rezago en relación con la sociología⁶⁸.

Por donde se considere, es evidente que la Historia es una disciplina de convergencia. No solo integra métodos y lenguajes de las ciencias sociales, sino que incorpora sus teorías. Pero además, lejos de una defensa a ultranza de la disciplina y menos de la profesión, creemos que la Historia sigue siendo crucial en las ciencias sociales, pues encarna su dimensión temporal. Esto es más claro en el terreno de la enseñanza, como se desprende de una lectura cuidadosa de los *Lineamientos*. En las "Pautas de secuencia en el área de ciencias sociales", dos de los cinco referentes son claramente históricos: Perspectiva Temporal y Tiempo Histórico⁶⁹. De igual forma, en la sección final, cuando se esboza la malla que ejemplifica los lineamientos curriculares, de 88 posibles Preguntas Generadoras, encontramos 20 que tienen connotación histórica⁷⁰. En consecuencia, la Historia como dimensión temporal más que como disciplina aislada, sigue siendo crucial para la educación básica y media.

Hoy no se habla de la Historia como disciplina aislada, ni en términos investigativos, ni en su enseñanza. Eso está claro. ¿Quiere decir esto que ella debe desaparecer para diluirse en el amplio campo de las ciencias sociales? No estamos seguros. Lo que sí debemos defender a toda costa, para bien del avance de las mismas ciencias sociales y de una educación integral básica y media (y superior), es que no se puede prescindir de la dimensión temporal histórica. Obviamente esta dimensión es algo en lo que los historiadores hemos trabajado y lo seguiremos haciendo.

G. Relación investigación y educación

Hasta ahora hemos hablado de investigación y educación casi sin discriminar, pero es hora de ver sus diferencias como también sus necesarias relaciones. La lógica investigativa es diferente de la docente. Renán Vega señala que "la investigación es minuciosa, exhaustiva y profundamente analítica (...), contrariamente la enseñanza es sintética y no se detiene en el detalle"⁷¹. Los intereses en juego son diferentes, así ambas coincidan en forjar la conciencia histórica: mientras la educación es una preocupación

⁶⁶ *La historia y las ciencias sociales...*, pág. 117

⁶⁷ *Abrir las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI, 1998.

⁶⁸ Varios, *Ciencias sociales en Colombia...*

⁶⁹ MEN, *Lineamientos...*, pág. 73.

⁷⁰ *Ibid.*, capítulo 6.

⁷¹ *Historia: conocimiento y enseñanza...*, pág. 32.

nacional, la investigación, infortunadamente, termina siendo una inquietud de grupos e instituciones particulares. En contraste, los ámbitos institucionales parecen favorecer más a la segunda, por ubicarse privilegiadamente en el mundo universitario más liberal y secular que la escuela primaria y secundaria, más sometida a la vigilancia de los distintos poderes de la sociedad colombiana.

Ahora bien, la necesaria diferencia entre la producción de conocimiento y su transmisión ha sido a veces manejada como una relación desigual en la que la primera actividad alimenta a la segunda, relegándola como mera repetidora de un saber inmodificable producido en otra parte. A lo largo de este texto hemos criticado dicha visión instrumental y vertical de la educación, y hemos sugerido la necesidad de que una y otra mutuamente se alimenten, sin soslayar su diferencia. El mundo universitario debe involucrarse más en los problemas de la educación básica y media, sin avasallar⁷². Es claro que, como dice el Ministerio de Educación, el objetivo de la enseñanza en esos niveles no es formar científicos sociales, para eso está la universidad. Pero también es evidente que la formación que persiguen los niveles básicos requiere que se eduque “en los conceptos básicos y se practiquen métodos y técnicas propios de las diversas disciplinas”⁷³.

Una de las salidas a esta tensión parece ser la implementación de prácticas investigativas en la escuela. Así, complementa el Ministerio, “un educando que curse la básica y la media, no será un historiador, pero debe aprender a manejar y seleccionar fuentes, que es algo básico en el conocimiento histórico”⁷⁴. La coinvestigación entre maestros y alumnos puede ser una alternativa al divorcio entre producción y transmisión que tantas consecuencias negativas ha significado para ambas. Pero no siempre es posible hacer esa loable práctica por la limitación de recursos en las instituciones escolares, en especial en las oficiales, para infortunio de la educación pública⁷⁵.

Otro punto crítico de la investigación en el aula es que suele verse en forma muy instrumental, olvidándose que investigar –al menos en el ámbito de la Historia– es algo más que revisar archivos. Implica también teorías, conceptos y métodos, obviamente apropiados a los objetivos de la enseñanza básica y media, así como a los niveles cognitivos de los escolares. A este respecto es sugerente la propuesta de varios especialistas sobre “pensar historiográficamente” desde los primeros grados. Nuestros maestros saben de procesos históricos, pero no siempre cómo y quién los ha construido. Como dice Renán Vega por la vía historiográfica –adaptada a la escuela– se orienta a los estudiantes por la interpretación, elemento fundamental en la generación de conocimiento histórico⁷⁶. Darío Betancourt, por su parte, señalaba que la historiografía “brinda un espacio propicio para la reflexión teórica, conceptual y metodológica”⁷⁷.

⁷² “No es apropiado trasladar la estructura de las disciplinas como se enseña en las universidades a los ámbitos de la Educación Básica y Media” (*Lineamientos...*, pág. 33).

⁷³ *Ibid.*, pág. 29

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ Al respecto nos recuerdan Juan Carlos Mojica y Orlando Silva que todo proyecto educativo está limitado por las capacidades y conocimientos de los profesores que enseñan Historia, por la existencia de documentos y vestigios del pasado, así como por el patrimonio mueble e inmueble, oral y cultural de las comunidades educativas (“La enseñanza...”, pág. 101).

⁷⁶ *Historia: conocimiento y enseñanza...*, pág. 53.

⁷⁷ *Enseñanza...*, pág. 64. Es evidente la relación que tiene esta propuesta con la Historia problemática que hemos analizado.

Dicho lo anterior es importante reconocer que la coinvestigación en efecto también es una actividad práctica que implica muchas alternativas creativas. Investigar en Historia conlleva un contacto con las fuentes. Pero éstas tienen sus limitaciones. Las fuentes escritas no sólo son difíciles de consultar para un escolar, en especial si requieren conocimientos de paleografía, sino que deben ser ubicadas en su contexto histórico para cualificar la información ofrecida. Lo mismo podría decirse de las visuales, auditivas, gráficas, monumentales y urbanísticas o espaciales en general.

Las fuentes orales, más accequibles a los centros educativos y que cuentan con la ventaja de posibilitar el contacto con el entorno escolar, deben ser utilizadas críticamente por la doble subjetividad que arrastran: la del entrevistado y la del entrevistador. Suponen también una gran información previa para que sean valiosas. En ese sentido no deben ser tratadas en forma diferente a las escritas. El historiador José David Cortés recuerda los problemas que se pueden derivar del abuso en la utilización de las fuentes orales al considerarlas, en una concepción aún impregnada de positivismo, como las únicas verdaderas⁷⁸.

En este mismo terreno, conviene hacer la distinción, común entre los historiadores de oficio, entre fuentes construidas intencionalmente (autobiografías y memorias, por ejemplo) de las no construidas con intención de perpetuarse (estadísticas, documentos públicos, etc.). El alcance de cada una es diferente por el distinto grado de subjetividad envuelta en ellas. En forma muy lúcida, Eric Hobsbawm afirma que no hay fuentes buenas ni malas en sí, todo depende del objeto de la investigación, del grado de crítica interna y de contrastación que se haga de ellas, y, sobre todo, del rompecabezas interpretativo que se arme⁷⁹.

Es bueno señalar que si bien la coinvestigación en el aula parece ser un gran complemento de la docencia, no debe anular otras formas clásicas y nuevas de transmisión de conocimientos. Además del tradicional uso de la tiza y el tablero, hay otras maneras de enseñar que pueden resultar muy creativas para la construcción del conocimiento histórico. Nos referimos a los medios audiovisuales y a las nuevas tecnologías de textos interactivos o CD-Rom⁸⁰. Sin duda hay en ellas grandes posibilidades de ampliar conocimientos y contrastar versiones del pasado, así como de ilustrarlo más ricamente. Lo importante es que no remplacen al maestro y que no prescindan de actividades tradicionales como la lectura y escritura en el aula y fuera de ella. Hay un riesgo grande en nuestra sociedad contemporánea de descuidar esas labores en aras de una cultura visual que se difunde con gran fuerza por los medios masivos de comunicación. Al aprovechar las ventajas de las nuevas tecnologías, la escuela no debe olvidar su compromiso en la formación de competencias básicas como la lecto-escritura funcional.

Existen también prácticas lúdicas colectivas como los socio-dramas, armar *collages* o los juegos en el aula que son de gran utilidad pedagógica. En ellas, además de actualizar la experiencia de los educandos, se ponen en juego valores de solidaridad y colaboración que constituyen cimientos de la cultura ciudadana que busca formar la escuela. Cada comunidad educativa debe adocenar el componente lúdico en la enseñanza —él también cuenta—, sin que desplace otras actividades menos placenteras, pero igualmente importantes.

⁷⁸ A su juicio, los resultados de esta relativización de la metodología tradicional de la disciplina fueron pobres ("Sobre qué enseñar y cómo enseñarlo en Historia", ensayo que se anexa a esta investigación, 2003).

⁷⁹ *On History...*, pág. 209.

⁸⁰ Puntos sobre los que llama la atención José David Cortés en el documento aludido.

Por último, está la salida de campo, una actividad que no es tan nueva, pero que poco se practica en la escuela. Como recuerda Darío Betancourt, ella está emparentada con el mundo de la experiencia, pues permite “captar y percibir la compleja atmósfera de los fenómenos sociales”⁸¹. Es evidente que la salida de campo debe complementar lo transmitido en el aula y debe ser cuidadosamente preparada por el maestro con los estudiantes para que rinda los frutos esperados.

H. Valores y competencias “históricas”

Ya se ha dicho que el objetivo del área de ciencias sociales en la educación básica y media no es formar científicos, sino “el conocimiento, la comprensión y capacitación, para vivir activamente en el mundo e interactuar con calidad en él”⁸². Con tal fin, la Historia puede contribuir en la formación de valores ciudadanos por medio de la construcción de una conciencia histórica. Ampliemos esta formulación.

Si bien se puede señalar que la Historia puede aportar una serie de habilidades cognitivas⁸³, su principal aporte radica en la construcción de una **conciencia histórica**. En estas páginas entendemos por ella la capacidad de recrear una memoria colectiva, de afianzar los sentidos de pertenencia o las identidades, y de generar una actitud crítica frente a los usos y abusos del pasado. Todo es conducente a hacer de los educandos sujetos activos en la transformación de su presente.

La memoria sirve para que los hechos pasados no se olviden, como predicaba Heródoto. Este acto, que no se reduce a la tradicional memorización de datos y fechas, apunta a la construcción de una conciencia de que el hoy está precedido de un ayer y se proyecta a un mañana. Es decir, que la sociedad tiene un pasado cuyo conocimiento permite enfrentar el presente para pensar un futuro distinto. Sin embargo, las memorias colectivas no son objetivas, son construidas. Como dice Peter Burke, la gente puede recordar individualmente, pero son los grupos sociales quienes determinan lo que es memorable⁸⁴. Ahora bien, los grupos sociales realizan esta operación de acuerdo con sus intereses y las relaciones de poder en las que se inscriben. En una sociedad heterogénea como la nuestra pueden convivir muchas memorias, pero unas serán más oficiales que otras dependiendo de la cercanía a los propósitos políticos de los grupos con poder. En el marco de la flexibilidad propuesta desde el Ministerio de Educación, corresponde a las comunidades educativas fijar el tipo de memoria por privilegiar, teniendo en cuenta que debe servir para relacionarse críticamente con la sociedad presente en ámbitos más amplios, como exige la creciente globalización.

Lo anterior nos lleva directamente al asunto del sentido de pertenencia. Como ya veíamos, la construcción de identidades puede partir del entorno inmediato, pero debe derivar en un sentido de pertenencia a comunidades imaginadas más amplias, especialmente la nación. No sobra recordar, siguiendo el estudio de Juan Carlos Mojica y Orlando Silva, que la construcción de identidad debe hacerse desde la relatividad de los saberes y desde la diversidad social. En ese sentido la Historia es un vehículo apro-

⁸¹ *Enseñanza...*, pág. 69.

⁸² MEN, *Lineamientos...*, pág. 30.

⁸³ Renán Vega, siguiendo a Jesús Domínguez, señala por ejemplo la capacidad de análisis, la inferencia, la interpretación crítica, la visión de síntesis y el juicio evaluativo (*Historia...*, pág. 42).

⁸⁴ *Varieties of Cultural History*. Ithaca: Cornell University, 1997, pág. 44 (hay traducción española bajo el título de *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza, 2000).

piado para “descentrar, en términos de Piaget, la imagen del mundo”⁸⁵. Esto no es otra cosa que la generación de una actitud crítica, que se debe ir cultivando en los educandos desde tiernas edades, de acuerdo con sus grados de comprensión cognitiva.

Para una visión crítica en el terreno de la Historia es fundamental que se capten los usos y abusos del pasado. Algo importante es inculcar en los estudiantes la duda sobre lo que tradicionalmente se dice en relación con la Historia. Como lo muestran algunas prácticas observadas, el solo hecho de mostrarle a los escolares que nuevas fuentes cuestionan verdades aprendidas, ya es un gran paso en la generación de una actitud crítica. Pero el problema de los usos y abusos de la Historia es más de fondo. Debe recordarse que los grupos humanos buscan en el ayer la legitimación del hoy para proyectarse al mañana. Sin ir muy lejos, en la Colombia de los años cincuenta, según König, la Historia patria pretendía formar ciudadanos que aceptaran pasivamente la nacionalidad y se sometieran a la autoridad⁸⁶.

La reciente irrupción de nacionalismos y fundamentalismos de distinto tipo en el plano global ha hecho del oficio del historiador una profesión riesgosa, como señala Eric Hobsbawm. Por ello, dice él, “(t)enemos una responsabilidad ante los hechos históricos en general y la responsabilidad de criticar los abusos político-ideológicos de la historia en particular”⁸⁷. Su llamado es a no inventar los hechos para evitar la legitimación de mitos anclados en el pasado. La tarea, sin embargo, no es fácil, pues ya se ha visto que de alguna forma los hechos son construcción de los historiadores. Parece más atinado el consejo de Pierre Vilar: “La mejor regla me parece la dada por Spinoza: intentar comprender, no para ‘perdonar’ los horrores, sino para entender mejor por qué sucedieron”⁸⁸. Tal es la propuesta que hemos plasmado en estas páginas: buscar la comprensión del pasado y no su justificación para legitimar o deslegitimar poderes existentes.

La formación de una conciencia histórica por medio del conocimiento crítico del pasado parece condensar lo mejor de los aportes de la Historia en la educación básica y media. Sin embargo, ella tiene que ver mucho también con los valores ciudadanos que dicha educación pretende construir en los alumnos. En la normatividad existente hay continuas referencias a estos valores, situados en la sociedad colombiana del presente. La Constitución del 91 sentó pautas claras sobre el sentido de la nación colombiana y el papel de la educación en ella. En un desarrollo posterior, el Plan Decenal de Educación (1996–2005) señaló: “...la educación se convierte así en uno de los principales instrumentos con que cuenta el pueblo para realizar su proyecto de nación”⁸⁹. En forma más explícita, y refiriéndose a las competencias propiciadas por el área de ciencias sociales, los recientes *Lineamientos* dicen: “...(ellas) se sitúan en la tensión dialéctica entre una nueva visión de la sociedad, economía y cultura, y una perspectiva ética-política que priorice el respeto por la vida humana, el cuidado del ambiente y la participación ciudadana democrática”⁹⁰. Sin duda, se trata de valores que todos quisiéramos que se practicaran en la Colombia contemporánea. Tal vez faltaría por agregar, aunque estén

⁸⁵ “La enseñanza...”, pág. 105. Vega, por su parte, recuerda que la Historia es propicia para “enseñar al alumno que el conocimiento científico es antidogmático, provisional y discutible” (*Historia...*, pág. 42).

⁸⁶ “Los ‘caballeros...’”, pág. 151.

⁸⁷ *On History...*, pág. 6.

⁸⁸ *Pensar...*, pág. 119.

⁸⁹ Folleto con el mismo título editado por el Ministerio de Educación en 1996, pág. 17.

⁹⁰ MEN, *Lineamientos...*, pág. 78.

implícitos, otros como la solidaridad y el respeto a la diferencia en una perspectiva de apostarle a la convivencia ciudadana fundamento de la paz. La conciencia histórica jugaría de nuevo un gran papel al mostrar como se construyen o destruyen esos valores a lo largo del tiempo. Por esa vía los haría comprensibles para los educandos y, sobre todo, los proyectaría a su experiencia cotidiana.

Nuestra preocupación en este punto no radica en el aporte específico de la Historia, pues es claro que la dimensión temporal de las ciencias sociales ya la hace necesaria. La inquietud va más por la tradicional distancia que en nuestra sociedad existe entre el dicho y el hecho, entre la ley y la práctica. Los avances normativos han sido fundamentales, en parte porque recogen procesos sociales y políticos previos, pero no basta con la consagración formal del deber ser. ¿Qué se está haciendo en concreto en esa dirección? Obviamente éste es un interrogante que desborda el marco de la investigación adelantada, pero no debe perderse del horizonte. La pregunta no es sólo hacia el Estado y las instituciones oficiales, sino apunta también a qué están haciendo las comunidades educativas, y los maestros en particular, por aclimatar valores ciudadanos en un nuevo contexto crítico de construcción de una sociedad diferente. Por ello nos interesamos por mirar las prácticas “democráticas” de aula, distintas de la enseñanza misma, aspecto crucial sin el cual ninguna democracia se implanta. Ese es el sentido amplio de las llamadas rutas pedagógicas, dentro y fuera del aula escolar.

En nuestra observación también hemos prestado atención a la formulación de los PEI en cada institución, la elaboración de manuales de convivencia y la implementación de las normas oficiales de gobierno escolar con participación estudiantil. Asimismo, fue importante mirar la proyección de las escuelas hacia su entorno barrial, la ciudad y, por qué no, el país. De dicha observación, como se describirá en otras partes de este informe, sacamos interesantes lecciones que muestran como las comunidades educativas, enmarcadas en nuevos contextos normativos y dentro de la limitación de sus recursos de todo tipo, intentan construir una nueva Colombia.

Bibliografía

- ANDERSON, Perry. *Teoría, política e historia. Un debate con E. P. Thompson*. Madrid: Siglo XXI, 1985.
- ARCHILA, Mauricio. “¿Es aún posible la búsqueda de la verdad?”, En: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, No 26, 1999.
- “El historiador ¿o la alquimia del pasado?”, en Carlos Miguel Ortiz y Bernardo Tovar (Editores), *Pensar el pasado*. Bogotá: Universidad Nacional/ Archivo General de la Nación, 1997.
- “Historiografía de los movimientos sociales en Colombia, siglo XX”, en Bernardo Tovar (Compilador), *La historia al final del milenio*. Bogotá: Universidad Nacional, 1994.
- ARÓSTEGUI, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica, 2001.
- BEJARANO, Jesús A. “Guía de perplejos: Una mirada a la historiografía colombiana”, En: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, No 24, 1997.
- BETANCOURT, Darío. *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1993.
- BRAUDEL, Fernard. *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza, 1968.
- BURKE, Peter. *Historia y teoría social*. México: Instituto Mora, 1997.

- *Varieties of Cultural History*. Ithaca: Cornell University, 1997.
- CARR, Eduard. *¿Qué es la historia?* Barcelona: Seix Barral, 1978.
- CARRERA DAMAS, Germán. *Metodología y estudio de la historia*. Caracas: Monte Ávila, 1980.
- COLMENARES, Germán. *Las convenciones contra la cultura*. Bogotá: Tercer Mundo, 1987.
- CORTÉS, José David. "Sobre qué enseñar y cómo enseñarlo en Historia", manuscrito que se anexa a esta investigación, 2003.
- DE ROUX, Rodolfo. *Lo sagrado al acecho*. Bogotá: Nueva América, 1990.
- DOSSE, François. *La historia en migajas*. Valencia: Alfons el Magnànim, 1988.
- FUKUYAMA, Francis. *El fin de la historia y el último hombre*. Bogotá: Planeta, 1992.
- GUHA, Ranahit. *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica, 2002.
- GUTIÉRREZ, Carlos B. (Editor). *La investigación en las artes, las humanidades y las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes, 1991.
- HOBSBAWM, Eric. *On History*. Nueva York: The New Press, 1997.
- *On the Edge of the New Century*. Nueva York: The New Press, 2000.
- MARX, Carlos. *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Barcelona: Ariel, 1971.
- MELO, Jorge O. "De la nueva historia a la historia fragmentada: la producción histórica colombiana en la última década del siglo", En: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Vol. XXXVI, Nos. 50-51, 1999.
- Ministerio de Educación. *Lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica*. Bogotá: MEN/ Editorial del Magisterio, 2002.
- MOJICA, Juan Carlos y SILVA, Orlando. "La enseñanza de la historia en Colombia", en Varios, *La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de la paz*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2000.
- NIETHAMMER, Lutz. *Posthistorie*. Londres: Verso, 1994.
- RAPPAPORT, Joanne. *The Politics of Memory*. Cambridge: Cambridge University, 1990.
- REIKENBERG, Michael (compilador). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza/Flacso, 1991.
- SCOTT, Joan W. *Gender and the Politics of History*. Nueva York: Columbia University, 1988.
- THOMPSON, E. P. *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica, 1981.
- TILLY, Charles. *Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes*. Madrid: Alianza, 1991.
- TOVAR, Bernardo. "La historia en el aula", manuscrito que se anexa a esta investigación, 2003.
- Varios Autores. *Ciencias sociales en Colombia*, 1991. Bogotá: Colciencias, 1992.
- VEGA, Renán. *Historia: conocimiento y enseñanza*. Bogotá: Antropos, 1998.
- VILAR, Pierre. *Pensar la historia*. México: Instituto Mora, 1992.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *Abrir las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI, 1998.

Segunda parte

**Contribuciones de historiadores
y profesores de historia**

Rutas pedagógicas para el estudio de la historia en la educación básica en Bogotá: Una aproximación crítica a los lineamientos del Ministerio de Educación sobre el tema

Diana Obregón

De acuerdo con el documento "Relatoría No. 2", el programa RED se ha propuesto un proyecto de investigación que pretende "efectuar una descripción de las formas en que se está enseñando la historia, antes que en realizar una evaluación de la práctica docente" (p. 1). En este sentido, entiendo que el papel del grupo focal de historiadores es la construcción de una especie de "tipos ideales" sobre cómo enseñar la historia en la escuela básica y media en Colombia que permita establecer un contraste entre lo que verdaderamente hacen los profesores en el aula -o más bien, entre lo que los profesores *dicen* que hacen en el aula- y lo que un grupo de historiadores profesionales, dedicados a la investigación y a la formación de investigadores, considera idealmente que debería ser esta enseñanza.

Como puede parecer arrogante desde nuestra propia posición indicar a los colegas de colegios y escuelas lo que deben hacer, parto de una justificación personal para este escrito: ¿cuál es el tipo ideal de estudiante que debería llegar a las aulas universitarias proveniente del bachillerato colombiano? Esta pregunta se puede ampliar a ¿qué tipo de ciudadano debería formarse en las escuelas y colegios colombianos? Además, desde nuestra posición en el Departamento de Historia nos debería también interesar indagar sobre ¿qué tipo de egresado debemos formar en Historia para que nutra las filas de docentes de primaria y secundaria en el país (o al menos, en Bogotá)? Porque es claro que los colegios (quizás más, los privados de elite) están buscando más a egresados de carreras de historia o de antropología o sociología que a egresados de las licenciaturas en educación (carreras de ciencias sociales). Intentaré responder sólo a los dos primeros interrogantes, puesto que el tercero no resulta pertinente para esta investigación particular.

1. ¿Qué tipo de estudiante/ciudadano debería formar el bachillerato colombiano y cuál sería el papel de la Historia en esa formación?

En los *Lineamientos curriculares* del Ministerio de Educación Nacional (MEN)¹, percibo la intención de ubicar la enseñanza de las ciencias sociales en una perspectiva claramente contemporánea, que incluye las posiciones que la crítica posmoderna ha hecho de la ciencia occidental y de sus pretensiones homogenizadoras de verdad y de objetividad. Comparto muchas de esas críticas, pero también encuentro que el MEN, en su afán por superar visiones consideradas anticuadas de las ciencias sociales, está "arrojando el agua sucia de la bañera con el niño dentro", al desdeñar logros de la vieja ciencia positi-

^{*} Profesora asociada Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia

¹ República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias sociales en la educación básica: Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales* (Bogotá: MEN, 2002), 112 págs.

vista. En primer lugar, me llama la atención encontrar que no existe ninguna referencia al papel que cumplen los libros y los instrumentos, tales como mapas, en las estrategias pedagógicas. Tal pareciera que, según el contenido y justificaciones de quienes elaboraron tales lineamientos, los libros no jugaran ningún papel y que las ciencias sociales se limitaran a ser simplemente lo que en forma coloquial se denomina como *carreta*. Este aspecto me parece preocupante y altamente revelador de una posición que en apariencia se combate en el texto: la falta de crítica frente a la literatura que nos viene de ámbitos académicos europeos y norteamericanos y una actitud colonialista frente a esos saberes. Es obvio que en países de alto desarrollo académico, el tema del libro (o de los mapas) se da por descontado, puesto que las aulas cuentan con esos elementos como cuestiones fundamentales. Pero en nuestro precario mundo escolar, el acceso al libro es todavía altamente limitado, como lo es también en el mundo universitario.

En este sentido, la enseñanza de la historia debería jugar un papel destacado: la lectura del relato histórico permitiría a los niños y a las niñas el acercamiento a un mundo (el mundo de los libros, de la academia, de la teoría) que ha sido construido históricamente, en el cual hay trabajo y acumulación de conocimiento y al cual se aspira que entren los estudiantes. Ello permitiría desde el comienzo una visión histórica de la escuela misma como institución: preguntas del tipo qué es la escuela, por qué venimos a ella, qué diferencia a la escuela del ámbito familiar o del trabajo, deberían formularse muy pronto a los/las niños/as para que a partir de sus respuestas acerca de la acumulación de conocimientos y de experiencias, ellos/as puedan ubicar de allí en adelante su propia adquisición de saber. Así, el dogmatismo estaría ausente de los conocimientos adquiridos en la escuela porque éstos estarían situados históricamente (lo cual es válido tanto para las ciencias naturales como para las sociales).

De esta manera, puedo precisar la primera característica del bachiller ideal: alguien que sepa leer textos y que comprenda que libros, teorías, hipótesis, son construcciones históricas y no verdades reveladas que hay que aprender. El estudiante/ciudadano debería saber que existen diversas interpretaciones de un mismo fenómeno y debería estar en capacidad de comprender cabalmente lo que dice un texto determinado, a diferencia de otros, para así proceder a elaborar alguna posición (personal) sobre ese texto. Como profesores universitarios, nos encontramos con demasiada frecuencia con estudiantes que no saben leer, ni son capaces de diferenciar lo que dice un autor de lo que ellos mismos creen que dice. Con ello quisiera reivindicar en la enseñanza en la escuela el desarrollo de unas capacidades que están ausentes de las preocupaciones del MEN. Una capacidad crítica y reflexiva sólo puede formarse con base en una comprensión clara de lo que A, B o C dicen para, a partir de allí, poder elaborar una crítica justificada y razonada. En este sentido, los/las docentes de Historia podrían cumplir un papel primordial con la lectura de fuentes, documentos y libros de historiadores reconocidos.

Además de saber leer, el estudiante/ciudadano debe saber escribir, otro aspecto que parece no preocuparle al MEN, al menos, no de manera explícita. La diferencia quizás fundamental de la escuela con el mundo de la familia y del trabajo es la lectura, la escritura y la argumentación. (Por supuesto que con los procesos civilizatorios, estas tres capacidades supuestamente se encuentran cada vez más en todos los ámbitos de la vida social. Sin embargo, aquí se está pensando en los estratos más bajos de una ciudad como Bogotá, donde esas destrezas se encuentran bastante ausentes).

En cuanto al ciudadano común que no necesariamente llega al mundo universitario, la enseñanza de la Historia resulta fundamental porque a diferencia de las ciencias naturales que ofrecen, por así decirlo, la visión "oficial" (aceptada) de la naturaleza, las

ciencias sociales ofrecen diversas interpretaciones y comprensiones de la sociedad. El documento del MEN acierta al colocar un gran énfasis en la necesidad de la formación de capacidades críticas en la escuela. Sin embargo, es importante que no se trasladen a la escuela debates que tienen un claro sentido en el ámbito universitario, pero que podrían resultar artificiales en las aulas escolares.

La historia juega un papel fundamental en la formación del ciudadano y en la creación de una identidad nacional. Hasta el momento, esa identidad nacional ha estado circunscrita a la imagen que una elite tenía del país (de lo que consideraba "su" país) y estaba plasmada en la llamada "historia patria". En esa historia, es bien sabido, sólo ciertas clases y ciertos grupos sociales, ciertos hechos y ciertos temas parecían dignos de formar parte del panteón nacional. La apertura concretada en la Constitución de 1991, al concebir la nación como pluriétnica y multicultural, ha permitido una mayor apertura e inclusión de grupos, sectores, temas y ha dado pie al florecimiento de múltiples versiones de viejos hechos y a la aparición de diversas investigaciones sobre cuestiones locales, regionales, etc. Sin embargo, considero problemática la excesiva dispersión de visiones y creo que el anhelo de construcción de una identidad nacional inclusiva no exclusiva (en medio de la globalidad) debería mantenerse. Para ello, la enseñanza del conocimiento histórico es fundamental y debería tener un mayor peso en la vida escolar que el que parece asignarle el MEN.

El oficio de historiador, y por tanto de su enseñanza, es inevitablemente político. No se puede pretender construir un conocimiento histórico apolítico, la política está presente no sólo en la selección y tratamiento de los temas, sino en la micro-política de las instituciones académicas en las cuales se construye la disciplina. Ello no quiere decir que no se pueda contar con una historia balanceada y auto-consciente. En un país como Colombia, la necesidad de los "combates por la historia" parece aún más imperativa. Las narrativas de héroes, patriotas y santos han sido remplazadas por el vacío de la historia en los lineamientos curriculares del MEN. Si bien, la crítica a la "historia de bronce" es pertinente y necesaria, ésta debería ser remplazada por el estudio de una serie de temas pertinentes que por supuesto incluyeran a los sectores populares y que se basaran en la investigación histórica que se hace en las universidades.

2. ¿La interdisciplina remplace a la historia?

En cuanto a los lineamientos impartidos por el MEN acerca de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, considero altamente negativa la exclusión de la *historia* y de la *geografía* y su sustitución por un área vaga de *ciencias sociales* con el argumento de que la enseñanza de las disciplinas es compleja y requiere de unas capacidades de abstracción y de razonamiento ausentes en los/las escolares. Además, según el MEN, la enseñanza única de la historia y la geografía "dificulta la articulación o visión conjunta que se puede obtener de la problemática social a través del ingreso de otras ciencias sociales"². Se indica que la propuesta curricular se fundamenta en los enfoques hermenéutico, interpretativo y crítico, abandonando la perspectiva positivista como cauduca y fundamentalmente conservadora³. Por estas razones, el MEN adoptó un esquema para el trabajo en ciencias sociales en el aula, consistente en la selección de una serie de

² Ibid., pág. 33.

³ Ibid., págs. 39 y 47.

problemas y preguntas a través de los cuales se espera “estructurar y afianzar en los estudiantes, conceptos y herramientas fundamentales de las ciencias sociales”⁴.

Los autores de estos lineamientos consideran que es preciso superar el exceso de temas y de información que ha predominado hasta el momento, ya que la información es un mero recurso y que lo fundamental es formar la capacidad analítica y crítica del educando. Sin embargo, se puede argumentar que la formación crítica e interpretativa se produce sobre unos contenidos específicos que deberían ser señalados por el MEN. De lo contrario, que es lo que actualmente ocurre, los maestros mismos deberán tomar las decisiones acerca del contenido de su enseñanza. En resumen, el MEN a través de su programa privilegia la formación de habilidades y menosprecia la transmisión de hechos. Antes que en el conocimiento, coloca el énfasis en las capacidades críticas, quizás por una imposibilidad de llegar a acuerdos sobre qué se debería enseñar. De esta manera, el MEN en verdad renuncia a tomar una decisión acerca de cuáles contenidos en ciencias sociales enseñar, quizás porque cualquier decisión sería altamente controvertida. Como señala Caleb Nelson, en un agudo análisis de la reforma curricular de la Universidad de Harvard de 1974 que privilegiaba la enseñanza de la metodología de las ciencias antes que las ciencias mismas, la filosofía de este tipo de reformas es que “la gente educada no es aquella que ha leído muchos libros o aprendido muchos hechos, sino aquella que podría analizar hechos si alguna vez se encontrara con alguno, y que podría acercarse a los libros si fuese necesario hacerlo”⁵.

Por ello no es de extrañar que no se hayan cumplido los objetivos establecidos por el MEN; de ahí la queja de que en las instituciones educativas del país “los fenómenos sociales, que tienen múltiples causas, han terminado explicándose y estudiándose (...) principalmente desde la perspectiva de la historia”⁶. Frente a esta situación se insiste en la inclusión de perspectivas inter y multi disciplinarias. Sin embargo, considero prematuro la enseñanza de conceptos provenientes de la antropología, de la sociología o de otras ciencias sociales, sin que los estudiantes se hayan apropiado de un material histórico sobre el cual poder realizar los análisis respectivos. De nuevo, citando a Nelson, las lecciones que podemos extraer *acerca de la historia* serían inútiles si al mismo tiempo no se aprenden las lecciones *de historia* que implican la asimilación de una cierta cantidad de *hechos*⁷.

El tipo de preguntas “problematizadoras” sugeridas por el MEN para orientar el trabajo en el aula en ciencias sociales es del tipo ¿qué prácticas discriminatorias observas que se están dando en el país y qué consecuencias trae para los distintos grupos? o ¿cómo construir una sociedad justa para todas las edades y condiciones? Estas preguntas pretenden generar en los estudiantes el deseo de indagar y examinar los problemas planteados. Sin embargo, me pregunto por el acceso real que los estudiantes de las instituciones educativas del país tienen a los libros que les permitirán hacer tal tipo de investigaciones.

Sin posibilidad de consultar la literatura histórica, la clase de ciencias sociales tenderá a convertirse en una asignatura donde predomine la “carreta”, como probablemente la denominen los estudiantes, donde se reforzarán ideas preconcebidas y prejuicios antes que privilegiar el estudio serio y detallado de unos temas históricos que les permitirían reflexionar sobre el asunto de la discriminación y de las desigualdades. Sería enteramente preferible que el MEN, debidamente asesorado, se tomara el trabajo de indi-

⁴ Ibid., pág. 55.

⁵ Caleb Nelson, “Harvard’s Hollow Core”, *The Atlantic Monthly*, September, 1990, pág. 76.

⁶ MEN, *Ciencias sociales en la educación básica*, pág. 33.

⁷ Nelson, “Harvard’s Hollow Core”, pág. 80.

car unos temas y unos autores que ya forman parte del canon de las ciencias sociales en el país, para construir un terreno común que permita el debate y un bagaje compartido con el cual los estudiantes arriben a las universidades colombianas.

Bibliografía

- NELSON, Caleb 1990. "Harvard's Hollow Core", en *The Atlantic Monthly*, pág 76
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional 2002. *Ciencias sociales en la educación básica. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: MEN, 112 págs.

La historia en el aula

Bernardo Tovar Zambrano

Constituye un lugar común, desde el punto de vista de la disciplina de la historia, la concepción del aula como un espacio dedicado, en la educación básica y media, a la comunicación de un saber producido en otra parte, en los campos propios de la investigación profesional y académica. Cobra forma así una distinción y también una relación entre el espacio de la enseñanza y el de la investigación, dos ámbitos reglados de diverso modo. Mientras el primero está sujeto a factores tales como el discurso y la política educativa del Estado, la normatividad impuesta por éste, los propósitos ideológicos y políticos de la educación (emanados de diversas tendencias y centros de poder), la determinación curricular, los textos docentes, la naturaleza de las instituciones y de los sujetos implicados en el proceso pedagógico (niños, jóvenes, docentes), y otras condiciones similares, el segundo obedece a los postulados propios de la historia como conocimiento, a las condiciones socioculturales, ideológicas y políticas de la producción del saber en el campo historiográfico y a la comunidad científica de la disciplina de la historia. La relación consiste en que el ámbito de la investigación debe producir los conocimientos que bajo diversas mediaciones (el texto, los docentes, el discurso escolar), han de ser impartidos-transmitidos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, lo que plantea el doble problema siempre presente: qué conocimientos enseñar, o mejor, qué enseñar de la historia y cómo hacerlo.

Sobre estas concepciones pueden configurarse diversas modalidades de enseñanza-aprendizaje de la historia. Una de éstas es el tipo de enseñanza que adopta un discurso libresco de la historia, descriptivo, informativo y memorístico, que coloca al estudiante en una posición pasiva-receptiva, que debe aprender (memorizar) datos y enunciados esquemáticos que a menudo no comprende y no estimulan su deseo de saber. En este modelo prácticamente toda la actividad recae sobre el docente, que como una especie de actor expone (o recita) un libreto aprendido (memorizado) principalmente de los textos destinados a la enseñanza. Se considera que estos textos constituyen una elaboración didáctica, un resumen adaptado de la producción historiográfica profesional, universitaria o académica.

En esta división del trabajo los docentes, e igualmente los alumnos, son adscritos al polo de la repetición-reproducción del saber histórico originalmente producido en la academia, saber que por lo general se considera ya fijado e incluso inmodificable. Hay aquí algo parecido a una verticalidad de la enseñanza, de un discurso inapelable que desciende, por las mediaciones de los textos y los docentes, a las mentes infantiles y juveniles que deben acogerlo. Colocados en esta condición pasiva-receptiva, la facultad principal que ejercitan los estudiantes es la memoria que, como se sabe, está siempre amenazada por el olvido: no pasará mucho tiempo para que de lo memorizado quede poca cosa. Es, en todo caso, una forma de enseñanza en la que el objetivo de la comprensión de la historia no recibe una atención destacada.

¹ Profesor Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia

Frente a esta situación se impone la introducción de modificaciones en la enseñanza-aprendizaje que vayan más allá de la recepción solamente memorística de datos y descripciones, que permitan acceder a la comprensión del acontecer histórico, que conduzcan al desarrollo de ciertas habilidades, destrezas y capacidades de los estudiantes relacionadas con el quehacer de la disciplina de Clío, que logren suscitar en los alumnos el deseo de saber acerca de la historia como proceso de vida y forma de conocimiento. Se trata de conseguir que el estudiante tenga un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual han de introducirse en el aula las actividades relacionadas principalmente con la investigación.

No se trata de suprimir la dimensión expositiva-receptiva del saber histórico, que es necesaria puesto que hay conceptos fundamentales, relatos, descripciones, explicaciones, datos, incluso fechas y nombres que es necesario retener en la memoria, sino de combinar esto con estrategias que conduzcan a la comprensión histórica y con actividades cognoscitivas de elaboración propia de los estudiantes, es decir, con las prácticas de investigación que les permita acceder a la experiencia de la producción de conocimientos y al desarrollo de las habilidades y destrezas concernidas en este proceso. El planteamiento acerca de la articulación de estas dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, no significa que la función relacionada con el aspecto expositivo-receptivo no se afecte y continúe practicándose en la forma ya descrita. Lejos de ello, es posible asumir en este aspecto, así como en la práctica escolar de la investigación, cambios, innovaciones y propuestas que se derivan o están en consonancia con las transformaciones experimentadas por la disciplina de la historia en tiempo reciente, transformaciones y nuevos planteamientos que —es necesario reconocerlo— continúan hoy siendo motivo de debate.

Acercado de esto último, en un rápido balance, se puede apreciar que después del predominio de la historia socioeconómica estructural, impersonal, cuantitativa y sin sujeto (lo que determinaba un discurso homólogo en el aula), se abrieron nuevos campos y nuevas formas de hacer historia, donde cabe destacar, entre otros aspectos, la historia cultural y de la vida corriente, el énfasis paradigmático en el lenguaje, el discurso y la narración, la recuperación del sujeto, de la biografía y de la historia de vida (del sustantivo común al nombre propio), la historia de las mujeres, la historia ecológica, la etnohistoria, la microhistoria, la historia oral, la historia del tiempo presente, la nueva historia política, la historia de lo imaginario, la imagen y el monumento como documentos, el conocimiento indiciario, el análisis textual, etc. Estos cambios que han ampliado y diversificado de modo muy amplio el territorio de los historiadores han ido acompañados del encuentro de la historia con varias disciplinas sociales. En el campo histórico, además de las disciplinas que se articularon al desarrollo de la historia económica y social, tales como la economía, la sociología, la demografía y la estadística, con las nuevas temáticas se ha producido el encuentro de la historia con la antropología, la lingüística, la semiótica, el psicoanálisis, la ciencia política, la ecología y otras. Como bien se sabe, la historia es esencialmente interdisciplinaria, constituye un campo de encuentro de las diversas disciplinas sociales. Lo que se quiere plantear es que estas innovaciones que extienden y diversifican el campo de los estudios históricos, que amplían el horizonte teórico, las perspectivas metodológicas de la investigación y el encuentro con las otras disciplinas, tienen una repercusión en los cambios que se experimentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Una de estas resonancias historiográficas y docentes es lo que concierne a la cuestión de la narratividad⁸. En este sentido, parece existir una íntima correspondencia entre la concepción de la historia como narración y los planteamientos psicológicos y culturales que sostienen que la narratividad es una capacidad inherente a la mente humana, algo perteneciente a la dotación innata del hombre. “La capacidad narrativa – escribe Mario Carretero – es realmente connatural al *Homo Sapiens*, y hasta cierto punto podemos decir que se desarrolla al margen de la instrucción”⁹. Se afirma que mediante la narración se organiza la experiencia humana, se generan los significados, se conforman y se perpetúan las culturas de los pueblos¹⁰. Se trata de la narratividad como una metáfora acerca del modo de producir conocimientos.

Los sujetos humanos poseen una capacidad cognitiva que hace que la experiencia sea procesada de modo narrativo, lo cual les permite otorgar significado al pasado y al presente. Se plantea así una relación esencial entre la capacidad cognitiva y el modo narrativo de simbolizar y significar la experiencia humana desplegada en el tiempo y en el espacio, vale decir, la historia vivida y la que se vive. Siendo ello así, la consecuencia para el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta evidente: constituye una opción fundamentada y pertinente la asunción de la narración como una forma privilegiada para la enseñanza de la historia, disciplina de la cual algunos sostienen, precisamente, que es en esencia narrativa.

Ahora bien, la enseñanza narrativa de la historia implica varios requerimientos que se relacionan con los procedimientos didácticos, con la selección y utilización de los textos narrativos (escritos, orales, visuales), con la forma de leerlos e interrogarlos, con las actividades a que dan lugar las narraciones, con el docente que ha de asumir la función de un narrador de historias, etc. Se constata que la narración capta la atención y la curiosidad de las mentes infantiles y juveniles, y que posibilita la comprensión de los contenidos históricos¹¹. ¿De cuáles contenidos?

Hasta ahora, lo dicho sobre la narración se relaciona principalmente con el problema planteado por la pregunta acerca de cómo enseñar la historia¹². Sin pretender, por supuesto, responder a la cuestión de qué contenidos enseñar, conviene, empero, señalar

⁸ Una presentación de conjunto sobre los cambios recientes en la disciplina de la historia puede verse en Sonia Corcuera de Mancera, *Voces y silencios en la historia*, México: Fondo de Cultura Económica, 1997, Caps. XII-XVIII.

⁹ Mario Carretero, *Introducción a la psicología cognitiva*, Buenos Aires: Ed. AIQUE, 2001, pág. 162.

¹⁰ “Es inconfundiblemente humano contar historias y que dicha actividad cumple un papel central en todo tipo de sociedades, letradas o no. Desde los mitos nunca escritos de las sociedades llamadas “primitivas” hasta las telenovelas actuales, pasando por los relatos, historiográficamente respaldados, que justifican la identidad de las naciones, no podemos sustraernos al papel de las narraciones. De alguna manera puede decirse que la cultura se ha transmitido mediante una sucesión de historias, que aparecen tanto en la ontogénesis como en la propia evolución de las sociedades. Es decir, desde los 12-18 meses aproximadamente, cualquier niño entiende y genera modelos cognitivos básicos que articulan un conjunto de historias y que constituyen el embrión básico de las que podemos encontrar en algunos casos en las sociedades adultas. Es decir, el formato narrativo del conocimiento es vital para la especie humana”. Mario Carretero, “Introducción: problemas actuales acerca del desarrollo y el aprendizaje”, en Mario Carretero (comp.), *Desarrollo y aprendizaje*, Buenos Aires: Ed. AIQUE, 1998, pág. 25.

¹¹ Acerca de la narración como propuesta para la enseñanza de la historia véase Liliana Jacott y Mario Carretero, “Historia y relato”, en Mario Carretero, *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Buenos Aires: Ed. AIQUE, 1995, págs. 97-113; Alba Susana González, *Andamiajes para la enseñanza de la historia*, Buenos Aires: Lugar Editorial, 2000.

¹² Henry Pluckrose, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid: Ediciones MORATA y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1996. Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (compiladores), *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid: Ed. VISOR, 1989.

que éstos deben incluir, entre otros, los conceptos que son básicos en la disciplina de la historia, tales como el tiempo¹³, el espacio, la causalidad¹⁴, la continuidad y el cambio¹⁵; los conceptos que se manejan en los diversos campos de la historia y se comparten con otras disciplinas, como son, por ejemplo, Estado, nación, sociedad, poder, sujeto, cultura, institución, ley, producción, identidad, conflicto, etnia, género, democracia y otros; los conceptos que son específicos para el estudio de determinados períodos y procesos históricos, tal como puede ilustrarse, en el caso de nuestra época colonial, con los conceptos de encomienda, mita, resguardo, hacienda, economía minera, catástrofe demográfica, indio, esclavo, mestizo, criollo, cabildo, audiencia, virreinato, Estado colonial y otros; finalmente, los conceptos y los procedimientos mínimos y rudimentarios de la metodología de la investigación histórica.

El asunto radica en que el profesor-narrador debe poder conducir a los estudiantes de la inmediatez del texto narrativo hacia la comprensión tanto de los conceptos estructurales y abstractos de la historia, como de los conceptos específicos relativos a los procesos históricos concretos de que se trate. El acceso a los conceptos fundamentales, estructurantes y específicos de la historia por medio de las narraciones¹⁶ supone un proceso que se desarrolla de modo gradual, reiterativo y recurrente en los diversos grados (el llamado currículo en espiral). Es indicado abordar narraciones simples con los niños y más complejas y densas con los jóvenes. En la selección de las narraciones, como en el trabajo con éstas, la orientación, competencia y creatividad del profesor son decisivas. Dado el carácter interdisciplinario de la historia, es posible articular en el contexto narrativo y en los diversos aspectos económicos, sociales, políticos y culturales del proceso histórico, los enfoques pertinentes de las otras disciplinas (economía, sociología, antropología, etc.), buscando una visión más comprehensiva de tales procesos.

Ahora bien, es un fenómeno insoslayable que en la enseñanza de los conceptos de la historia, de la versión de los hechos, de la explicación e interpretación de los procesos, se presenta el problema de la diversidad de planteamientos, concepciones e interpretaciones, que con frecuencia expresan posiciones y puntos de vista contradictorios, incluso, sobre los mismos temas. No obstante esta diversidad, muy propia del mundo académico, es ostensible que en el ámbito escolar predominan ciertas tendencias historiográficas. Esto es común a los programas de historia de las distintas naciones. Como lo ha mostrado Marc Ferro en su estudio sobre la enseñanza de la historia en África, India, países árabes, China, España, Francia, Estados Unidos, Australia, Japón y otros más, las versiones históricas que conforman los contenidos escolares corresponden a las que elaboran y difunden los grupos sociales que en dichas regiones controlan el poder político¹⁷.

No es mi propósito desarrollar aquí las determinaciones políticas y de otra índole que intervienen para imprimirle una inclinación, un sello, un sesgo a la enseñanza de la historia. Sólo me limito a señalar una observación acerca del problema que enfrenta el docente cuando aborda la enseñanza de un tema sobre el cual existen versiones e interpretaciones opuestas, fundamentadas con seriedad y rigor. Lo primero que se plantea en

¹³ Mikel Asensio, Mario Carretero y Juan Ignacio Pozo, "La comprensión del tiempo histórico", en Mario Carretero y otros (comp.), *La enseñanza de las ciencias sociales...* págs. 103-137.

¹⁴ Mario Carretero, Liliana Jacott y Asunción López-Manjón, "Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica", en Mario Carretero, *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia...* págs. 63-80.

¹⁵ Henry Pluckrose, *Enseñanza y aprendizaje de la historia...* pág. 33 y ss.

¹⁶ Alba S. González, *Andamiajes para la enseñanza de la historia...* págs. 17-23, 71 y ss.

¹⁷ Marc Ferro, *Cómo se enseña la historia a los niños en el mundo entero*, México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1990.

esta cuestión dilemática es el interrogante sobre la verdad histórica. ¿Qué enunciado, qué interpretación asumir? Aunque la respuesta parece obvia: el docente debe presentarle a los alumnos los diversos enfoques contrapuestos acerca del tema en cuestión, no siempre sucede así, pues en ciertos estilos de enseñanza se asume solamente una determinada versión y se la presenta con las insignias de la verdad acabada y establecida para siempre. Como es sabido, la verdad histórica es relativa, cambiante, provisoria. No existe la verdad universal y absoluta. Soportada en la palabra y aspirando a lo real la verdad sólo puede ser a medio decir. Asumir este relativismo en la enseñanza de la historia y otorgarle audiencia a las distintas versiones y puntos de vista conlleva significativos efectos educativos: les descubre a los estudiantes el carácter intrincado y complejo del acontecer histórico, de los fenómenos humanos; les muestra un aspecto importante de la marcha de la disciplina, donde el debate, la discusión, el contraste entre los diversos enfoques es un rasgo característico de la historia como conocimiento (con sus consensos y disensiones); les enseña el respeto hacia las concepciones contradictorias o distintas del otro, el derecho a disentir, y los ubica en una saludable distancia respecto de las posiciones dogmáticas.

En la perspectiva del recorrido docente aquí enunciado, la narración se articula a otras posibilidades de la enseñanza de la historia, las cuales se relacionan con algunas de las aperturas historiográficas anteriormente señaladas, tales como la historia del tiempo presente, la historia local, la microhistoria, la biografía, la historia de vida y la historia oral, formas en las cuales la narratividad está implicada. En cuanto a la historia del presente conviene recordar que durante mucho tiempo estuvo vigente aquella posición historiográfica que sostenía que el presente y el inmediato pasado no podían ser objeto de la investigación histórica. Se consideraba que la realidad contemporánea estaba reservada a otras disciplinas, como la economía, la sociología, la geografía, la ciencia política y otras. Esta actitud ha cambiado en los últimos decenios, de tal manera que el acontecer de los tiempos actuales y del inmediato pasado se ha abierto a la preocupación de los historiadores, quienes para su estudio ponen en práctica determinadas concepciones teóricas y metodológicas apropiadas a este tipo de investigación. El efecto en el aula de esta apertura es que permite abordar, incluso con el concurso de las otras disciplinas, la problemática del presente que constituye para los estudiantes la realidad inmediata que les concierne, y como tal, suscita en ellos el deseo de conocerla. El estudio de la problemática inmediata, desde el punto de vista de la historia, implica el abordaje del presente en una retrospectiva temporal bastante amplia.

En lo que respecta a las otras aperturas mencionadas (la historia local, la historia de vida, etc.), puede indicarse, entre otros aspectos, que posibilitan en el aula el abordaje de temáticas y problemas del entorno que de igual manera conciernen a los alumnos y que por lo consiguiente les resulta motivadoras y suscitan su curiosidad. En esta perspectiva cabría incluir la historia del barrio, de la cuadra, de la parroquia, del pueblo o la región, incluso la narración de las historias familiares. Lo que es importante subrayar es que la narración apoyada en el entorno -que a la vez lleva consigo el llamado a la investigación- debe poder conducir a la comprensión gradual de los conceptos y nociones históricas, las cuales, una vez descontextualizadas del entorno y de la inmediatez, han de posibilitar la aproximación al conocimiento de las historias más distanciadas tanto en el tiempo (hacia el remoto pasado), como en el espacio (a escala nacional, mundial, de otras civilizaciones, etc.).

Abordar la enseñanza de la historia con base en el entorno, en el mundo inmediato del estudiante, en la problemática del presente, etc., es ocuparse de unas realidades que a menudo no han sido narradas, lo cual implica la posibilidad de articular la investiga-

ción. Esta posibilidad, por supuesto, no se limita a dicho abordaje, sino que se plantea prácticamente para todas las formas que asume la enseñanza de la historia, tanto en la perspectiva descriptiva como en la narrativa, e igualmente, para los enfoques curriculares abiertos a la interdisciplinariedad de la historia con las otras ciencias sociales. De cualquier manera, se comprende que la investigación es el fundamento que le otorga el carácter "activo" a la enseñanza-aprendizaje de la historia. No se trata de convertir a los alumnos en historiadores, sino de que tengan una experiencia significativa, instructiva y formadora de indagación histórica en la situación escolar¹⁸. Esta experiencia les permite un aprendizaje creativo de la historia como forma de conocimiento, el desarrollo de habilidades y destrezas propias de la investigación, la conformación de una actitud científica, la disposición de un pensamiento crítico y otros aspectos similares.

En la situación escolar, la selección de los temas o problemas de investigación se efectúa teniendo en consideración el nivel y la motivación de los estudiantes. Corresponde elegir problemas que susciten su curiosidad, que les genere una intriga de conocimiento, como son los relacionados con las versiones e interpretaciones contradictorias sobre los mismos hechos, los problemas de actualidad y del entorno, los que se derivan de ciertos textos, narraciones, documentos, películas o de las exposiciones del profesor, los que surgen de la visita al museo, a los monumentos y sitios históricos, en fin, los que motivan las conmemoraciones, las celebraciones y las fechas históricas, etc. El problema, que es un problema de conocimiento, se vierte en preguntas (qué, quién, quiénes, cuándo, dónde, cómo, por qué, etc.), las cuales, a su turno, conducen al avance de respuestas posibles o hipótesis que han de ser confirmadas o negadas con base en el análisis de las fuentes. En el desarrollo de este proceso los estudiantes se familiarizan con determinados métodos de investigación (cuantitativos y cualitativos), con las técnicas de recopilación de la información, con la crítica y el análisis de los diversos documentos escritos, orales y visuales¹⁹, e incluso, en el contexto de la interdisciplinariedad, con los métodos de las otras ciencias sociales. El trabajo con las fuentes implica un cierto tipo de lectura orientada por los términos y las preguntas del problema; por eso se debe establecer con claridad lo que se busca y los indicios que guían su pesquisa²⁰. Los resultados de la investigación dan lugar a varias actividades, como son las exposiciones orales, las mesas redondas, la discusión en clase y la escritura del respectivo texto.

De cierto modo, la práctica escolar de la investigación constituye un aprendizaje de la lectura de documentos y de la escritura del texto donde el conocimiento toma cuerpo. Es obvio que en estas actividades relacionadas con la investigación, así como en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, está implicada la competencia lingüística de los estudiantes, puesto que se trata de procesos estructurados y soportados en el lenguaje, en el discurso.

¹⁸ Véase F. Javier Merchán Iglesias y Francisco F. García Pérez, "Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia", en Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui, *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires: Ed. Paidós, 1999, págs. 182-202.

¹⁹ Esta variedad de documentos incluye, para citar solamente algunos ejemplos, periódicos, revistas, informes, correspondencia, crónicas, expedientes, testamentos, literatura, textos religiosos, entrevistas, encuestas, testimonios, memorias, canciones, fotografías, álbumes familiares, caricaturas, pintura, monumentos, etc. Para ciertos temas y períodos existen compilaciones documentales publicadas lo que facilita su uso por el docente.

²⁰ Sobre algunos procedimientos para la investigación histórica en el contexto escolar véase: Ana María Orradre de López Picasso y José H. Svarman, "¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?", en Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui, *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires: Ed. Paidós, 1999, págs. 205-247. También José H. Svarman, *La enseñanza de los contenidos procedimentales. El taller de ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1998.

Como atrás se indicó, desde hace algunos decenios se discute la problemática del lenguaje, se habla de la “vuelta” del relato, del “retorno” de la narrativa y de la consideración de la historia como un género literario, lo cual plantea cuestiones cruciales sobre el saber, la verdad y la realidad histórica. El asunto del lenguaje en la historia, hoy en día, no se limita a la consideración de medio para comunicar sentido, para transmitir pensamientos, sino que accede a la concepción de que el sentido, lo que el hombre piensa, es función y condicionamiento del lenguaje. Aún más, el lenguaje es asumido como el fundamento de un nuevo paradigma para la historia. De la tradicional concepción del lenguaje como medio de comunicación, como un instrumento que puede ser manejado a voluntad por los sujetos para transmitir ideas, se ha pasado a la concepción del lenguaje como una dimensión autónoma, independiente, generadora de la subjetividad, de la objetividad y de los significados, constituyente de los sujetos y de los lazos sociales. Esta concepción del lenguaje, del discurso, es la base de la nueva teoría social y la tendencia historiográfica conocida como la historia discursiva²¹. El lenguaje, así mismo, se erige en el territorio común de la historia y las distintas disciplinas sociales. A diferencia de estas disciplinas que representan teorías regionales, el lenguaje constituye una teoría general que permite la articulación (no yuxtaposición) de éstas y de este modo dar cuenta de lo social. De la conjunción de las disciplinas en el terreno común del lenguaje, del discurso, probablemente se pueden derivar efectos importantes, en el campo de la docencia, para los currículos que buscan una integración de las ciencias sociales. Esto, empero, conlleva una exploración que rebasa los límites del presente escrito.

En resumen, los estudiantes han de acceder, mediante narraciones y descripciones, a una comprensión tanto de los procesos históricos concretos como de los conceptos estructurantes y específicos de la historia, e igualmente de aquellos que comparte con las otras disciplinas sociales. Del mismo modo, han de ser iniciados en el ejercicio de la investigación, en el manejo de ciertos elementos básicos de la metodología de la indagación histórica y desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con esta práctica. Esto hace de la historia en el aula un taller de investigación, donde tienen lugar diversas opciones de trabajo y métodos de indagación. Se comprende que la enseñanza de la historia basada en la descripción, la narratividad y la investigación exige, naturalmente, una serie de competencias y dedicaciones por parte de los profesores. El dinamismo de este proceso descansa en los docentes, quienes deben tener siempre presente el objetivo de suscitar en los estudiantes el *deseo de saber* acerca de la historia.

²¹ Miguel Ángel Cabrera, *Historia, lenguaje y teoría social*, Madrid: Ediciones Cátedra, 2001.

Bibliografía

- ASENCIO, Mikel, CARRETERO, Mario y POZO, Juan Ignacio, 1989. La comprensión del tiempo histórico, en CARRETERO, Mario y otros compiladores. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Ed. Visor, págs 103-137
- CABRERA, Miguel Ángel. 2001. *Historia, lenguaje y teoría social*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- CARRETERO, Mario, POZO, Juan Ignacio y ASENCIO, Mikel (compiladores). 1989. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Ed Visor.
- CARRETERO, Mario. 1995. *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Ed. AIQUE.
- _____. 1998. *Desarrollo y aprendizaje*. Buenos Aires: Ed AIQUE.

- _____. 2001. *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Ed. AIQUE.
- CARRETERO, Mario, JACOTT, Liliana y LÓPEZ-MANJÓN, Asunción. 1995. "Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica", en CARRETERO, Mario. *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Ed. AIQUE, págs 63-80.
- CORCUERA DE MANCERA, Sonia. 1997. *Voces y silencios en la historia*. Caps XII-XVIII. México: Fondo de Cultura Económica.
- FERRO, Marc. 1990. *Cómo se enseña la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ, Alba Susana. 2000. *Andamiajes para la enseñanza de la historia*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- JACOTT, Liliana y CARRETERO, Mario. 1995. "Historia y relato", en CARRETERO, Mario. *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Ed. AIQUE, págs 97-113.
- MERCHÁN IGLESIAS,, F. Javier y GARCÍA PÉREZ, Francisco F. 1999. "Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia", en AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia. *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ed. Paidós, págs 182-202.
- ORRADRE DE LÓPEZ PICASSO, Ana María y SVARMAN, José H. 1999. "¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?", en AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia. *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ed Paidós. Págs 205-247.
- PLUCKROSE, Henry. 1996. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- SVARMAN, José H. 1998. *La enseñanza de los contenidos procedimentales*. El taller de ciencias sociales. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Sobre qué enseñar y cómo enseñarlo en historia

José David Cortés Guerrero

¿Qué enseñar en historia?

Parece obvio afirmar que los cambios contemporáneos influyen directamente en la historia como disciplina y en los contenidos por ser enseñados. Desde una perspectiva nacional se indica que los contenidos históricos deben fortalecer tanto al nacionalismo como al proyecto de nación que se pretende fomentar²². Sin embargo, revisando someramente los contenidos que tradicionalmente se exponen en el aula de clases, detallamos que muy poco ha contribuido esa tendencia de la historia patria en el fortalecimiento del proyecto nacional. Hoy día, incluso, puede propenderse por una historia mucho más desterritorializada en función de la globalidad y sus interrelaciones.

No obstante, dónde podemos ubicar, en la circulación de conocimientos globalizantes y homogenizadores, clara tendencia occidental, las particularidades locales, regionales y de marcado espíritu no occidental. Creo que los contenidos de la historia para ser enseñados, deben pasar por una mediación entre la generalidad y la particularidad. De la generalidad, tomar las grandes explicaciones, al estilo de los siglos largos y cortos de Eric Hobsbawm²³, que nos hacen ver, gústenos o no, como parte del desarrollo de la llamada civilización occidental. En esa medida, cabe resaltar la necesidad de focalizar en la construcción de los problemas contemporáneos, detallándolos desde una perspectiva estructural, partiendo de lo actual hacia el pasado, lo que evita el problema del manejo temporal entre los niños y los jóvenes²⁴. Así las cosas, se prefiere estudiar los problemas desde el ahora para buscar, sin caer en la causalidad, las posibles causas del mismo.

En cuanto a las particularidades, creo que ellas no pasan sólo por el reconocimiento de la familia y del entorno inmediato, algo muy común en el trabajo que hacen maestros con sus estudiantes, sobre todo en los primeros años de la educación básica. Tras la construcción formal de un nuevo marco jurídico con la Constitución Política de 1991 observamos el reconocimiento de diversidades étnicas y religiosas, para mencionar sólo dos. Esas diversidades pueden confrontarse con la homogenización, y a la vez deben ser contenidas y explicadas en las clases de historia. Se nos dirá que bien pueden observarse en la familia y en el entorno inmediato. Sin embargo, cómo explicar esas diferencias en medio de procesos estructurales.

* Profesor Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia

²² En este punto estamos de acuerdo con Eric Hobsbawm cuando afirma que "es más provechoso empezar con el concepto de nación (es decir, con el "nacionalismo") que con la realidad que representa. Porque la nación, tal como la concibe el nacionalismo, puede reconocerse anticipadamente; la nación real sólo puede conocerse *a posteriori*". En ese orden de ideas puede indagarse por la nación como un concepto buscando luego las condiciones materiales y reales de ella. Trabajos en las escuelas, por profesores y estudiantes, bien pueden ayudar en esta tarea.

²³ Las obras de Hobsbawm son: *La era de las revoluciones 1789-1848*; *La era del capital 1848-1875*; *La era del imperio 1878-1914*; e, *Historia del siglo XX*.

²⁴ Esta posición fue expuesta y defendida por el profesor Darío Campos en la reunión del 18 de diciembre de 2002, realizada en el Programa RED y a la cual asistieron los profesores de la Universidad Nacional José Gregorio Rodríguez, Mauricio Archila, Diana Obregón, Bernardo Tovar y José David Cortés, y los asistentes de la investigación, Sonia Jaimes y Juan Pablo Aranguren.

En últimas, lo que se pretende en este escenario es construir y sostener una cultura más democrática en la escuela. Donde los recursos pedagógicos y didácticos sean empleados en el conocimiento de las diversidades existentes, de tal forma que la escuela como un constructo social que trasciende lo puramente escolarizado para involucrarse en relaciones sociales más complejas, permita evidenciar esas diversidades y las explique en función del desarrollo histórico del país. Creo que en ese sentido la apropiación de conocimientos en áreas específicas como la historia podría ser útil.

De igual forma, cuando observamos los procesos históricos contemporáneos en el país y nos damos cuenta del desarrollo que éste ha vivido en los últimos años no podemos dejar de lado la influencia que ese desarrollo ha tenido sobre la vida de los sujetos. Por ejemplo, el crecimiento de las ciudades, ya sea por la industrialización, la búsqueda de oportunidades así como de la satisfacción básica de las necesidades o el desplazamiento masivo por la violencia, marcan la historia cotidiana de un sector amplio de estudiantes. Esto no puede ser desdeñado, aunque considero que tampoco sobrevalorado. El ideal, parece, es encontrar el punto de equilibrio que permita a los estudiantes y sus profesores preocuparse por los desarrollos estructurales de mediana y larga duración, así como de coyunturas²⁵ o de procesos contemporáneos y del tiempo presente.

En este orden de ideas, es pertinente hacer relevante el estudio de la historia, sea colombiana o de otros escenarios, no como el cúmulo de datos que convertirían al estudiante de educación básica en una especie de receptor de información en cadena, sino con más sentido de procesos históricos, intentando explicar las formas como funcionan las sociedades y sus componentes. Sobre ese punto han hecho énfasis intelectuales e historiadores. En una entrevista realizada en 1985, Estanislao Zuleta llamaba la atención sobre este punto. Para él, la escuela permitía la circulación de conocimientos innecesarios que saturaban al estudiante y lo convertía en un falso y forzado erudito. En la historia esto era claro cuando se privilegiaban hechos y acontecimientos, datos irrelevantes y nombres de personajes, héroes y batallas. La posición histórica no aparecía por ninguna parte. "No se enseñan, por ejemplo, las razones del hundimiento del imperio español frente a Napoleón como resultado de la derrota de la Armada Invencible española frente a la armada inglesa; ni los motivos por los que un imperio, al otro lado del mar y sin flota naval, tenía todas las condiciones para perder fácilmente sus colonias..."²⁶. Sin embargo, más de 15 años después, y desde la posición de un centro de educación superior en donde se forman historiadores, podemos afirmar que Zuleta se quedó corto en su apreciación, pues hoy es notoria la escasez de conocimientos básicos, por lo menos al nivel de datos, sobre los procesos históricos con los que los jóvenes están aproximándose al estudio profesional de la historia. Sería interesante que en la búsqueda de qué se enseña en historia, se pensara en los conocimientos básicos con los cuales un joven, accediendo a cualquier centro de educación superior, y a cualquier programa, se sintiera un ser histórico en su papel de ciudadano.

Lo que hasta aquí se ha querido mostrar es la necesidad de juntar, en cuanto a los contenidos que se enseñan, dos aspectos: la historia desde la generalidad que significa, entre otros, el proceso globalizador, la historia homogenizadora, los proyectos de nación que circulan en los programas escolares, con las particularidades que trascienden lo

²⁵ los conceptos de estructura y coyuntura, tal como se desea sean entendidos, pueden verse en Pierre, Villar, *Iniciación del vocabulario del análisis histórico*, 6ª. ed, Barcelona: Crítica, 1999.

²⁶ Estanislao, Zuleta. *Educación y democracia. Un campo de combate*, Bogotá: Corporación Tercer Milenio, 1995. La entrevista fue originalmente publicada en el número 4 de la revista *Educación y Cultura*, junio de 1985.

familiar y que tienen que ver con la influencia de ese mundo amplio en las vidas de cada uno de los sujetos en su entorno comunal. En esta medida, no parece descartable continuar con planes de estudio que pretenden abarcar el conocimiento histórico, visto desde los procesos o por lo menos desde el recuento de acontecimientos, ya sea que abarquen desde la antigüedad clásica hasta la historia del tiempo presente. Aquí se discutiría a qué edades son pertinentes determinados conocimientos históricos.

¿Cómo enseñar historia en la actualidad?

Unido al problema de los contenidos está el de cómo enseñarlos. De la tradición nemotécnica, donde importa aprender de memoria nombres de personajes (no de todos), fechas de acontecimientos considerados trascendentales y encadenados en una secuencia perfecta que no permite alteraciones ni cuestionamientos, se pasó a la historia sin territorio temporal, donde los procesos históricos construidos por personajes colectivos no dan cuenta de los contextos ni de las implicaciones espaciales y temporales que tienen sus acciones.

Considero que la enseñanza de la historia debe estar supeditada al reconocimiento de una variada gama de conocimientos, por ello, dejar de lado la ubicación temporal como uno de los ejes de la historia no parece ser lo más conveniente. Sin embargo, el énfasis que hacen aún los textos escolares, por mencionarlos sólo a ellos, sobre esa variable, tampoco resulta lo más indicado si deseamos ampliar el espectro de la enseñanza de la historia. A continuación se esbozan algunos puntos sobre el problema de cómo enseñar historia, anotando que están atravesados tanto por aspectos disciplinares como por aspectos pedagógicos.

1. Vincular los resultados de las investigaciones históricas realizadas en las universidades a la educación básica. Esto favorece no sólo la circulación de esos resultados en espacios más amplios, sino que también favorece su confrontación con el ámbito escolar. Una investigación que afronte este tipo de fogueo puede confrontar sus resultados para hacerlos más asequibles con los planteamientos que aparezcan en las aulas de clase. De igual forma, esta situación puede convertir al escenario universitario en un centro de producción social y académicamente aceptada en los centros educativos de la básica y media.
2. El empleo de nuevas, aunque unas no tanto, tecnologías. Si bien podemos aceptar que el formato de texto como lo conocemos hoy, el libro, no va a desaparecer pronto, no podemos negar la existencia de otros formatos que vinculan y mezclan variada información, la cual es presentada no necesariamente de forma lineal. El medio que más se está empleando hoy es el cine. Al principio se utilizaban películas como un complemento de las clases, donde los estudiantes observaban en este medio una versión más de la historia, ahorrándose el maestro el tiempo de exposición, el cual quedaba delegado a la película²⁷. Sin embargo, se trascendió ese aspecto, de tal forma

²⁷ "Hace treinta años – nos cuenta Robert Rosenstone – cuando finalicé mi doctorado, la idea de que un film histórico pudiera ser un instrumento válido para representar de forma correcta el pasado era del todo impensable. Uno podía ser un cinéfilo, incluso un entusiasta por las películas históricas; pero, desde luego, ninguno de mis compañeros o profesores hubiera imaginado que un día sería posible que, como historiadores, estudiáramos seriamente los films históricos.... Los tiempos han cambiado drásticamente. Ahora las revistas más importantes, como la *American Historical Review* y el *Journal of American History* dedican secciones al cine y la primera de ellas ha publicado números monográficos dedicados a JFK y a Malcolm X... Más adelante, continúa Rosenstone con su historia: "Mi interés por las películas como trabajos históricos se

que partiendo de la base que el discurso expresado en los filmes es ficción, las películas se convirtieron en apoyo para los docentes y los estudiantes, permitiendo confrontar el discurso presente en ellas con otros discursos. Así, pueden confrontarse puntos de vista y permitir discusiones profundas.

En el uso de nuevas tecnologías destaca actualmente el CD-Rom. Los textos interactivos han permitido mezclar diversos tipos de textos. Desde el escrito lineal hasta las películas, pasando por imágenes y sonidos. No obstante, el empleo de este medio pasa, como sucedió con el cine hace unos años, y guardando la proporciones, por una etapa de novedad y expectativa. Sin embargo, cómo está siendo incorporado a la enseñanza de la historia este elemento. Cuántos docentes y cuántas instituciones tienen la capacidad económica y de infraestructura para pasar del empleo del elemento a la elaboración de uno propio, con los contenidos que en él deseen plasmar.

3. La investigación en la escuela. Se observa en diversas experiencias educativas el interés existente por parte de los maestros de convertir el escenario de la enseñanza en un espacio para reproducir el trabajo de los historiadores. Según el historiador Henry Pluckrose, si es necesario enseñar historia a los niños se hace importante que ellos entiendan el sentido de ser historiador, para lo cual deben acercarse al material para interpretarlo tal como éste lo hace²⁸. Esto significa que debe involucrarse en los procesos de aprendizaje el andamiaje que el historiador emplea para sus investigaciones. Esto es, apropiarse de las metodologías, los métodos y las herramientas de la historia y de otras disciplinas sociales, con lo cual es posible el acercamiento a la construcción de lo que se llama lo interdisciplinar.

Al hablar de investigación histórica en la escuela entran en juego elementos que se han involucrado paulatinamente en ella. Tal vez el más relevante es el de la historia oral. Sin embargo, creo importante reflexionar sobre lo que ella ha traído en los procesos de enseñanza y cómo han sido evaluados sus resultados. Tradicionalmente se trabajaba con los textos escolares y se seguían los programas curriculares, buscando cumplir al pie de la letra con ellos. Primaban los personajes individuales sobre la colectividad y los acontecimientos sobre los individuos. Las metodologías y los métodos empleados conducían hacia el positivismo en defensa de una única verdad incuestionable. Con el empleo de la fuente oral se observó un fenómeno interesante. Se replanteó el empleo exclusivo de las fuentes escritas y se cuestionó la veracidad que ellas contenían. Sin embargo, en un extremismo característico se cayó en el abuso de ese tipo de fuente ubicándola en el mismo nivel que los llamados historiadores positivistas habían colocado a la fuente escrita. También, se relativizó la metodología y el diseño de instrumentos para trabajar con esa fuente, lo cual condujo a la obtención de pobres resultados que mostraban sesgos evidentes en los resultados de investigación. Por ejemplo, cuando se trabaja con los estudiantes en la recuperación de la memoria de un barrio se les invita a que entrevisten a personas relacionadas con esa historia. No obstante, en esas prácticas se tendió a subestimar tanto a las fuentes porque

inició -como es el caso de otros profesores- en las aulas. En 1970 empecé a incluir films en mis cursos para intentar que mis estudiantes- aparentemente cada vez menos dispuestos o más incapaces de leer libros- vieran el pasado y vivieran los hechos pretéritos". Cfr. Robert, Rosenstone. *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*, Barcelona: Ariel, 13-14.

²⁸ Henry, Pluckrose. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid: Morata, 1993, p. 17.

quedaban subexplotadas, como a las metodologías, en la medida en que no se observaba rigor en su manejo.

Aquí encontramos discusiones muy interesantes que vale la pena mencionar. La primera radica en el sentido y la orientación que se le da a las investigaciones realizadas en la escuela: ¿son investigaciones sobre el aula o son investigaciones que desde el trabajo en clase buscan indagar por fenómenos externos a ella? En el primer caso, el trabajo en aula permite el conocimiento directo de los actores involucrados en los procesos pedagógicos. Por ejemplo, hablando de las diversidades existentes en el país, los docentes pueden trabajar con sus estudiantes en el autorreconocimiento de esas diversidades y en las reflexiones que ellas suscitan desde las propias experiencias. En el segundo caso, las investigaciones propuestas en el aula buscan desarrollarse en escenarios más amplios. Por ejemplo, el estudio de las diversidades pero determinándolas en entornos familiares, barriales, locales, etc., donde los resultados de las observaciones permitan a los estudiantes comprender ese fenómeno en sus estructuras y profundidades, reconociendo las construcciones históricas y sociales del mismo.

Cuando el centro de estudio es el aula o la escuela, podemos afirmar que se propone una investigación de la escuela por dentro. Es, lo que en los últimos años han hecho los maestros al intentar conocer las características propias de las instituciones educativas donde desempeñan su labor educativa. Para el caso de la historia, se han aproximado a los estudiantes no sólo como "objetos" de investigación, sino también como sujetos activos y partícipes de la misma. Por ejemplo, han aflorado los trabajos de recuperación de memoria en donde los estudiantes, con ayuda de sus profesores, buscan desentrañar la historia próxima o cercana, la de sus familias. Yendo un paso más adelante, y buscando hacer visibles las diversidades, sería interesante que desde las clases de historia se indagara por ellas a partir de lo visible e inmediato, las diversidades de género, étnicas y religiosas, que en un aula de clase pueden determinarse sin mayores diagnósticos²⁹. Para ello puede recurrirse, entre otras, a la etnografía³⁰.

La segunda está enfocada al nivel de profundidad de las investigaciones, independientemente de que se realicen en el aula o en campos más amplios. Es una tradición pensar que las investigaciones formuladas y desarrolladas en y desde la escuela carecen de herramientas metodológicas y conceptuales fuertes, de tal forma que se ha quitado a los integrantes de las comunidades educativas, en especial profesores y estudiantes, la posibilidad real de investigar. Ello mismo ha justificado que la escuela haya sido, hasta hace poco tiempo, escenario donde investigadores externos han hecho sus trabajos. Sin embargo, hoy día, podemos observar cómo ha florecido la necesidad de que desde el interior de las instituciones educativas, sus propios actores indaguen no sólo por sus realidades sino que sean propositivos, en cuanto a investigación se refiere, hacia el exterior, entendiendo con ello que la escuela no sólo hace parte de la totalidad sino que también puede ser escenario para proponer investigación.

²⁹ Puede verse, por ejemplo, Peter Woods, y Martin Hammersley, *Género, cultura y etnia en la escuela*, Barcelona: Paidós, 1995.

³⁰ Sobre este tópico de la investigación en y desde la escuela, existen varios textos. Recomendamos Guillermo Briones. *La investigación social y educativa*, Bogotá: Secab, 1990; John, Elliot. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata, 1993; J, Goetz M. LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata, 1988; Pilar, Lacasa. *Aprender en la escuela, aprender en la calle*, Madrid: Aprendizaje Visor, 1994

En este campo de involucrar escenarios de otras disciplinas podemos anotar que en el manejo de las fuentes orales encontramos, entre otros, trabajos de la sociología y la psicología, aún poco explotados. Por ejemplo, las historias de vida y las entrevistas a grupos focales bien vale la pena que sean exploradas. Igual puede hacerse con instrumentos como el diario de campo y los apuntes etnográficos, frutos de trabajos de observación.

En este orden de ideas se hace necesario revisar la construcción de relaciones entre la historia y otras disciplinas o áreas del conocimiento, no necesariamente de las humanidades. ¿Qué pasa, por ejemplo, con el manejo de información con herramientas matemáticas? ¿Qué pasa con las relaciones que puede tener la historia con las llamadas ciencias puras? Esto si tenemos en cuenta que una tendencia creciente en los centros educativos es construir programas transversales que involucren, sobre un mismo problema, distintas visiones y tendencias para afrontarlo.

A modo de conclusión

Podemos afirmar que desde el punto de vista de los contenidos y de cómo enseñarlos en la escuela, la historia, los historiadores y los profesores que tienen contacto permanente con los estudiantes en centros educativos de educación básica y media, tienen aún mucho que decir. Que enseñar depende no sólo de los contenidos determinados por el Ministerio y de la creatividad aislada de algunos docentes. Este problema está ligado también al desarrollo histórico de las sociedades que pueden componer un sistema más complejo al que se desea articular como una nación. Es decir, que la selección de datos, acontecimientos, nombres, procesos históricos, explicaciones e interpretaciones de los mismos, está sujeta a la evolución histórica de las sociedades en las cuales se está trabajando. Ello indica que cualquier tipo de actividad que se realice, por ejemplo, la recuperación de la memoria de una pequeña comunidad como puede ser una familia, debe partir de los sentidos de pertenencia que genere la historia en el docente y en el estudiante, de tal forma que se sientan sujetos históricos y ciudadanos. De otra forma, actividades como ésta o ejercicios nemotécnicos donde el estudiante aprende de memoria tanto los procesos como las explicaciones, pierden sentido quedando al nivel del llenado de contenidos, pero sin mayores expectativas.

Por lo anterior, puede deducirse que las formas cómo se enseñe la historia, desde la metodología, los métodos y las técnicas, pierden fuerza y dirección cuando son usadas con el único fin de acercarse al conocimiento por el conocimiento. Por ejemplo, investigar sobre la historia del barrio donde se encuentra un centro educativo, no tiene sentido ni para los docentes ni para los estudiantes, sino se tiene claro para qué se investiga. En este orden de ideas, la escuela debe proyectar la investigación al entorno para hacerse partícipe de él, comenzando con ello a construir, desde el desarrollo investigativo también -en este caso de la historia-, y no sólo desde el aprendizaje de contenidos, el sentido de pertenencia a las comunidades y la idea de ser sujetos históricos y ciudadanos.

Bibliografía

- BRIONES, Guillermo. 1990. *La investigación social y educativa*. Bogotá: SECAB.
- ELLIOT, Jhon. 1993. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- LACASA, Pilar. 1994. *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- PUCKROSE, Henry. 1993. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- ROSENSTONE, Robert. *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de historia*. Barcelona, Ariel.
- VILAR, Pierre. 1999. *Iniciación del vocabulario del análisis histórico*. 6ª. Ed. Barcelona: Crítica.
- WOODS, Peter y HAMMERSLEY, Martín. 1995. *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- ZULETA, Estanislao. 1995. *Educación y democracia. Un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio.

Didáctica popular de la historia y las ciencias sociales

Alfredo Avendaño C.¹

Aspecto disciplinar

Relación pasado – presente

Se parte de una pregunta, imagen, etc. relacionada con algún(os) elemento(s) o aspecto(s) motivante(s) que estén “vivos” en el presente o tengan alguna relación con la vida personal, local, nacional o mundial y que se haya “originado” en el pasado, y que, tiene que ver con el tema o tópico por estudiar. Seguidamente se pide a los jóvenes que traten de responder a preguntas como: ¿cuál puede ser el origen de...(el elemento motivante?, ¿cómo influye en la situación personal, local, etc...?, etc.

Luego de dialogar sobre las ideas y explicaciones expresadas por los estudiantes el docente señala la conexión entre el pasado por estudiar y el presente vivo, es decir, de manera sintética introductoria, expone cómo acontecimientos y procesos pretéritos se han prolongado a través del tiempo con sus obvias modificaciones. Se enfatiza sobre la idea que el presente o la situación actual es el resultado de la construcción realizada por los grupos sociales anteriores, con su “participación” activa o marginal en los distintos procesos y acontecimientos presentados.

En el desarrollo posterior de los talleres, lecturas, observación de audiovisuales por medio de las guías de éstos, se orientan al estudiante para fijar la atención en los aspectos que muestran la dinámica social para luego ser debatidos.

Relación problema - evento y acontecimiento – proceso

El proyecto privilegia el estudio del proceso histórico. Se busca que el joven comprenda los factores endógenos y exógenos, el comportamiento de los distintos actores sociales, observe los intereses políticos, económicos, etc., de los grupos y clases sociales antagónicas, las motivaciones de los mismos, etc. Este esfuerzo de comprensión se dirige a que el estudiante observe la interrelación entre los diferentes niveles (económico, político, social, cultural) que integra una formación social determinada. Es decir, se trata de poner en práctica un principio fundamental de la explicación histórica, el *principio globalizador*.

En búsqueda de lo anterior, se induce al estudiante a interpretar de la información con base en preguntas clave a partir de los interrogantes qué, cómo, por qué, para qué, cuáles, quiénes, cuándo, en qué momento, qué cambia y qué permanece, etc.

La consideración del tiempo sincrónico y diacrónico se asume con el estudio de situaciones coyunturales o procesos de larga duración, para lo cual se destina un tiempo pertinente según sea el caso o la importancia de ellos en la evolución social. Se privilegia el estudio de los procesos sociales o eventos problema que permiten comprender la historia popular y su movimiento.

¹ Profesor Institución Educativa Distrital Federico García Lorca, J.T.

La "verdad histórica"

El materialismo histórico es la teoría inspiradora del proyecto. La fuente básica de información la constituyen las Colecciones de Historia Mundial, Latinoamérica y Colombiana presentadas a modo de historietas con un enfoque crítico desde la óptica de la historia popular, en las que se utilizan los recursos de la sátira y la ironía. Esta información se complementa con el empleo de audiovisuales, libros especializados, periódicos, revistas, para precisar, fijar la atención en aspectos determinados, facilitar la comprensión de los procesos estudiados y generar inquietudes. Se procura al máximo utilizar fuentes de postura crítica siempre acompañadas de una guía de análisis elaborada por el docente para la posterior discusión de las ideas.

La información contenida en las lecturas de edición reciente o de mayor tiempo de publicación son presentadas no para adoptar una posición "neutral", sino desde la postura de clase de los explotados y marginados

Aspecto pedagógico educativo

Formación de competencias y valores

Para abordar el problema epistemológico consistente en una deficiente comprensión de lectura, en los grados sexto y séptimo sólo se trabaja la competencia interpretativa, en octavo y noveno la argumentativa más la anterior y en décimo y once la propositiva además de las ya mencionadas. Este "orden" se aplica únicamente cuando se tratan de evaluar estas competencias cognoscitivas a la manera del examen tipo ICFES.

Sin embargo, desde el mismo grado sexto hasta el once se induce permanentemente al estudiante a que escriba, redacte y exprese sus ideas ante los demás compañeros, las compare, tenga oportunidad de observar sus aciertos y deficiencias o errores, aprenda a aceptar y construir conocimiento con el aporte de sus pares, y viva un proceso de formación de valores como el respeto a la opinión ajena, a la diferencia y a la diversidad. En un ambiente de diálogo con la moderación del docente y a partir de la extracción de las ideas clave con base en las guías, se dirige al estudiante hacia un esfuerzo de argumentación de las ideas y proposición de alternativas a las problemáticas estudiadas, a través de un cuestionamiento continuo para llevarlo, además, a un punto de duda de la información y/o de su ejercicio de interpretación o manifieste seguridad en sus planteamientos.

Los valores trabajados especialmente son la solidaridad, la unidad social y el reconocimiento por los grupos y clases sociales, los países explotados y las culturas arrasadas por clases y países dominantes. En y fuera del aula se practica una democracia real a través de relaciones horizontales, con el buen trato al estudiante. En definitiva, se trata de ayudar al joven a superar la alienación o cierto tipo de ésta y aportarle en la formación de un pensamiento crítico.

Relación entre educación y política ciudadana

La educación tiene una dimensión política y ética. La educación es y debe ser un medio e instrumento de formación hacia un pensamiento crítico, una mentalidad insumisa e "irreverente", propositiva y orientadora en el reconocimiento de nuestra historia, para reconocer en ella los errores, los actores sociales y sus contradicciones, las causas y los

efectos de las luchas sociales; un espacio para observar y aprender a defender los derechos y deberes humanos; es, en especial, una herramienta de lucha para la construcción de una sociedad justa.

En este sentido, el proyecto se ha enfocado a un punto esencial: analizar la lucha de clases y la violación de todo tipo de derechos humanos ejercida contra los sectores mayoritarios de la población a través de la historia.

Sentido de la escuela y relación con el entorno

Por razones del mismo marginamiento de las comunidades de la zona V – Usme, ellas siempre han sido fuertemente beligerantes, con gran capacidad de organización y movilización para conseguir la atención del estado. Nada les ha sido donado, lo conquistado es el producto de la exigencia de sus propios derechos. En esta trayectoria, como docentes y seres políticos, se realizan talleres, charlas, etc., con los padres de familia en unas ocasiones, durante las entregas de boletines, en otras, en situaciones coyunturales durante la lucha contra normas legales o proyectos de éstas que atentan contra la educación, la salud, etc. Los estudiantes y padres son informados sobre los procedimientos e intereses de las políticas del Estado y su vinculación con ciertos organismos internacionales. De tal manera, que en la mayoría de los casos se ha dado un mutuo acompañamiento entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa en la distintas movilizaciones.

Existe un compromiso político de los docentes del área de sociales con los estudiantes y la comunidad en general, en torno a la defensa de la educación pública y demás derechos negados. Es importante cumplir una función de orientar con información clara, sencilla, oportuna, objetiva y con una posición de clase popular.

Aspecto metodológico

Asunto interdisciplinar

La relación entre la historia y las ciencias sociales es compleja. La Historia siempre ha tenido un carácter social. En las ciencias sociales no hay unanimidad en el reconocimiento de cuáles son las ideas “clave” ni siquiera en el ámbito de una misma disciplina. Sin embargo, se reconocen funciones cognoscitivas comunes a todas que favorecen el desarrollo intelectual, la formación de valores y actitudes en el estudiante: informar, comparar, analizar, interpretar, representar, distinguir, proponer, generalizar, inferir, formular hipótesis, etc. En este sentido la acción didáctica se dirige al desarrollo de estas capacidades, habilidades y actitudes a partir de las potencialidades que encierra la enseñanza de la historia.

Más allá de la cuestiones teóricas de la relación entre historia y ciencias sociales, lo importante es destacar los problemas implicados en la didáctica de dichas disciplinas. Se privilegia la enseñanza de la primera sobre el conjunto de las segundas, por cuanto el hilo conductor es la secuencia temporal.

Sobre la base de los fundamentos conceptuales algunos de los procedimientos explicativos son:

- a. El principio globalizador: interdependencia entre los distintos niveles o estructuras de la sociedad: político, económico, social, ideológico y cultural.

- b. La explicación causal.
- c. La explicación teleológica o intencional.
- d. El cambio y la continuidad.

La Historia (bien hecha y bien enseñada) es, por su pretensión globalizadora, “síntesis”, de forma tal que engloba elementos de numerosas ciencias sociales y de otras ciencias humanas. Como expresa P. Vilar: “El historiador actual necesita ser un poco geógrafo, un poco economista, un poco jurista, un poco sociólogo...”, lo cual no supone que deba ser especialista en todo, sino que parta del principio de que “entender bastante en varios tipos de conocimientos emparentados puede ser útil para todo esfuerzo sintetizador”.

Investigación en la escuela (profesores y estudiantes)

Por parte de docentes del área de ciencias sociales se han realizado investigaciones sobre distintas problemáticas en la localidad: empleo, vivienda, salud, educación, vías de transporte, medio ambiente, etc. También se ha investigado sobre el trabajo infantil en los niños de la institución.

Otra investigación adelantada por docentes se realizó sobre la cultura política en la comunidad educativa que gira en torno a la institución. En ésta se consideraron los factores objetivos (empleo, ubicación geográfica, niveles socioeconómicos, etc.) y subjetivos (tradiciones, formación académica, etc.), así como el significado y asunción del gobierno escolar en los distintos estamentos de la comunidad.

En materias como economía política los estudiantes han investigado sobre la dinámicas de unidades económicas determinadas como minifundios, talleres, fábricas, aplicando el concepto y principio metodológico de la estructura y sus componentes.

Se reconoce la debilidad en la investigación por parte de los estudiantes, en especial por falta de recursos. Sin embargo, ellos han elaborado trabajos sobre proyecto de vida y problemáticas sociales con el uso de algunas técnicas de la historia oral. Pero el Proyecto tiene como propósito fortalecerse en el inmediato futuro en la investigación aplicando la historia oral para la recuperación de la historia popular y memoria colectiva de la localidad.

Textos escolares, lecturas complementarias, audiovisuales, lineamientos curriculares, etc.

El proyecto plantea y trabaja un orden temático curricular siguiendo el hilo conductor del tiempo histórico pasado – presente. Se estudian los modos de producción en el mismo orden en que se han presentado en la historia de la humanidad ubicados de igual forma en los grados sexto a once. Aunque es bien conocido el grado de dificultad que presentan los niños y jóvenes de los niveles menores para la comprensión de los procesos sociales más alejados en el tiempo, se ha venido trabajando así para ponerle mayor énfasis y destinar más tiempo al análisis y discusión de las problemáticas contemporáneas, porque es allí donde más interesa poner el acento crítico con miras a una toma de posición del estudiante y de los docentes.

Los materiales escritos empleados presentan la información desde la óptica de la historia popular algunos de ellos son Colección de Historia Mundial, Colección 500

años, Colección Historia de Colombia, Modos Precapitalistas, transición al capitalismo, revoluciones del siglo XX, etc. Éstos se complementan con lecturas de libros especializados, revistas, periódicos, y el uso de recursos audiovisuales que en su mayoría también poseen un enfoque crítico. Todos ellos cumplen una función de apoyo para comparar, ampliar, aclarar o precisar ciertos aspectos de mayor inquietud e interés.

En síntesis, la metodología empleada es muy sencilla: presentación de los temas a cargo del docente con su respectiva motivación, desarrollo de talleres y trabajos grupales y, después, discusión sobre lo realizado anteriormente.

Reflexiones sobre la enseñanza de la historia desde una experiencia docente en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar

Lida Margarita Núñez Uribe²

Contexto

El Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar –IPARM-, surge como tal en 1989. Antes, la Universidad Nacional de Colombia tenía dos escuelas con fines diferentes. Una, el Instituto de Aplicación Pedagógica –IDAP-, inició labores en 1963 adscrito a la Facultad de Educación, creado ante la necesidad de la Facultad de llevar a cabo las prácticas docentes de sus estudiantes. El otro, la Escuela Arturo Ramírez Montúfar, inició labores en 1962, como producto de una convención colectiva del sindicato de la Universidad, y cuya finalidad era atender a los hijos de empleados y profesores del Centro Docente.

Cuando la Facultad de Educación desapareció, el IDAP pasó a ser parte de la Facultad de Ciencias Humanas, lo cual continuaba dándole un carácter académico a la escuela, pero cuando se fusionó con la Escuela Arturo Ramírez Montúfar pasó a ser parte de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, lo que le confirió un estatus de prestación de otro servicio más de Bienestar, razón por la cual sólo podían ingresar al colegio hijos de personas vinculadas a la Universidad -profesores, personal administrativo y de servicios generales y estudiantes-.

En el año 2001, por el acuerdo 016 se le vuelve a dar un carácter académico al Colegio, aunque aún no se han puesto en marcha algunos de los componentes que debería incluir dentro de sus actividades como unidad académica, como el de extensión.

El IPARM, por atender exclusivamente a hijos e hijas de personas vinculadas con la Universidad, tiene algunas particularidades que vale la pena mencionar aquí. En primer lugar, la composición socio económica de sus estudiantes es bastante heterogénea. Allí se pueden encontrar estudiantes desde estrato 1 hasta 5. Los lugares de vivienda de los escolares se encuentran dispersos por toda la ciudad, aunque muchos de ellos se ubican en las cercanías de la Ciudad Universitaria.

La relación entre escuela y contexto local o barrial se encuentra mediada y casi invisibilizada por el espacio universitario, lo cual significa que el Instituto se encuentra inmerso en un contexto académico, y no en un contexto en donde los conflictos sociales propios de una comunidad local se evidencien. Además, para muchos de los y las estudiantes su vida familiar, barrial, etc. dista bastante de los recursos y servicios que ofrece la Ciudad Blanca. Sin embargo, se pueden observar algunas problemáticas de otra índole, como el accionar de diferentes grupos y movimientos de izquierda, centro y derecha, grupos religiosos, organizaciones paraestatales, entre otros.

Este contexto académico trae algunas ventajas para el desarrollo de las actividades docentes, como son el fácil acceso a materiales de consulta y fuentes bibliográficas que pueden ser encontrados en el sistema de bibliotecas de la Universidad y algunos otros recursos. No obstante, no todos los estudiantes pueden acceder a estos, pues a pesar de

² Historiadora de la Universidad Nacional de Colombia.

hacer parte de la Universidad no tienen el mismo estatus que los estudiantes universitarios, y por ello sólo pueden sacar libros de la biblioteca desde el grado décimo.

La Universidad también ofrece diferentes actividades académicas extracurriculares que podrían ser aprovechadas como complemento de las labores educativas del IPARM, pero infortunadamente, éstas no son aprovechadas como debiera por los maestros del colegio.

Estructura curricular de sociales en el IPARM

En 1999 el área de ciencias sociales del IPARM produjo un documento que refleja las orientaciones y la estructura curricular del área. En él se plantea una posición constructivista, pero dicha postura no se ve claramente reflejada en el plan de estudios, en especial en lo concerniente a la enseñanza de la historia.

Si bien, allí se sugiere que se debe partir de los intereses y las realidades de los y las estudiantes, los contenidos se ordenan de la historia más remota a la más reciente. En grado sexto se parte de entender el origen y la formación del universo y la evolución del hombre. En grado séptimo se ven las sociedades hidráulicas y el mundo antiguo mediterráneo. En grado octavo la edad media, en noveno la conquista de América y la instauración de sistemas coloniales, en décimo la modernidad europea y la historia del siglo XIX en América, finalmente en grado once el siglo XX.

Paralelo a los contenidos curriculares también se expresa que los y las estudiantes deben desarrollar dos tipos de habilidades: una cognitiva y otra comunicativa. Junto con esto se presentan indicadores de logro como los siguientes: en grado sexto el estudiante comprende que los documentos para reconstruir hechos sociales, pueden tener diversas interpretaciones; o este otro: identifica las instituciones sociales y políticas más importantes del país, pero ni los indicadores ni las habilidades concuerdan con los temas que se plantean para el grado³.

Por inconsistencias como éstas y otras que se pueden encontrar en el documento, desde el año pasado el área ha estado trabajando en su conjunto por corregir estas falencias y replantear la estructura curricular.

Para ello se ha introducido una noción más problemática en la enseñanza de la historia y en general de las ciencias sociales. Este es un proceso que aún no concluye. Por tal razón, se continúa discutiendo cuál sería la estructura curricular más apropiada para integrar los avances de las ciencias sociales, así como los diferentes enfoques pedagógicos que tengan en cuenta las particularidades del Instituto.

La enseñanza de la historia en el IPARM, reflexiones iniciales

Partiendo de la premisa de que la especificidad de las ciencias sociales consiste en que mediante ellas las personas pueden –abstracta y concretamente- manejar las variables de espacio y tiempo, las cuales son importantes en la vida de todas las y los sujetos, porque es mediante ellas que podrán encontrar su lugar en el mundo, es decir, saber a dónde pertenecen, de dónde vienen y cómo deben actuar dentro de ese contexto particular, bien sea para vivir en sociedad compartiendo con otros/as individuos o para tener la posibilidad real de transformar esa sociedad, entonces la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media debe brindar herramientas suficientes para que los y las

³ Para mayor información sobre este aspecto ver el texto de estructura curricular general del IPARM.

estudiantes puedan ejercer la ciudadanía de manera creativa y responsable. Conocedores de la sociedad en la que viven, críticos de su entorno social⁴, y capaces de generar transformaciones sociales porque son conscientes de ser sujetos históricos.

Ahora bien, la historia hace parte fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales, y los lineamientos curriculares tienen uno de sus ejes fundamentales en los procesos históricos, divididos grado a grado en períodos cronológicos y espaciales determinados por eras y edades.

En definitiva la escuela y la enseñanza de la historia han sido permeadas por las corrientes historiográficas, y aunque en buena parte se ha podido superar la enseñanza de la historia como un cúmulo de personajes y acontecimientos ordenados cronológicamente y ya no se exige a los y las estudiantes que den cuenta en forma memorística de la información que poseen, aún no se observa que las instituciones educativas se hayan interesado masivamente por la producción de conocimiento histórico.

Esto implicaría enseñar en las escuelas no sólo los procesos históricos que sean considerados relevantes, sino también enseñar y permitir que los y las estudiantes se adentren en procesos de investigación, que requieran el aprendizaje y el manejo de herramientas específicas de las ciencias sociales y, en particular, de la historia.

Una de las salidas a esta dificultad podría ser la estructuración de un currículo basado en núcleos problémicos en vez de temas. Esto es, plantear problemas de investigación y de discusión que permitan a los y las estudiantes un acercamiento más profundo a la producción historiográfica, a las fuentes para la historia y a la realización de análisis e interpretaciones propias respecto a realidades pasadas o presentes concretas que surjan de sus propios intereses.

Los núcleos problémicos y la dualidad pasado presente en la enseñanza de la historia

Tradicionalmente hemos asumido que la historia es una herramienta del presente. Quienes escriben la historia cuestionan el pasado desde su propia experiencia, y tratando de leer el pasado para interpretar problemas específicos del presente.

Ese proceso debe ser tenido en cuenta para la enseñanza de la historia en la escuela. Es decir, motivar a los y las estudiantes a indagar en el pasado explicaciones para problemáticas presentes, para entender actores sociales actuales, formas culturales que han perdurado, rupturas y tensiones que han sido posibles tiempo atrás, gracias a la acción de colectivos humanos con capacidad de transformar realidades sociales que lesionaban sus intereses.

Por eso la propuesta de utilizar núcleos problémicos para lograr un acercamiento profundo del pasado cobra sentido. Sin embargo, se pueden encontrar algunos obstáculos. El primero, de orden metodológico, relacionado con la falta de fuentes primarias para acercarse a espacios y tiempos lejanos, como por ejemplo la historia de África o de Asia, o el pasado remoto de las culturas mediterráneas. El segundo, relativo a la dificultad para relacionar el pasado remoto con la realidad de los y las jóvenes bogotanos actuales, por ejemplo, ¿qué tienen que ver los faraones de Egipto antiguo con Colombia a principios del siglo XXI? El tercero hace referencia a que la historia no posee todas las herramientas necesarias para dar respuestas a las inquietudes que pueden plantearse para resolver problemas sociales.

⁴ Utilizo el término social para referirme a todas las dimensiones de la vida humana: lo político, lo económico, lo ideológico, etc.

Para solucionar el problema de ausencia de fuentes primarias, puede plantearse el uso de fuentes secundarias, mediante la realización de estados del arte o de balances historiográficos, que pueden contribuir a que los y las estudiantes generen análisis y reflexiones a partir de la inferencia y la comparación de la producción historiográfica existente. Evidentemente esta propuesta podría funcionar con estudiantes de cursos superiores. Para los estudiantes de primaria y de los primeros grados de bachillerato el ejercicio resultaría un poco complejo, debido a que la forma en que están escritos los libros de historia es densa y articula cuestiones y debates teóricos que pueden resultar de difícil comprensión para niños y niñas que aún no han completado su desarrollo intelectual.

Sin embargo, si los núcleos problemáticos son el resultado de los intereses de los estudiantes, las primeras aproximaciones al conocimiento social deben partir de la experiencia más cercana, lo cual nos remite a problemas de historia contemporánea y a escenarios y entornos menos universales, más locales, con actores y grupos sociales más cercanos a las cotidianidades de los y las estudiantes. Por ello, se deben revisar los lineamientos curriculares, y replantearlos. Aun sin que esto se haya hecho todavía, en algunas instituciones educativas como el IPARM, es posible trabajar desde esta perspectiva, aunque se aleje un poco de los currículos tradicionales para la enseñanza de las ciencias sociales.

El segundo obstáculo, requiere de otro tipo de elaboraciones complejas y de apelar a la creatividad de quien orienta las actividades de la clase. Pensemos que la posibilidad de dar respuesta a los problemas que pueden interesar a las niñas, los niños, las y los jóvenes de ahora no pueden resolverse completamente sin que haya una comprensión – no necesariamente profunda o total- del proceso de construcción de la cultura occidental. Desde esta reflexión podríamos encontrar los puentes para relacionar el pasado remoto con el presente.

La tercera dificultad, relacionada con la carencia de herramientas metodológicas en la historia para resolver todos los problemas sociales, puede resolverse mediante la interdisciplinariedad.

La sociedad en que vivimos es el resultado de múltiples factores, que vamos comprendiendo de acuerdo con la particular manera de ver y analizar el mundo que tiene cada individuo. Ahora bien, ¿cómo acercarse de manera compleja a entender las diversas realidades sociales, tanto pasadas como presentes? Evidentemente, la respuesta la encontraríamos en la interrelación de múltiples variables que permiten una comprensión compleja de las realidades que se estudien. Para ello se propone la siguiente matriz, que aunque no será resuelta completamente en un proyecto de investigación o en un curso de

	Producción, distribución y consumo	Espacio y territorio	Cultura	Poder
Bienes capitales				
Clases y sectores sociales				
Expresiones culturales				
Medio ambiente				
Instituciones estatales y relaciones internacionales				
Organizaciones y movimientos sociales				

historia de educación básica, evidencia conceptos e interrelaciones que posibilitan una lectura compleja de las realidades que se estudien.

Los métodos y desarrollos de la historia no permitirían entender estas complejidades. Por ello, la interdisciplinariedad es una imperiosa necesidad para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media. La apropiación de conceptos, técnicas, teorías y desarrollos de otras disciplinas como la antropología, la sociología, la economía, la ciencia política, la psicología, la geografía, la lingüística, etc., permitirían realizar con mayor éxito los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales.

Una posibilidad de acercamiento a esta complejidad de lo social, sería mediante la creación de escenarios propicios para el aprendizaje, ver como interactúan los distintos grupos sociales o cuál es la relación del medio geográfico con la producción, etc. Esto puede lograrse a través de salidas de campo, en las cuales los y las estudiantes pueden no sólo tener un mayor acercamiento con la complejidad del mundo, sino también se constituyen en el escenario propicio para poner en práctica técnicas de investigación y análisis provenientes de todas las disciplinas que constituyen las ciencias sociales.

Posiciones éticas, políticas e ideológicas y su relación con la enseñanza de la historia

Es un hecho que la historia depende de quien la cuente, en este caso de quien la enseñe. Indiscutiblemente, de acuerdo con las ideas propias del docente, sus simpatías políticas, ideológicas, religiosas, etc. privilegiarán ciertos enfoques, ciertos actores y ciertos procesos en sus procesos pedagógicos.

Las visiones del mundo y las nociones de justicia definitivamente se transmiten a los y las estudiantes como si esas visiones de la historia que tenemos los docentes fuesen la verdad histórica.

Los acontecimientos son concretos y en cierta medida, si se quiere objetivos, pero las interpretaciones que se hacen sobre ellos son eminentemente subjetivas, dependen claramente de las posiciones políticas e ideológicas del historiador que reconstruye los procesos del pasado y de las fuentes disponibles que encuentre para ello.

Es decir, la verdad histórica se construye, y las y los estudiantes también tendrían esa posibilidad si se les da una formación en algunas técnicas de investigación social. Así serán ellos, incluso a través de las investigaciones de sus compañeros, quienes tendrán la posibilidad de realizar análisis propios, en temas que sean de su interés.

Esta estrategia podría matizar en algo la versión de la historia de los profesores, aunque nunca se escapará definitivamente de esta situación, porque el maestro será quien guíe las investigaciones de los y las estudiantes, sugiriendo algunas fuentes, tanto primarias como secundarias, análisis historiográficos, etc. También es cierto que mediante este tipo de ejercicios se potencian las capacidades crítica y analítica de los y las estudiantes.

Además, sería importante que los y las estudiantes supieran desde dónde habla el docente, cuál es su posición y su propia interpretación de los hechos y procesos históricos y del presente.

La enseñanza de la historia y su relación con la formación para la ciudadanía

El reconocimiento de las identidades y el acercamiento a los conflictos, tensiones y continuidades que representa el conocimiento histórico llevan implícito un problema político.

La identidad se construye también en la contradicción con otros colectivos sociales y en las relaciones de poder que se establecen en dicha interrelación. Asimismo, esto permite un reconocimiento de la otredad, que desde una perspectiva de respeto y valores puede contribuir a la construcción de una democracia que no esté basada en la exclusión.

Aunque se ha intentado superar la historia de los vencedores y los vencidos, resulta casi inevitable tomar una posición luego del análisis social. Entonces, ¿cómo desprenderse de las convicciones propias? ¿cómo deshacerse de las identidades específicas de cada docente para permitir que emerjan las identidades propias de las y los estudiantes?

La construcción de la democracia y el ejercicio de la ciudadanía implican el reconocimiento y análisis cuidadoso de las relaciones de poder que estructuran y han estructurado a las sociedades. Para ello, la opción que puede resultar más apropiada es una educación basada en los derechos humanos.

El reconocimiento de los derechos, libertades y obligaciones de cada ciudadano/na, de las obligaciones de los estados para con sus ciudadanos y con los otros países, permite el reconocimiento de la diferencia y una postura ética de no discriminación y de protección a los sectores y grupos sociales más vulnerados. De esta manera podrían construirse sociedades menos desequilibradas en términos económicos, género, raza, religión, etc.

En este sentido, el IPARM ofrece algunas posibilidades, como son la coexistencia de estudiantes de diferentes sectores socioeconómicos, y con familias de diferentes lugares del país, estudiantes provenientes de resguardos indígenas, o que profesan distintas religiones, y la coexistencia de hombres y mujeres en el espacio escolar. Esta "heterogeneidad" en la composición social del estudiantado, posibilita el reconocimiento de la diferencia, y permite experimentar ciertos mecanismos de participación y de convivencia, que a pesar de que puedan evidenciar algunos conflictos de intereses, existe un reconocimiento de los otros y se inculca un respeto por la diferencia. No se trata de llegar a consensos ni de que todos y todas pensemos igual, se trata de encontrar las mejores estrategias para que todos y todas tengan la posibilidad de expresar sus opiniones, sus puntos de vista y sus intereses de manera clara y sin coacciones. En otras palabras, una educación que garantice el disenso y la igualdad de oportunidades.

Partiendo de estas premisas se ha intentado reflexionar sobre el gobierno escolar en el Instituto, analizando lo dispuesto por la ley de educación, y tratando de generar mecanismos más cercanos al mundo específico del IPARM. Para conseguirlo se está revisando el manual de convivencia del colegio, con una participación notable del estudiantado, de algunos profesores, padres y madres de familia y de las directivas del mismo.

Para la elección del consejo estudiantil y del personero del colegio se están implementando algunos mecanismos que posibiliten la credibilidad y la eficacia de estas instancias, en la medida que pueden presionar, impulsar o jalonar algunos cambios pertinentes a los intereses del estudiantado. Asimismo, se realizan campañas informativas que permiten que todo el estudiantado del colegio (primaria y secundaria) conozca los deberes y competencias de los órganos estudiantiles y de los consejos que dirigen al colegio (académico y directivo).

Sin embargo, los esfuerzos realizados por el área de sociales no han logrado que los mecanismos de participación sean los más ajustados a un sistema que garantice el ejercicio de la democracia de manera concreta y total, razón por la cual se debe continuar en el mejoramiento de dichos mecanismos al interior de la institución.

Conclusiones y recomendaciones finales

La enseñanza de la historia y en general de las ciencias sociales, debe posibilitar en los estudiantes de educación básica y media un reconocimiento de su entorno geográfico, social, económico, político, etc., además de un adecuado manejo de categorías espacio-temporales relacionadas con la producción, el consumo, la distribución, el territorio, la cultura y el poder, para lograr así una compleja interpretación de las sociedades actuales y pasadas. Este acercamiento puede lograrse mediante la apropiación y enseñanza de destrezas y herramientas analíticas y de investigación de las ciencias sociales, que serán puestas en práctica por parte de los y las estudiantes, partiendo desde los escenarios y problemas sociales más cercanos y desde los intereses de los propios estudiantes.

La dimensión y responsabilidad política de la enseñanza de la historia no puede ser perdida de vista, por ello es muy importante generar en los y las estudiantes actitudes críticas frente a las interpretaciones de la historia y a los análisis de los problemas propios de su entorno social.

Además, la enseñanza de las ciencias sociales debe contribuir a reconocer el conflicto como uno de los motores principales del accionar humano y de la estructuración social. Reconocer a los diferentes sectores sociales que posibilitan las tensiones, las permanencias y los cambios implica también el reconocimiento de las identidades propias y el conocimiento y respeto por los grupos antagónicos, o por sectores sociales con intereses e identidades diferentes. Así, se puede lograr un ejercicio de la ciudadanía más consciente y activo.

Es necesario que los planes y currículos para la enseñanza de las ciencias sociales se ajusten a las necesidades propias y a las circunstancias específicas de las escuelas del país para que haya una mejor apropiación de los conocimientos, herramientas y destrezas por parte de los/las estudiantes de educación básica y media, garantizando con ello una aproximación a los sucesos sociales, políticos y económicos, acorde con las exigencias actuales.

El estudio de la historia a partir de la investigación en el aula de clase

Robert Ojeda⁵

Para este escrito se van a tener en cuenta tres aspectos fundamentales, que se enmarcan dentro de un análisis referencial de una institución educativa, que incorpora la investigación en sus planes de estudio y su cotidianidad.

Primero, se esbozará el perfil de la institución, para que se tenga en cuenta el referente de trabajo y el contexto en el cual se enmarca el estudio de la enseñanza de la historia.

Segundo, se tendrá en cuenta el marco teórico en el cual se inscriben las políticas de educación y como se apropian en el plano personal, a la hora de tener una práctica docente. Tercero, se quiere dejar un modelo de enseñanza de la historia basado en la experiencia personal.

Filosofía de la Institución.

Teniendo en cuenta el primer punto, se quiere dejar consignado que el Gimnasio Campestre, desde su fundación, ha trabajado en la formación de estudiantes integrales, en quienes se destaca su trabajo intelectual, su caballerosidad, sus valores y su coherencia con la filosofía institucional, que habla de "ser hombres de honor." Es una institución que se funda en 1946, y tiene como referente directo la comunión con la iglesia católica, siendo un colegio confesional, de nivel social alto, dentro del espectro de otras instituciones en Bogotá.

En materia de ciencias sociales, busca ser la instancia a través de la cual se centran los procesos históricos y de pensamiento de la humanidad mostrando las relaciones establecidas en cada época y contexto; permite espacios de discusión, interpretación y argumentación de diversos saberes y contextos específicos, en los cuales se encuentra la construcción de sentido en los ámbitos históricos, geográficos, económicos, políticos y filosóficos. Éstos son la columna vertebral del Departamento de Ciencias Sociales, que maneja administrativamente todos los programas.

Lo anterior apunta hacia la formación de estudiantes intelectualmente competentes. Se les incentiva la comprensión, el aprecio y la valoración de diversos puntos de vista en relación con el conocimiento del mundo; además de fomentar la valoración por su propia cultura, construyendo fielmente las épocas históricas, tratando de entender los sistemas de valores, sus expresiones y las fuerzas sociales que intervienen en sus transformaciones.

El Departamento de Ciencias Sociales y Filosofía del Gimnasio Campestre, busca el desarrollo de procesos de comprensión y construcción de sentido del hombre y la sociedad a través de herramientas conceptuales, habilidades y actitudes que propicien en los estudiantes un aprendizaje significativo de su vida cotidiana, y a la vez les permita utilizar la comprensión del pasado y el presente en la construcción de su proyecto de vida.

Sin embargo, vale la pena precisar estas metas, así el objeto de estudio de las ciencias sociales es el ser humano en sus diferentes relaciones con el medio ambiente, consigo mismo, con sus semejantes y con su cultura; razón por la cual el saber social se nutre de

“saberes específicos”. De allí, que las metas sociales se orientan hacia el “saber pensar y hacer” en contextos culturales diferentes. Pensar y hacer, permite cultivar a través de la práctica, las formas mismas de la conducta, que están directamente relacionadas con el desarrollo de las competencias básicas.

Este pensar y hacer, se traduce en cuatro grandes ejes temáticos que se convierten en los hilos conductores de las diez y seis metas que orientan los procesos y subprocesos trabajados desde las ciencias sociales. Estos ejes son: el pensamiento histórico, geográfico, socio-económico y político-administrativo; que a su vez se ven articulados con el proceso de enseñanza para la comprensión.

Principios metodológicos y rutas pedagógicas

De acuerdo con los procesos y subprocesos propios del área, se asumió una metodología activa, acorde con el constructivismo, en donde el estudiante es el centro del aprendizaje y “el maestro la persona que lo acompaña y orienta”.

Lo anterior llevó al Departamento a buscar una metodología acorde con el proyecto pedagógico, y al iniciar el año 1995 se implementó el programa llamado “Filosofía para niños 6/18”, centro a través del cual, se entrelazan los programas de ciencias sociales y filosofía.

En 1998 el colegio asume como metodología general la “Enseñanza para la comprensión”, la cual busca que el estudiante desarrolle destrezas y habilidades de comprensión a través de temas generativos que respondan a sus inquietudes, también, presenta unidades con hilos conductores, metas y desempeños de comprensión, además de una valoración continua. En el caso del área de ciencias sociales, no sólo se relacionan los procesos y subprocesos propuestos en el plan de estudios, sino que, a la vez, consigue concatenar los logros desarrollados a través del programa de “Filosofía para niños 6/18”. Sin embargo, esbozamos la conformación del plan de estudios para darnos una mayor idea de lo que se está registrando y revisando permanentemente en las clases de acuerdo con los procesos de conocimiento de los estudiantes.

Los planes de estudios están estructurados dentro de un esquema 4x4 que contemplan el pensamiento histórico, el pensamiento geográfico, el socio-económico y el político administrativo. Cada pensamiento está compuesto por unos procesos y éstos a su vez en unos subprocesos que son, finalmente, los que le permiten tanto al profesor y al padre de familia conocer el estado académico en que se encuentra el estudiante.

- Los procesos del pensamiento histórico son: perspectiva temporal, causalidad, transformaciones y pensamiento analítico argumentativo.
- En el pensamiento geográfico; ubicación espacial, espacio y población, modificación del medio y adaptación a él, por último espacio estratégico.
- En el pensamiento socioeconómico: recursos, producción, distribución e intercambio.
- En el pensamiento político administrativo: organización política, organismos del poder, funciones del sistema político y aplicabilidad.

Todos estos procesos tienen a su vez subprocesos, que funcionan de manera similar como los indicadores de logros y están supeditados al periodo de tiempo que se enseñe en un grado.

Con respecto al manejo del tiempo histórico en el aula, a los estudiantes se les explican los procesos históricos a partir de las relaciones presentes, los procesos actuales para desarrollar y comprender el pasado, pues es para nosotros muy importante el que los estudiantes puedan comprender la historia a partir de modelos actuales y referentes de su cotidianidad; sino la historia se vuelve monótona, aburrida y nunca se apropian de ella. Porque es algo muy lejano para ellos; en cambio, si en la mayoría de las explicaciones se les está manejando la relación pasado - presente los estudiantes le encuentran un sentido a la historia y una proyección de vida a partir de su estudio.

La filosofía del Gimnasio Campestre tiene como objetivo, crear en los estudiantes un verdadero sentido de pertenencia hacia la institución y hacia su nación. Por tal motivo, se hace imprescindible el estudio de la historia, para despertarles un sentido de conciencia y valor de nuestros procesos históricos. Se busca que se sensibilicen ante los procesos sociales del país, pues muchos están llamados a representar, liderar y crear nuevas estructuras políticas, económicas y culturales de la Colombia futura, y sin el conocimiento adecuado de la historia, se pueden presentar múltiples inconvenientes para el futuro.

Por ser labor de las ciencias sociales, vivenciar el comportamiento del ser humano, en relación con su medio, los procesos de transformación, adaptación y sus diferentes mecanismos para el desarrollo material e ideológico, permiten establecer diferentes relaciones de poder, articulación que se hace necesario identificar con los tipos de intereses que orientan el conocimiento y la práctica en la enseñanza de la historia en el aula de clase. Por tal motivo, se señalan a continuación los diferentes intereses que se pueden trabajar acogiendo esta propuesta.

Interés técnico: centrado en relacionar los fenómenos cotidianos con los pasados, a través de un espíritu crítico, propositivo, de diferentes interpretaciones y alternativas frente a un problema o fenómeno social. Se realiza un escrito argumentativo en la mayoría de los casos o una interpelación dentro de una mesa redonda o debate.

Interés práctico: se trata de comprender las tradiciones y prácticas sociales de la propia cultura de los sujetos, buscando motivar un sentimiento de pertenencia, y al mismo tiempo de pretender crear y fomentar canales de intercomunicación entre las sociedades en el reconocimiento de la diversidad cultural.

Interés transformador: se centra en el cambio de la sociedad actual para posibilitar al hombre su realización, a través de la actitud crítica y activa, que en los estudiantes presente nuevas alternativas, acordes con las metas de la comunidad y con las necesidades de los individuos, traducido esto en los temas específicos de la materia en el grado que se estén desarrollando.

Interés pedagógico: se busca propiciar la comprensión de fenómenos sociales, para que en el análisis de su problemática, el alumno no solo plantee problemas alternativos de solución sino que proyecte su participación en su entorno inmediato desde el familiar, institucional hasta el ciudadano; de esta manera, resulta de importancia el desarrollo y fortalecimiento de los valores éticos y ciudadanos.

Este tipo de propuesta es la que se está implementando en mi propia práctica docente que compartiré más adelante. Por el momento, se quiere hacer énfasis en el ámbito de la enseñanza de la historia, la práctica de esta disciplina supone en el aula de clase el desarrollo de una estructura conformada por tres elementos básicos:

1. El manejo conceptual que se desarrolla en dos niveles, el concepto teórico que se entiende por aquel que se encuentra sustentado por teorías del conocimiento, que dan cuenta de un acontecimiento o proceso histórico como puede ser: la república,

colonia, siglo XIX, siglo XX. Segundo, el concepto estructural que también subyace en las teorías, pero que conforman la estructura lógica y metodológica del conocimiento histórico, es decir, la explicación a partir del tiempo histórico, causalidad, que se contempla dentro del plan de estudios, hecho histórico, cambio, permanencia.

2. El manejo metodológico activo de la reconstrucción histórica, está dividido en dos niveles: como el conjunto de habilidades y competencias que se le pueden enseñar a un estudiante para que logre un mayor acercamiento al conocimiento de la historia. Para esto se tienen en cuenta acontecimientos, contexto histórico y establecimiento o ubicación de relaciones causales múltiples, que es un poco difícil, pero se les ha trabajado. Por otro lado, y esto se ha empezado a realizar en los cursos avanzados, el acercamiento a las fuentes del conocimiento y la información para poder reconstruir una historia, análisis e interpretación de fuentes con la ayuda y orientación del profesor. Cartas, fotografías, historia oral a partir de entrevistas, periódicos antiguos y otro tipo de fuentes hasta llegar al conocimiento de la paleografía.
3. Manejo de fuentes y reconstrucción del hecho o proceso histórico a partir de las monografías o trabajos de grado final en donde presentan este tipo de estudios, según sus intereses temáticos, unidos a una línea de investigación estipulada dentro del acontecer investigativo de la Institución, liderada por los centros de estudios, en este caso el Centro de Estudios Sociales.

Desarrollo de la práctica pedagógica

Para desarrollar este punto se va a tener en cuenta la experiencia personal, en cuanto al manejo de la práctica docente en la enseñanza de la historia; para esta última se van a proponer los siguientes ítems.

- La relación pasado – presente.
- La relación problema - evento y acontecimiento – proceso.
- La verdad histórica.
- Un centro de conocimiento.

La relación pasado – presente

Existen unos documentos elaborados por el Departamento de Sociales para homologar los criterios académicos y pedagógicos de todos los profesores, con los cuales se buscan reforzar en los estudiantes las competencias y destrezas académicas con respecto a la relación pasado - presente. Este manejo por parte de los estudiantes, se ve hasta que llegan a los grados superiores de primaria, o incluso a los primeros grados del bachillerato, en donde se les hace énfasis en las relaciones presentes, los procesos actuales para desarrollar y comprender el pasado. Para nosotros es muy importante el que los estudiantes puedan comprender la historia a partir de modelos actuales y referentes de su cotidianidad, sino la historia se vuelve monótona, aburrida y nunca se apropian de ella, debido a que se presenta como algo muy lejano para ellos; en cambio si en la mayoría de las explicaciones se les está articulando la relación pasado – presente, los estudiantes le encuentran un sentido a la historia y una proyección de vida a partir de su estudio.

Por otro lado, también se tiene en cuenta a la hora de hacer las explicaciones, a partir de esa relación, el que no se caiga en anacronismos o ideas falsas de un pasado en el cual se desconozcan otro tipo de particularidades, como las costumbres, ritos, ceremonias, intercambios comerciales y otra clase de manejos culturales específicos de cada tiempo y comunidad.

Ahora, si se remite esa relación al trabajo en el aula, se pueden apreciar mejor las cosas a partir de la experiencia. El tipo de clase que he utilizado como experiencia se divide en cuatro secciones:

- 1) Noticia de actualidad.
- 2) Chismecito histórico.
- 3) Tema de la clase.
- 4) Mesa redonda.

Este tipo de metodología de clase ha tenido gran efecto en el manejo de esta relación pasado presente. En la primera sección de clase, se habla de las noticias más relevantes que estén sucediendo a nivel local e internacional; teniendo un *tiempo* adecuado y asignado para la misma. Se debe tener en cuenta que el tiempo de una clase total, abarca un bloque de 80 minutos de trabajo.

Esta primera sección de clase, le brinda al estudiante la posibilidad de estar empapado de lo que sucede en su entorno, tener dentro de su discurso académico referentes de actualidad, los cuales sirven para desarrollar cualquier tema del plan de estudios y conectarlo incluso con sus vivencias. Todo este compendio de elementos que se logran tener en la primera sección, sí se complementan con la segunda sección de clase, aportan y enriquecen mucho más el nivel de comprensión de los estudiantes a la hora de abordar un tema específico dentro de la historia.

La segunda sección de clase, denominada "el chismecito histórico", despierta en los estudiantes un espíritu de investigación e indagación por los temas vistos dentro de la clase, ya que una de las políticas de esta sección es hacerle el seguimiento a los temas que se están abordando en la misma. De esta manera, se conectan cosas curiosas con el desarrollo de la misma temática y se les da la posibilidad a los estudiantes de profundizar en los temas que más les interesan de esa parte de la historia. En la tercera sección de clase, se puede perfectamente dar la relación pasado presente; ya que al tener una sección de actualidad y otra de cosas curiosas del pasado, permiten al profesor y al estudiante, generar espacios de reflexión sobre los procesos históricos y los aspectos estructurales que se dan en los diferentes tiempos estudiados.

Esta metodología se desarrolla en la línea de la cotidianidad actual, en donde los estudiantes y las personas tienen un mínimo de concentración prolongada por el bombardeo de información, que contribuye a que la sociedad esté dispersa y pensando en el consumo, por tal motivo los niveles de atención y concentración se les maneja por segmentos y espacios de tiempo determinados; mecanismo que apoya el proceso de comprensión de los muchachos que viven el presente.

La relación problema - evento y acontecimiento - proceso

Para este ítem, lo que se realiza a nivel pedagógico en el Departamento, es establecerles una serie de talleres en los cuales, bajo una lectura previa de cualquier tema que se esté

abordando, se les selecciona una o varias preguntas problema para resolver. De la misma manera, también se realizan juegos de personificación o de rol; en el cual, cada estudiante asume un papel protagónico de un acontecimiento histórico, en donde intervinieron varios agentes sociales; previo a esto, se debe haber realizado un estudio de ese personaje por parte de los estudiantes. Posteriormente, se procede a darles un caso problema que desemboque en la solución de una pregunta, definiendo las posibles respuestas que puede dar ese personaje de acuerdo con su condición social. Ejemplo en la Edad Media (monjes, campesinos y nobles), de acuerdo con esto se está estudiando un proceso histórico.

De la misma manera, y a nivel personal también se realizan socio dramas y representaciones basadas en guiones de algunas lecturas, que le dan la posibilidad al lector de conocer las diferentes condiciones de cada uno de los personajes más representativos de una época.

El aspecto de la verdad histórica

Para abordar este tema, personalmente hago una actividad que a los estudiantes les gusta, ya que se sale de los parámetros de clase común. Se toma como ejemplo o tema de clase el oficio de un historiador al reconstruir la historia. Esta actividad se compara con la labor de armar y desarmar un rompecabezas de principio a fin. El rompecabezas es el objeto que me permite hacer la mediación para hablarles de la verdad histórica y otros conceptos y componentes de la investigación en historia.

Con el rompecabezas se establece un modelo de lo que debe reconstruirse, al igual que con el pasado, existe un hecho que sucedió y debe reconstruirse. De esta manera, las fichas, hacen el mismo papel que los vestigios, y la dedicación y el tiempo de la reconstrucción, la parte de la investigación.

Otro punto que se tiene en cuenta para desarrollar el estudio de las ciencias sociales y el trabajo de la historia en la clase, es el diálogo permanente con los estudiantes, basado en Gadamer, quien distingue tres tipos de diálogo, el de la negociación, el familiar y el terapéutico. Son tipos de diálogo que ya se están manejando en las diferentes situaciones del acontecer humano y de la cotidianidad, lo importante que señala el autor es "encontrar en el otro, algo que no se encuentra en nuestra experiencia de mundo", eso básicamente es la definición que esboza de conversación, algo que no se está dando hoy, o por lo menos se puede presentar en otros formatos, pero por ejemplo en la Internet, que puede ser una vía por la cual se establece comunicación. Por ejemplo, en este artículo no hay diálogo, no hay conversación⁶ y los estudiantes de hoy tienen un contacto muy directo con esta herramienta para realizar trabajos, lo que los aleja un poco de la realidad, en el sentido que están elaborando sus trabajos a partir de escritos ya consignados, sin tener un análisis y apreciación de la información; por eso se hace necesario el uso de nuevas estrategias de comunicación para generar otros procesos.

En síntesis, esto puede ser un llamado de atención para los maestros, y para todas aquellas personas que estamos comprometidas con la formación de la sociedad, que desde nuestro espacio, generemos campos para el reconocimiento, la tolerancia sobre el eje del diálogo y la conversación.

Un centro de estudios, que alimenta el conocimiento y el desarrollo de la disciplina histórica

En el colegio existe un Centro de Estudios Sociales, que tiene como función crear los espacios para que se promueva la investigación en el campo de las ciencias sociales, así como dirigir y adelantar la divulgación de los productos resultantes de proyectos académicos e investigativos. Con este espacio, se busca concientizar a los estudiantes de su capacidad como seres históricos y sus posibilidades como sujetos transformadores de la sociedad dentro del ambiente y la filosofía del Gimnasio Campestre. Así como también, mantener la institución al tanto de los acontecimientos históricos y geográficos a nivel universal, mediante actividades que involucren y articulen las diferentes áreas disciplinares.

De acuerdo con esto, los estudiantes y profesores tienen un espacio en donde pueden desarrollar investigación dirigida y apoyada, desde otros recursos que les permiten tener accesos a las fuentes del conocimiento. Además, institucionalmente el colegio cuenta con una revista de investigación y ciencia llamada *El Astrolabio* espacio de difusión donde todos pueden escribir sus resultados de investigación, así como también un centro de comunicaciones en donde pueden mostrar sus trabajos, por medio de formatos audiovisuales y documentales tipo "Discovery Channel."

Bibliografía

GADAMER, Hans Georg. 1960. *Verdad y método*.

La enseñanza de las ciencias sociales

Brhiter Peña*

¿Quiénes somos?

Un mundo de "posibilidades" insertado en otro austero

Nuestra aula es un motivo de encuentro, de reflexión permanente, donde se generan interacciones que promueven el respeto a la individualidad, la construcción colectiva y el trabajo en equipo en la búsqueda de un aprender a vivir juntos. Promoviendo dinámicas de interacción, socialización, inquietudes, alegrías, sueños e ilusiones, para lograr aprendizajes comprensivos y útiles⁷.

El C. E. D. Colsubsidio Las Mercedes es un colegio que responde a las nuevas políticas de encomendar una educación pública a la administración de una entidad privada con el supuesto de tradición y calidad en sus experiencias pedagógicas. Es un colegio con contrato de concesión entre la Caja Colombiana de Subsidio Familiar Colsubsidio y la Secretaría Distrital de Educación.

Nos encontramos en el barrio El Muelle de la Localidad Diez de Engativa. Entre una estructura urbana de reciente consolidación, vecinos del Aeropuerto El Dorado, la planta de Zoonosis y la construcción del eje ambiental del humedal de Jaboqué. Aún se encuentran calles y servicios en proceso de construcción, lotes y "medias casas" en venta. El colegio ha motivado la creación de negocios tales como papelerías, misceláneas y de comunicación: salas de Internet, fotocopiadoras y telefonía y ventas ambulantes de todo tipo de comestibles. También, billares con su alcohol y cigarrillo, juegos de video y expendios de drogas.

La población del sector responde, en apariencia, a un estrato tres, pues así lo indican las facturas de los servicios públicos. La mayoría son de reciente aparición, vienen de todo lugar de Bogotá y de Colombia, hay cuadradas simbióticas entre lo urbano y lo rural, casas de contrastes en número de habitantes, unas con papá, mamá e hijo, otras con mamá y tres hijos, otras con seis niños y madre o padre virtual. Pero, por lo general, hay una habitación o un apartamento en arriendo y nunca falta el televisor.

Un imaginario preponderante es la obligación del "asistencialismo" del Estado, en lo que se refiere a la satisfacción de las necesidades básicas, la reclaman con vehemencia. La convivencia, por el contrario, ha sido regida por la de "es válido todo" para sobrevivir, la presencia del Estado en estas regulaciones es casi inexistente, no por que no esté, sino porque se cree que para esto no es útil: A la alcaldía, a la fuerza pública, les atribuyen solo el papel de represoras en los conflictos que trascienden, lamentablemente, cuando se involucran propiedad y crimen. Las acciones de las Juntas de Acción Comunal responden también al imaginario, poco o nada importa crear civilidad y vínculos con los espacios inmediatos. Tímidamente permite el desarrollo de programas educativos y culturales,

* Profesor del Centro Educativo Distrital Colsubsidio Las Mercedes.

⁷ C. E. D. Colsubsidio Las Mercedes y Torquigua: *Proyecto de aula, una forma creativa de pensar la escuela para construir proyecto de vida*. CD Rom interactivo. Realización Serya Limitada, Bogotá, Colombia. 2001.

son un desgaste político que no deja “cosas” que mostrar, sin embargo, se desarrollan actividades deportivas que integran y consolidan una vecindad y una amistad fugaz. Al mirar la individualidad se encuentra deseo de crecimiento social y mucha labor anónima de esfuerzo personal para sí y para la familia.

En este contexto el colegio inicia su servicio con educación básica primaria en el año 2000 en una casa en arriendo, luego en su propio terreno en la primera etapa de construcción. En el 2001 se consolida con básica secundaria y media. Sigue creciendo en estructura, es innegable la inversión del Estado en esta figura de educación pública en manos privadas. Le ha dado al barrio y al sector una estructura y un servicio dotado, agradable y de calidad y le creen al colegio. La política de la dirección del colegio va orientada a vincular la comunidad a procesos de desarrollo social, concentra su trabajo en los hilos invisibles del tejido social. El PEI de formar hombres y mujeres nuevos para la transformación de la sociedad no es un simple título, sino la opción que ofrece un equipo de docentes para crecer en comunidad.

El PEI y las ciencias sociales⁸

El saber disciplinar de las clases de ciencias sociales en el colegio debe responder a las estrategias pedagógicas que plantea el PEI del colegio a través de proyectos. El saber escolar es construido con los proyectos de aula, eje problémico y línea de investigación. Los contenidos y la programación son el resultado de la conversación entre el conocimiento que el estudiante posee y el saber científico del área, en ejercicio planteado dentro de una ruta pedagógica que inicia con la pregunta motivada de los propios contextos e intereses.

El educador planteará ambientes para la búsqueda de la pregunta en primera instancia, clasificará los intereses y motivos de cada uno de los integrantes de los cursos para reunirlos en una estrategia mediadora, el proyecto de aula en nivel 1 y 2 (preescolar a sexto), el eje problémico en nivel 3 (séptimo a noveno) y línea de investigación en nivel 4 (décimo y undécimo). En jornadas dispuestas para la planeación los educadores por áreas del conocimiento y núcleo (ciencias, humanidades y expresión libre) plantean, de una matriz conceptual, el diseño de matrices en las cuales se articulan los proyectos que generarán los correspondientes planes de estudio y que deberán apoyar el trabajo de proyectos. También propuestas con otras áreas y, en general, actividades pertinentes. Con esta perspectiva, los niños, adolescentes y jóvenes están inmersos en ambientes de aprendizaje, en interacción constante con sus compañeros y con sus maestros para convertirse en los protagonistas del proceso.

La labor del docente, de esta escuela, reconoce la vital importancia del trabajo en proyectos a todo nivel, pues se considera que es el proceso el que debe aplicar el ser humano en todos los escenarios de su vida. Pasar de la curiosidad al interés, del interés a la hipótesis, de la hipótesis a la búsqueda y de ésta a la explicación y validación de un saber que no está solamente relacionado con el conocimiento sino es un saber hacer en la vida. Saber que le permite relacionarse con las cosas, con los otros y con el mismo desde esa ruta, que lo convierte en un ser en proyecto.

En la medida que se logren plantear dudas e inquietudes, soluciones y respuestas desde relaciones de construcción conceptual y consecuencialidad, discurso argumentativo

⁸ Se vinculan y apropian conceptos del Proyecto Educativo Institucional y del Área de Ciencias Sociales de la institución.

y presentación de evidencia y pruebas, se estima que hay veracidad en la “construcción de conocimiento, sujetos y comunidad, en escenarios de participación, negociación, concertación y lo más importante: aprender a conocer, comunicarse y a vivir juntos como síntesis de estos aprendizajes”⁹.

El educador con el saber disciplinar de las ciencias sociales debe desarrollar los procesos cognitivos cualificando las competencias, integrando saberes, interactuando con conocimientos y comunidades; abriendo mundos en los niños de preescolar y primaria. En los adolescentes profundizando los temas, construyendo redes conceptuales y autonomía e independencia. En el joven es la opción de decidir entre muchas de la vida. Asumimos que el conocimiento que se adquiere se encuentra mediado por una actividad social que requiere un trabajo individual, para que el “individuo construya sus propios procesos y resignifique los diversos eventos sociales que encuentra en su vida, incorporando e insertando nuevos elementos a sistemas previos de clasificaciones, de eventos, de tipologías, de personas y de hechos sociales que él ya posee y ha construido anteriormente”¹⁰.

El aula de clase es el ambiente escolar más próximo al estudiante donde el docente los promueve o detiene; son todas las dinámicas de interacción, socialización, inquietud, alegrías, sueños e ilusiones, preguntas e inquietudes de las cuales se debe valer para lograr aprendizajes comprensivos, útiles y significativos, formas de relación en donde el respeto a la individualidad y el trabajo en equipo se conjugan para aprender a ser y a vivir juntos. Es en el aula de clase donde se empiezan a cambiar las relaciones de poder y la estructura centralizada en el maestro; es el aula el lugar que debe invitar al aprendizaje de la lectura y la escritura, el intercambio y búsqueda de información entre los niños y los materiales disponibles. Es en el aula donde se genera la motivación por el conocimiento al desarrollar estrategias para formar en la autonomía, de modo que, en el campo interpersonal de cada estudiante se desarrolle toda su dinámica y se consolide en un proyecto de vida.

Se requiere por parte del maestro una reflexión permanente de su quehacer; desde el manejo del tiempo, la organización del espacio, la distribución de los pupitres, las didácticas, metodologías y estrategias por desarrollar, pensar en las actividades, los objetos que se introduzcan, el material impreso, etc., por lo tanto, el maestro se convierte en el diseñador de ambientes de aprendizaje en donde el disenter, el asombro, el ámbito para la interpretación, divergencia y proposición son motivo para el encuentro y el reconocimiento del otro.

La cotidianidad significativa en los planes de estudio

Hacer que la cotidianidad sea significativa es una estrategia para contribuir y desarrollar intencionalmente el currículo, dirigiéndose hacia el estímulo de la creatividad en los actores del proceso pedagógico. El plan de estudios enriquece y transforma las prácticas educativas cuando se incorpora al plan de vida del estudiante y lo hace abierto y flexible. El aula de clase, la calle, el parque, el barrio, son escenarios de vivencia pedagógica que complementan y dinamizan el plan de estudios y el plan de vida individual y social, convirtiéndose así en un espacio que mueve y genera deseo de saber. El plan de vida es una construcción colectiva y personal, que está orientado o guiado por el interés, por la

⁹ Proyecto de aula, una estrategia para formar sujetos que se preguntan, PEI del C. E. D. Colsubsidio Las Mercedes.

¹⁰ Piedad Ramírez Pardo; Jairo Hernando Gómez Esteban, *La representación infantil del mundo en el aula de clase: las nociones sociales*. Bogotá, Universidad Distrital 2000, p. 17.

motivación, lo que es relevante e importante para el estudiante, quien le da vida y sentido al plan de estudios. Se rescata la capacidad de soñar y de amar, con el desarrollo de las potencialidades y atendiendo a los problemas identificados en cada uno de ellos.

“El conocimiento social de los estudiantes se alimenta de tres tipos: el escolar, el cotidiano y el científico. La coexistencia de diferentes tipos de representación y de práctica representativas que se entremezclan, se fusionan o se rechazan entre sí muestran a la escuela como uno de los espacios sociales en donde hay mayor intercambio de representaciones y de significados culturales”¹¹.

El conocimiento personal lo componen las experiencias y significados con las que la persona interpreta el medio y dirige su comportamiento, según sus intereses, es su teoría personal, es la visión de su mundo y entorno, el cual se hace vivo en la institución educativa, permitiéndole y dejándole ser. Se le reconoce al otro como persona, respetándole sus derechos. Por ello para el colegio y las ciencias sociales las experiencias de vida de los estudiantes, cuyo interés y motivación para venir al colegio es construir una casa en el árbol, poder convivir con sus compañeros sin tener problemas y peleas, poder compartir e interactuar en un sitio diferente a su alcoba y porque las y los “profes” son divertidos e infidentes, son motivo de movilización, sentido y amor para el plan de estudios y el proyecto de vida de la institución educativa.

Pertinencia del área

En ciencias sociales es una constante reconstruir a través de consulta y búsqueda de información el recorrido histórico-social de los proyectos, a partir de la identificación de los problemas y necesidades que permitieron plantearlo, descubrir las relaciones y transcendencias de cada uno de los elementos implicados, en lo posible, en cada uno de los ámbitos sociales, geográficos y filosóficos (tiempo, espacio, cultura, política, economía y pensamiento)¹². Este proceso permite la construcción del conocimiento, con sentido, vínculos, en negociación y concertación de conflictos diarios a través de la lectura e interpretación permanente de la realidad.

Para el área de ciencias sociales resulta fundamental para entender el ser y el hacer de los niños, y en consecuencia su futura posición ética, política y social frente al país, que comportamientos y contextos y ambientes viven y practica la persona cotidianamente. “Desde el punto de vista pedagógico se parte del presupuesto que ningún proceso educativo puede prescindir de lo que los educandos poseen, piensan, o traen en sus experiencias y concepciones anteriores. Por tanto, la enseñanza debe partir del conocimiento de las fuentes y orígenes (culturales, relacionales, históricas, etc.), de las nociones sociales desde las que el niño interpreta y vivencia su mundo social”¹³.

Es por ello que el área interviene y forma en participación comunitaria desde el aula y las comunidades vecinales; en el aula con la construcción de mínimos de convivencia, las asambleas de clase y lo referente al gobierno escolar, con un énfasis en el consejo estudiantil y en la construcción de vínculos con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que apoyen la formación de redes con otras instituciones en cultura, educación ciudadana, uso del tiempo libre, resolución de conflictos, etc.

¹¹ *Ibid.*, pág. 165.

¹² Conceptos que el área de ciencias sociales a planteado como fundamentales para el desarrollo de sus contenidos.

¹³ *Ibid.*, pág. 24.

La evaluación unos procesos de valoración, cualificación y diferenciación

El proceso de evaluación en este sentido sobrepasa el trabajo académico para ser un trabajo de formación y construcción de proyecto de vida. Por el hecho de ser educadores... el "trabajo fuerte" en la cualificación de procesos, es donde es más importante la cualificación del niño(a) que los resultados.

El área define la matriz de área, el núcleo de humanidades, la matriz de núcleo y con el nivel el plan de estudios, niveles en los procesos por grado, perfiles y criterios de evaluación, de acuerdo con la realidad y contextos.

En un primer momento de la evaluación los estudiantes se autoevalúan con información que reciben de valoraciones de sus padres, sus educadores y pares: En un segundo momento, de encuentro, se realiza la heteroevaluación, un conversatorio de los roles desempeñados y el tercero la coevaluación, definición de valoraciones y compromisos. Con este complejo procedimiento los estudiantes se dan cuenta que la evaluación es para crecer, que no es para el maestro. Es para mejorar los contextos de vida. La evaluación que hacen los profesores es de nivel, esto es, un consolidado de valoraciones sobre procesos cognitivos y conceptos de cada estudiante y del grupo de los docentes que desarrollan clase con ellos. Estas valoraciones acompañan alternativas y sugerencias para la solución de problemas o para cualificar procesos.

En el proceso de evaluación el error es un elemento fundamental que permite revisar el proceso, aprender y plantear posibles acciones de mejoramiento y fortalecimiento, permite ver en dónde está el estudiante en el proceso y cómo aprende. El estudiante es evaluado en cada una de todas las actividades en las que interviene y en las que no, esto ha motivado a mejorar e interesarse en lo que hace y en lo que no quería hacer. Vemos, así, que la evaluación deja de ser un mecanismo de control y regulación para convertirse en un proceso de valoración, asignación de sentido, lo que hace que se convierta en un dinamizador por excelencia de esta práctica pedagógica. Se evalúan los procesos y no las competencias, como estructuras multidimensionales, dentro de un proceso que hace parte del ser humano y que se cualifica cotidianamente mediante la interacción, con el saber y con el medio.

Los contenidos que se abordan en las diferentes disciplinas son el medio a través del cual se evidencian los niveles alcanzados por el sujeto en los procesos. Lo central del proceso de evaluación está en la posibilidad de encontrar y acoger al sujeto en la diferencia. No se pretende la homogenización sino la diferenciación como medio de hacer aparecer al sujeto. La ruta utilizada para este fin, pasa de la observación, a la descripción, al consenso y a la retroalimentación.

Sin pretender afirmar que esta forma de evaluación es la más acertada, hay niveles de respuesta y logro en los cambios de actitud, comportamiento y autonomía del estudiante, se observan niños y niñas más alegres, y con una mejor actitud de escucha, también, una mejoría en las relaciones familiares y de vecindad.

Planteamientos de aprendizaje y desarrollo

Con el deseo de generar una sociedad en permanente transformación y construcción, las formas y métodos pedagógicos que facilitan así el aprendizaje de los individuos se circunscriben en la escuela histórico - cultural¹⁴ que plantea estos referentes:

¹⁴ Elizabeth Riveros Serrato; Mercedes Kalil. Modelos pedagógico. Documento mimeografiado. Bogotá D. C., 2002.

- Fin de la educación: desarrollo de las capacidades y potencialidades de los individuos.
- Papel del maestro: ayudar al alumno a pasar del desarrollo real al nivel de desarrollo potencial.
- Papel del estudiante: reconstruir el conocimiento ya elaborado por la ciencia y la cultura. Es un ser eminentemente social.
- Concepción de aprendizaje: el aprendizaje y desarrollo son interdependientes. El conocimiento es producto de la interacción social y de la cultura. El conocimiento es un producto social. Todos los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en un contexto social y luego se interiorizan. El desarrollo está condicionado por el aprendizaje. El lenguaje es mediador del desarrollo cognoscitivo.
- Papel de la escuela: contribuir al desarrollo escolar. Mediador de la interacción del niño con el medio y con los adultos. Crear un contexto de colaboración e intercambio entre los alumnos. Potenciadora de capacidades.
- Reflexiones sobre aprendizaje y desarrollo que plantean Piaget, Vigotsky, Durkheim, Bruner, entre otros.

Estrategias en el aula

La conformación del gobierno escolar es una excusa perfecta para abordar un trabajo por proyectos, incluye a cada uno de los actores sociales, desarrolla conceptos específicos del área de las ciencias sociales, cualifica procesos y permite el crecimiento de la comunidad en general.

En una primera fase, de reconocimiento y sensibilización, convocamos el Área de las Ciencias Sociales para planear una forma que integre a cada uno de los estamentos del colegio y aquellas instituciones gubernamentales o no que puedan aportar y enriquecer la formación. Cada miembro del equipo docente, directivo y administrativo se encuentra orientado por la filosofía del PEI y se convierte en necesario e imprescindible en el éxito de la dinámica. La democracia en la escuela.

Hemos logrado disponer de espacios para construir ambientes escolares que inviten e involucren en una discusión permanente de la democracia a través de murales de expresión, esto es, preguntas planteadas para que la comunidad exprese espontáneamente sus posiciones; se ubican estratégicamente en el exterior e interior de la institución, en paredes o pisos, en fin, que rompan la cotidianidad de los pasos, de la vivencia. También, la emisora escolar, el periódico y proyección de cine se convierten en espacios de debate, discusión y difusión de experiencias, funciones y roles de aquellos involucrados en el proceso.

Los momentos de reflexión con los grupos, los primeros momentos de la clase, o todas las clases de humanidades, naturales, tecnológicas y de expresión, abordarán el tema con la intención de que entre cada uno de los miembros de la escuela se conozca, se valide, se construya, etc., posiciones con y en la democracia. Formar para vivir en una aceptación de la diferencia es una tarea de todos.

A través de documentos se le presenta a los estudiantes y docentes, adaptados, también a niveles cognitivos, elementos teóricos y de contexto con propuestas en ejercicios concretos para que se realicen en espacios adecuados, para ello, es fundamental el apoyo de los colegas, las directivas y la administración en cada una de sus funciones para que giren casi "exclusivamente" al servicio y apoyo de la sensibilización. La forma-

ción política y la democracia no son cuestión de una hora o un día, con ella se construye conocimiento y un proyecto de vida.

Investigar con los estudiantes la interacción de roles, funciones y demás de los estamentos, cargos de dirección del colegio, del gobierno estudiantil, fomentar dinámicas de presentación, debates, seminarios, entrevistas, etc., en los estudiantes, es un reconocimiento de las instituciones y de los papeles que juegan la inclusión y exclusión a ellos.

Salir al barrio, identificar y reconocer en él las formas de organización y participación de la comunidad, funciones e impactos de la organización y la falta de ella, del colegio, la propia familia, él como estudiante y miembro, las juntas de acción comunal, vecinal, seguridad, las iglesias, en fin, todo aquello que de una u otra forma haga parte de los contextos de la vida democrática.

En una segunda fase se convocó a un Foro que reuniera a los estamentos del colegio, la vecindad, la Procuraduría Distrital, la Alcaldía Local y experiencias en otros colegios en torno a la pregunta de "Para qué un gobierno estudiantil", una jornada dedicada y adecuada a intercambiar ideas en torno a la participación.

Días después se inician debates y proselitismo con cada grado, nivel y comunidad escolar de quienes aspiran a conformar el consejo estudiantil, estos son, los alcaldes, personero, representante estudiantil al Consejo Directivo y vicepersonero, quienes se presentan en "plancha"¹⁵ y los profesores representantes al Consejo Directivo, quienes se han inscrito con propuestas de trabajo concreto y se encuentran en acompañamiento con los docentes del Área de Ciencias Sociales y aquellos que se involucren para cualificar las ideas, las presentaciones y colaborar en la dirección de acciones que lleven a la elección de los candidatos. Se plantean con ellos jornadas de formación en conversatorios con equipos de docentes, directivas, representantes de la comunidad, empresarios participantes del Consejo Directivo y un campamento de competencias que cualifique el trabajo en equipo.

La jornada de elección se plantea como un "Día de la Democracia", una disposición de actividades como video-foros, cuentería, concierto, rincones literarios, títeres, una marcha por la paz de Colombia en el sector. Simultáneamente funcionan las mesas de votación dispuestas con jurados, veedores y encargados de convivencia.

Ya elegidos los diferentes representantes iniciamos una tercera fase de consolidación, capacitación y acreditación del gobierno escolar en los estamentos del colegio y demás instituciones pertinentes. El Área, en una nueva planeación, establece responsabilidades para un acompañamiento consecuente y constante para un buen desempeño del Consejo Estudiantil y de los miembros del colegio con ellos.

El Área y la convivencia en el colegio

El proceso de conformación del gobierno escolar permite al Área en el aula abordar conceptos fundamentales a través de contenidos, disculpa para ir de los procesos a las competencias, cualificándolas, de espacio, tiempo, sociedad, economía, pensamiento y política¹⁶, con procesos de transformación social respectivamente.

¹⁵ Figura política encaminada a construir equipo de trabajo de quienes dinamizarán el consejo estudiantil y en general la vida escolar de la institución.

¹⁶ Conceptos que los docentes del área han considerado fundamentales para orientar el trabajo académico de la disciplina. Estos conceptos, por supuesto, hacen parte de un gran conjunto que se encuentra ordenado en la matriz del Área del plan curricular del colegio.

Con temas como Grecia y Roma y el surgimiento de la democracia y el derecho; estructuras y dinámicas sociales en el Feudalismo, en el Renacimiento, en la Ilustración, etc., que permitían o negaban al sujeto, que beneficiaban o perjudicaban a las clases sociales, que dinamizaban o estancaban procesos democráticos. Procesos de independencia, revoluciones, movimientos indigenistas, comuneros, en fin, aquellos hechos que permitan involucrar lo pertinente a las decisiones y posiciones de los actores sociales en un evento de transformación, conflicto, cambio. También, analizar y sintetizar, comunicar y proponer soluciones a problemas del conflicto colombiano contribuye y apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje para saber hacer en contextos.

Dinámicas en el aula

Actividades que generen interacción entre ellos, los estamentos del colegio y las organizaciones sociales se vislumbran necesarias para acercar al estudiante a la construcción de la democracia. A través de investigaciones periodísticas¹⁷, elaboración de periódicos de circulación en el colegio, periódicos murales con espacios para contra artículos, debates dentro del aula, entre grados y con los diferentes participantes de un proceso como éste.

Conclusiones

Las formas y métodos pedagógicos para la enseñanza de las ciencias sociales deben facilitar el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los individuos a través de dinámicas que integren “la coexistencia de diferentes tipos de representación y de prácticas interpretativas, significados culturales, que se entremezclan, se fusionan o se rechazan entre sí”¹⁸.

El saber disciplinar que la o el docente posee de las ciencias sociales, junto con las dinámicas de interacción con los actores de la sociedad, son la mediación para un conocimiento escolar verosímil y funcional.

Un modelo de escuela histórico-cultural con una ruta pedagógica por proyectos permite desarrollar los procesos cognitivos para cualificar las competencias básicas en ciencias sociales.

Una mediación sin decisión y posición del docente y la escuela deja en la ambigüedad la competencia valorativa, esto es, una conciencia histórica difusa y juicios morales “dobles”. Es y debe ser compromiso de equipo “retroalimentar” y contribuir en y con el proceso educativo en el crecimiento de las comunidades.

¹⁷ Dinámica escolar que permite a través de la entrevista buscar información de fuentes primarias y explorar criterios de quien la practica.

¹⁸ Elizabeth Riveros Serrato y Mercedes Kalil, *Ob.cit.*, pág. 165.

Bibliografía

- C.E.D. Colsubsidio Las Mercedes y Torquigua. 2001. *Proyecto de aula, una forma creativa de pensar la escuela para construir proyecto de vida*. CD Rom interactivo. Realización Serya Limitada, Bogotá.
- RAMÍREZ PARDO, Piedad y GÓMEZ ESTEBAN, Jairo Hernando. 2000. *La representación infantil del mundo en el aula de clase: las nociones sociales*. Bogotá, Universidad Distrital.
- RIVEROS SERRATO, Elizabeth y KALIL, Mercedes. 2002. *Modelos pedagógicos*. Documento mimeografiado. Bogotá.

Tercera parte

Reseña bibliográfica

Enseñanza de la historia: Una revisión bibliográfica de apoyo

Este texto intenta hacer un breve balance sobre la enseñanza de la historia, para lo cual recurre a diversas fuentes: La investigación *La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de la paz* realizada por el Convenio Andrés Bello, la propuesta de la Organización de Estados Iberoamericanos de la conformación de un currículo de enseñanza de la historia que tome a Iberoamérica como objeto de estudio, las consideraciones de la UNESCO sobre la enseñanza de la historia y las perspectivas aportadas por algunos investigadores en el tema.

La investigación *La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de la paz del Convenio Andrés Bello*

El Convenio Andrés Bello realizó una investigación sobre la enseñanza de la historia en los nueve países miembros: Colombia, Bolivia, Cuba, Chile, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela. La finalidad del estudio es que la enseñanza de la historia permita configurar en estos países procesos de formación para una cultura de la paz y la integración regional. La investigación se enfocó en los siguientes aspectos: a) las formas de enseñar historia, b) los objetivos de las áreas de conocimiento, c) el papel de la enseñanza de la historia en el contexto general de la educación, d) los enfoques, e) los manuales y textos escolares, y f) la formación de profesores.

La enseñanza de la historia en Colombia

El estudio encontró que la autonomía escolar propuesta desde la Ley General de Educación garantiza las condiciones para que en el país se pueda desarrollar un trabajo curricular en torno a una cultura de la integración y de la paz. El PEI (Proyecto Educativo Institucional), los proyectos pedagógicos y los proyectos de aula permiten la generación de dinámicas institucionales que, a la vez que favorecen procesos de integración y participación de los actores en la comunidad educativa, posibilitan nuevas formas de enseñanza de la historia en las cuales los saberes se presentan de manera menos rígida y "más cercanos a los problemas e intereses de los estudiantes" (CAB, 1999: 154). En este sentido, el estudio sugiere que se elaboren propuestas pedagógicas que permitan articular los PEI, los proyectos pedagógicos y los proyectos de aula en torno al tema de la cultura de la integración y de la paz, que se creen canales de comunicación que permitan a las instituciones entrar en contacto con programas orientados hacia la integración y hacia la paz, que se motive el desarrollo de modelos pedagógicos innovadores según estos mismos fines y que se promueva un Programa de Formación Permanente de Docentes relacionados con el tema.

No obstante lo anterior, el estudio señala que los textos escolares que circulan en las escuelas del país se inscriben aún en las formas tradicionales de enseñanza de la historia. Los textos hacen alusión a "una historia lineal, esencialmente política y centrada en los personajes y acontecimientos" (1999: 154), sin que sean tocadas en ellos las temáticas relacionadas con la integración entre países vecinos. Los textos, sugieren los investiga-

dores, deberían incluir más elementos relacionados con el tema de la integración para que puedan ser tratados como proyectos de aula.

En relación con la formación de los profesores, no es muy claro el lugar que ocupa el conocimiento de la historia dentro de los programas curriculares. En la medida en que el Ministerio de Educación ha propendido más por la enseñanza de las ciencias sociales, la historia se ha venido diluyendo entre las otras disciplinas sociales, sin que se mencionen los aspectos básicos por desarrollar como contenidos del conocimiento histórico (1999: 154). En los programas tampoco figuran muchas alusiones a los temas de la integración regional, y las veces que se los menciona, son asumidos o bien desde un ámbito más sociológico o bien como un tema del conocimiento histórico actual. En este contexto, el estudio no deja de señalar la necesidad de que se lleve a cabo para los profesores "una formación epistemológica de la historia", más profunda, así como una problematización de la enseñanza misma de la historia.

La enseñanza de la historia en Iberoamérica

La enseñanza de la historia en Iberoamérica, según Eduardo Fabara Garzón (1999), coordinador del Área de Educación del Convenio Andrés Bello, presenta al menos, las siguientes características:

1. Todos los países se encuentran en un proceso de reforma educativa, que se ha consolidado especialmente en Colombia, España y Cuba.
2. Dentro de estos procesos, ya no se propugna por un currículo 100% nacional, sino que se da cada vez más paso a una autonomía regional (por ejemplo, España con distribuciones geográficas), o institucional, como en Colombia donde a través de los PEI (Proyecto Educativo Institucional) cada colegio tiene libertad para plantear el currículo según sus "necesidades o posibilidades de desarrollo pedagógico".
3. Los currículos suelen privilegiar el desarrollo de (las) áreas de estudio, antes que el de las mismas asignaturas, con lo cual se buscan contextualizar los aprendizajes e incorporar contenidos interdisciplinarios.
4. El currículo de historia se orienta hacia el desarrollo de las ciencias sociales como área de estudio y hacia el establecimiento de ejes transversales como educación en democracia y vida en sociedad, educación para la paz, educación ambiental, educación sexual y vida familiar, educación en la defensa de los derechos humanos, e interculturalidad.
5. La historia forma parte de un área más global, no exclusiva de los hechos históricos, en la que se relaciona con la geografía, la sociología, la economía, etc. De este modo, tiende a desaparecer "la noción de tiempo histórico", o al menos a ser relegada a un segundo plano, por privilegiarse más lo cultural o lo político.
6. Algunos programas de historia son muy pretenciosos en el sentido de querer abarcar grandes periodos de historia nacional o mundial en reducidos espacios curriculares. Por otro lado, varios de los programas de historia en varios países aún siguen privilegiando las miradas y versiones "oficiales" de la historia.
7. Se encuentra como corriente pedagógica predominante al constructivismo que da lugar a un trabajo pedagógico que busca rescatar la experiencia de estudiantes y

profesores. Ejemplo de ello, son los trabajos pedagógicos con historias personales o del medio inmediato (familia, barrio, etc.).

8. En cuanto a los manuales y textos escolares se pueden identificar cinco características predominantes: amplia oferta; juegan aún un papel fundamental en el trabajo en el aula; su uso sigue siendo un factor de exclusión para los grupos más marginados; no están al tanto del conocimiento histórico producido recientemente ni de las teorías más actuales en la disciplina; algunos dan cuenta de unos criterios pedagógicos más amplios en la enseñanza de la historia (por ejemplo, el texto de 5° grado en Perú sobresale porque se centra más en los procesos productivos y en las instituciones mismas, que en "fechas y héroes").
9. Por lo general, los profesores de historia son formados en instituciones de orientación pedagógica.

Fabara reconoce, en este contexto, que la enseñanza de la historia en Iberoamérica podría tener al menos cuatro sentidos: la formación de identidades nacionales, el reconocimiento de la guerra y del conflicto en el devenir histórico de cada nación, la construcción de un ideario integracionista, la formación de una cultura de la paz. El autor también hace algunas sugerencias en torno a lo que debería ser "la enseñanza de la historia para el próximo milenio": crear un nuevo paradigma de historia integral, que contemple los diferentes aspectos de la vida social (economía, política, cultura, ecología, etc.) y los diferentes actores de la historia; dar cuenta de una historia social, de pueblos y no de individuos, que "deje hablar al otro", que sea imparcial, que no se limite a lo nacional sino que pueda ser ampliada hacia lo latinoamericano o lo internacional, que sea renovada, en tanto que incluya referencias a la globalización y la era de la información con sus componentes propios en nuevas tecnologías y que, finalmente, fortalezca la identidad iberoamericana.

Un currículo para la enseñanza de la historia en Iberoamérica

Por su parte, la Organización de Estados Iberoamericanos, que considera que la enseñanza de la historia debe promover "el respeto a las realidades culturales diferentes dentro y fuera del ámbito iberoamericano, la solidaridad con individuos y grupos de ese ámbito, el aprecio y la contribución a la conservación del rico y plural patrimonio histórico y cultural iberoamericano, la valoración y defensa de los derechos humanos, y la participación responsable en la convivencia democrática en el seno de las comunidades a las que pertenece" (OEI, 1999: 16), ha venido elaborando una propuesta de configuración y aplicación de un currículo que abarque a la totalidad de Iberoamérica como tema de estudio para la enseñanza de la historia en la escuela. Se espera que éste sea un currículo "actualizado en sus planteamientos históricos, equilibrado entre las épocas de la historia, acorde con las nuevas orientaciones didácticas, y respetuoso con las sensibilidades de los distintos países iberoamericanos" (Ibíd.: 8) que permita "una visión compartida de la historia de Iberoamérica y su proyección en los textos escolares".

Con este currículo, sin embargo, no se pretende "imponer una visión uniformizada y un programa único de la historia iberoamericana en todos los países del área". Por el contrario, se busca dar lugar en Iberoamérica a una enseñanza de la historia que promueva una identidad iberoamericana que permita ampliar progresivamente la visión desde lo nacional hasta lo universal, pasando por lo iberoamericano, pues aunque Iberoamérica

está presente en el estudio de las épocas precolombina y colonial, se desdibuja como tal después de la época de la independencia, a partir de la cual empiezan a privilegiarse las historias nacionales.

En este sentido, la OEI presenta un *Currículo-Tipo de historia de Iberoamérica* acompañado de una *Guía para el profesor*, que contempla cinco grandes etapas históricas: a) Introducción: El medio natural escenario de la historia, b) Poblamiento y primeras sociedades americanas, c) El encuentro de dos mundos, d) La época colonial, e) Formación de los Estados Americanos, f) Desarrollo de las repúblicas iberoamericanas (OEI, 1999). Cada etapa contiene a su vez varios subtemas, todos los cuales se articulan "en torno a un hilo conductor común: la evolución de los acontecimientos e instituciones políticas, de la economía, de las estructuras sociales y los modos de vida y, finalmente, de las manifestaciones culturales" (Ibíd.).

La iniciativa de la OEI incluye también algunas propuestas metodológicas para la enseñanza de la historia. Al respecto plantea que en el aula de clase se debe dar una mayor promoción del trabajo activo del alumno, en oposición a la enseñanza que se basa casi exclusivamente en presentaciones y lecciones magistrales, de manera que se fortalezca la autonomía del estudiante "en el dominio de la noción del tiempo, de la adquisición de conocimientos y técnicas de trabajo y de las diferentes perspectivas de análisis de los acontecimientos y procesos históricos" (Ibíd.). Para ello se ha de considerar el apoyo del profesor en materiales didácticos tales como el uso de mapas, la elaboración de cuadros cronológicos, el análisis de elementos y ejemplos culturales provenientes de toda Iberoamérica, el acceso a "fuentes históricas significativas" (arqueología, nuevos datos históricos, etc.), la lectura de obras literarias "de valor histórico" (que provean un contexto histórico), la visita a museos o diversos "lugares de interés histórico", y el uso del cine, así como la promoción de la "valoración crítica", y la discusión en clase (Ibíd.).

La OEI hace, además, algunas sugerencias sobre la evaluación de los procesos pedagógicos que tienen lugar en torno a la historia. La OEI considera que el trabajo pedagógico debe ser consecuente con los marcos normativos de cada país, los objetivos de las disciplinas históricas, y la metodología planteada.

Algunas consideraciones de la UNESCO sobre la enseñanza de la historia

Para la UNESCO la historia es una disciplina esencial para permitir a las nuevas generaciones participar de un diálogo permanente entre pasado y presente que posibilite la construcción de un "andamiaje universal para preparar el futuro". En este sentido, se propone una enseñanza de la historia que esté orientada por el lema "pensar globalmente, actuar localmente" y que, en consecuencia, favorezca interacciones dinámicas entre los países que favorezcan un "mayor conocimiento de sus diversidades y elementos culturales comunes, así como también los problemas compartidos, lo que dará una verdadera identidad y unificación de la región y a su vez una unión al interior de los mismos estados.

La UNESCO reconoce que la enseñanza de la historia, a través de los manuales de historia y geografía, contribuía a "fortalecer y promover imágenes hostiles, estereotipos discriminatorios, conflictos políticos y militares, exaltando el carácter épico de las guerras y de sus héroes". Por esta razón en 1946 auspició una revisión de los textos escolares y materiales pedagógicos utilizados en la enseñanza de la historia, con el fin de promover una educación para la paz y la tolerancia entre las naciones.

La enseñanza de la historia en Iberoamérica, según la UNESCO, "se circunscribe a episodios castrenses y no se tocan otros aspectos que fueron fundamentales en la evolución de los pueblos". Por esta razón la UNESCO considera que se debería propender por una enseñanza de la historia que haga visible la diversidad de las culturas, que les permita reconocerse y respetarse sin perder su propio acervo cultural. Pero además, la UNESCO señala que la enseñanza de la historia debería incorporar contenidos que permitan a las comunidades evitar los conflictos o, en caso de que éstos se hayan presentado, resolverlos y afianzar la reconstrucción del tejido social.

Perspectivas de los investigadores en el tema de la enseñanza de la historia

Además de las perspectivas aportadas por los organismos multilaterales de cooperación sobre la enseñanza de la historia, también es vital reconocer la visión que sobre ella tienen los investigadores en el tema.

Renán Vega, en su libro *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar* analiza la relación existente entre la disciplina histórica y la enseñanza de la historia y entre la enseñanza de la historia y la formación de identidad cultural, para mostrar, finalmente, la necesidad de usar fuentes orales en la enseñanza de la historia. Al respecto el autor señala que, en la medida en que los trabajos de investigación sobre enseñanza de la historia se han centrado en sus aspectos psicológicos o pedagógicos, se ha dejado de lado el análisis de la especificidad del saber histórico y su incidencia en la enseñanza. Vega estima que se debe desarrollar una propuesta que no desconozca los aportes de la psicología y la pedagogía sino que enfatice en la importancia del saber histórico y de los desarrollos de la investigación para aprovecharlos en la renovación de la historia escolar.

Esta propuesta se estructura en torno a tres ideas: 1) Posibilitar que los profesores piensen históricamente e historiográficamente; es decir, que la enseñanza de la historia se piense en términos de orden historiográfico y que, por tanto, los profesores problematicen el conocimiento mismo que fluye en la clase. 2) Generar una reflexión en torno a las potencialidades que ofrece la historia popular, sobre todo en relación con sus consecuencias éticas, pedagógicas y didácticas en el aula de clase. 3) Utilizar la historia oral como fuente significativa de investigación y enseñanza de la historia en virtud de sus potencialidades en el trabajo escolar. El autor hace una extensa presentación de lo que significa la historia oral en la disciplina en general y finalmente resume una tipología de proyectos propuestos para Estados Unidos y esboza una propuesta para emplear este tipo de fuente en la enseñanza de la historia en Colombia.

Por otro lado, Rosario Jaramillo destaca algunos de los aportes que la psicología del desarrollo del juicio moral ha hecho a la enseñanza de la historia. La autora muestra como los niveles de desarrollo del juicio moral planteados por Kohlberg pueden resultar significativos para plantear una enseñanza de la historia que promueva una sociedad más justa, sustentada en un currículo para el desarrollo moral. Jaramillo busca explorar los posibles aportes de la historia al desarrollo del juicio moral de los estudiantes y el de los aportes que una práctica de enseñanza moral puede tener para "una mejor comprensión de la historia" (Jaramillo, 1993: 105).

A partir de los postulados de racionalidad ofrecidos por la modernidad, Jaramillo propone como primer objetivo para la consecución de los fines arriba descritos, hacer conscientes a los niños y niñas del mundo tanto físico como social en el que viven, de

modo que les sea posible determinar cómo la humanidad ha transformado ese medio y cómo ha mantenido ese medio para ponerlo a su servicio. Un segundo objetivo tiene que ver con enseñar a los niños a “tener empatía hacia otros puntos de vista, otras valoraciones y otras culturas” (Ibíd.: 106), de modo tal que exista, desde la perspectiva del desarrollo moral planteada por la autora, un descentramiento de sí mismo y de los valores de la propia cultura; es decir, una relativización de la posición propia. El tercer objetivo tiene que ver con enseñar a debatir, a argumentar y a sustentar las propias posiciones con el fin de que se clarifiquen los criterios morales que subyacen a las decisiones y las consecuencias morales de los análisis sociales e históricos (vale la pena aclarar que para Jaramillo existen mejores alternativas de decisiones sociales, según criterios morales). Finalmente, el cuarto objetivo tiene que ver con la necesidad de comprender que la historia y las ciencias sociales no son neutras y que en razón de ello deben analizarse sus supuestos valorativos.

Para Darío Betancourt (1995) la historia que se ha enseñado en Colombia es una historia, 1) concebida como un instrumento conductual de adiestramiento; 2) diseñada bajo una metodología atiborrada de actividades varias que difícilmente se logran conciliar con la extensión temporal de los programas educativos; 3) planteada bajo un supuesto de trabajo interdisciplinar tan solo bajo una apariencia formal más no en la práctica en donde no se presentan verdaderas conexiones entre los temas de las diferentes disciplinas; 4) que mantiene una periodización prototípica (prehistoria, edad antigua, edad media, edad moderna y edad contemporánea), que sigue este orden según se avance en los grados de primaria o bachillerato y, 5) en la que lo contemporáneo sólo es abordado en los cursos superiores y al final del programa de historia.

Según el autor, este tipo de enseñanza conlleva que el bagaje histórico de los estudiantes se torne anecdótico y basado en acontecimientos y aprendizajes de tipo memorístico; que la historia se convierta en un conocimiento atiborrado de nuevos conceptos que hacen incomprensible, en muchos casos, la teoría de la historia para los estudiantes; que se genera una incomprensión general de la historia en tanto proceso y se producen confusiones e incomprensiones respecto a las dimensiones temporales y espaciales de la historia.

Frente a lo anterior, el autor propone una enseñanza de la historia que tenga como objetivo “enseñar a las nuevas generaciones a comprender, apreciar y disfrutar todos los vestigios del pasado y no únicamente los restos y los vestigios aparentemente insignificantes desde el punto de vista material, documental, artístico o cultural” (Ibíd.: 41). Se trata, según el autor, de una enseñanza renovadora e innovadora que, no obstante debe tener en cuenta las posturas antecedentes provenientes de la corriente de «La Nueva Historia» y el marxismo. El autor propone que la enseñanza de la historia se lleve a cabo en tres niveles: 1) el nivel historiográfico, en el cual se llevaría a cabo una articulación de la búsqueda, la indagación y el manejo de categorías analíticas en los estudiantes, a través de la estimulación por parte del maestro hacia la formación en metodología de la historia; 2) el nivel curricular o del programa de estudios, que partiría de la discusión en torno a las orientaciones historiográficas del nivel anterior, para determinar unos hechos concretos por trabajar a lo largo de la clase, previo diseño conjunto de un programa construido a partir de la experiencia vivida y percibida por docentes y alumnos; y 3) el nivel de los textos, en el cual se propone la elaboración de fichas temáticas y analíticas que permitan comparar la información de los manuales y los textos más utilizados.

Por su parte, Mario Carretero, en el libro *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, destaca el papel que deben jugar las ciencias sociales y la historia en el desarrollo

cognitivo de los sujetos y en su formación como ciudadanos, al tiempo que señala la precariedad en el número de proyectos de tipo educativo que incluyan procesos de investigación en el aula en el ámbito de las ciencias sociales y la historia, en contraposición al alto número de trabajos que se han producido durante la década de los noventa, pero de tipo psicológico y didáctico. Para Carretero la historia, en tanto que estudio del pasado, implica un conocimiento diferente al de otras disciplinas dado que conlleva necesariamente un razonamiento y discernimiento temporales que, por un lado, diferencian conceptualmente a la historia de las ciencias sociales y, por el otro, complejizan el proceso de enseñanza de esta disciplina. Esta complejización tiene que ver con las dificultades que implica el razonamiento en términos temporales (anacronías, cronologías, comparaciones, etc.).

El autor considera que los contenidos de las ciencias sociales y de la historia están influidos de manera directa por ideologías y formas de pensamiento político que transforman constantemente el modo de desarrollar dichos contenidos. Así, Carretero estima que, por ejemplo en el caso de los libros de texto y de las posiciones de los docentes, sería deseable que formularan la posibilidad de conocer y contrastar diversos puntos de vista de modo que los y las estudiantes puedan cuestionar las versiones que reciben. De igual forma, el autor considera que los valores ejercen una influencia en las modificaciones conceptuales de los y las estudiantes respecto a los fenómenos sociales, en razón de que existe una resistencia en todas las personas a operar algún tipo de cambio en las ideas y actitudes que sostienen una posición frente a tales fenómenos.

Carretero resalta que en las disciplinas histórico-sociales los hechos son seleccionados a partir de las teorías en las que está sustentado el aparato conceptual del historiador o del científico social, no obstante, algunos estudios revisados por el autor muestran la facilidad con la que los estudiantes desvinculan los hechos históricos del historiador, otorgándoles una existencia objetiva a los primeros, independientemente del segundo.

El autor señala finalmente que, tanto la historia como las ciencias sociales no son, como reiteradamente se ha creído y promovido, una actividad memorística o reproductora de datos; se trata, para el autor, de una actividad de razonamiento, eso sí diferente del que opera en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales.

Referencias

- BETANCOURT, D. 1995. *Enseñanza de la historia a tres niveles, una propuesta alternativa*, Bogotá, Editorial Magisterio.
- CARRETERO, M. 1999. *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires, Aique.
- Declaración de Viña del Mar de la Sexta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno.
- FABARA GARZÓN, E. 1999. "Una mirada a la enseñanza de la historia en los países del Convenio Andrés Bello", en *Revista Tablero*, No. 60.
- JARAMILLO, R. 1993. "Los aportes de la psicología del desarrollo del juicio moral a la enseñanza de la historia", en *Universitas Humanística*, Bogotá, No. 37, págs. 96 – 108.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. 1999. *Enseñanza de la historia de Iberoamérica. Currículo-Tipo (y) Guía para el profesor*. Madrid: OEI.
- RENÁN, V. 1998. *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*, Santa Fe de Bogotá, Antropos.
- <http://www.unesco.org/cpp/sp/proyectos/apep.htm>
- <http://www.unesco.org/cpp/sp/>

El libro presenta una lectura de los discursos y las prácticas que los profesores y estudiantes elaboran y ponen en escena con el propósito de enseñar y estudiar historia en cuatro instituciones educativas de la capital.

Esta lectura se construye desde la perspectiva de las "rutas pedagógicas" entendidas como estructuras de participación y reconocimiento entre los sujetos.

El acercamiento a las aulas de historia permite concluir que, a pesar de las múltiples presiones que los profesores reciben para realizar una labor centrada en la eficiencia, han comprendido que en las escuelas hacen sus vidas y también las hacen sus estudiantes. En consecuencia, cada acto de clase es un acto creador y no una mera repetición de fórmulas, es una constante poíesis que propicia interacciones humanas de gran riqueza, mediadas por el conocimiento de la historia y hace que los minutos compartidos en las aulas se conviertan en instantes de creación de vida.