



SERIE
MEMORIAS
IDEP

Historias que hacen Historia

Memorias del Simposio
sobre la Enseñanza de la Historia

Ana Rita Rozo Suárez, María Rengifo Demarchi, Patricia Reyes, Ángela María Velasco Beltrán, Carlos Alberto Abril Martínez, Flor Ángela Castellanos Durán, Natalia Pinilla, Ingrid Yisela Calderón Rodríguez, Luz Aracely Rodríguez Hernández, Margoth Barrantes Clavijo, Gloria Bermúdez Barrera, Orlando García Benítez, Bernardo Amaya Arias, Francis Guíomar Córdoba, Nelson E. Borda Leal, Yised Martínez Cabrera, Alejandro Hernández Neira, Claudia Marcela Castillo Jiménez, Margoth Arzila Ariza, Wilson Torres.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANA



SERIE
MEMORIAS
IDEP



Historias que hacen Historia

**Memorias del Simposio
sobre la Enseñanza de la Historia**

Historias que hacen Historia

Memorias del Simposio sobre la Enseñanza de la Historia

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores

Ana Rita Rozo Suárez
María Rengifo Demarchi
Patricia Reyes
Ángela María Velasco Beltrán
Carlos Alberto Abril Martínez
Flor Ángela Castellanos Durán
Natalia Pinilla
Ingrid Yisela Calderón Rodríguez
Luz Aracely Rodríguez Hernández
Margoth Barrantes Clavijo
Gloria Bermúdez Barrera
Orlando García Benítez
Bernardo Amaya Arias
Francis Guiomar Córdoba
Nelson E. Borda Leal
Yised Martínez Cabrera
Alejandro Hernández Neira
Claudia Marcela Castillo Jiménez
Margoth Ardila Ariza
Wilson Torres

© IDEP

Directora General
Subdirector Académico
Subdirector Administrativo y Financiero
Asesor de Dirección
Coordinadora Editorial
Editor
Coordinadora Académica del proyecto

Nancy Martínez Álvarez
Paulo Alberto Molina Bolívar
Carlos Andrés Prieto Olarte
Fernando Antonio Rincón Trujillo
Diana María Prada Romero
Manuel Francisco Caicedo Ruiz
Ruth Amanda Cortés Salcedo

© OEI

Director
Coordinadora del IDIE

Angel Martín Peccis
Mireya González Lara

Libro ISBN
Primera edición

978-958-8780-02-3
Año 2012

Diseño y diagramación
Impresión

Editorial Jotamar Ltda.
Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Av. Dorado No. 66 - 63, piso 1 y 3
Tels.: (571) 324 1267 / 68 - 324 1000, exts. 9001 - 9012
Bogotá, D.C. Colombia
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Este libro se podrá reproducir y traducir total y parcialmente siempre que se indique la fuente y no se utilice para fines lucrativos.

Impreso en Colombia

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	11
Historias que hacen Historia <i>Ruth Amanda Cortés Salcedo</i>	
CAPÍTULO 1. LAS CIENCIAS SOCIALES MÁS ALLÁ DEL AULA	19
Caminando la Historia	19
<i>Ana Rita Rozo</i>	
La inclusión y la equidad en la escuela	24
<i>María Rengifo Demarchi</i>	
Fortaleciendo proyectos de vida	29
<i>Patricia Reyes</i>	
CAPÍTULO 2. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO	33
Enseñar a pensar históricamente <i>Un compromiso del docente de ciencias sociales</i>	33
<i>Ángela María Velasco Beltrán</i>	
Desarrollo del pensamiento histórico. Yo soy, yo vengo, yo voy <i>(Una propuesta de construcción de pensamiento</i> <i>histórico para estudiantes de ciclo 4)</i>	39
<i>Carlos Abril</i>	

Estrategias didácticas en la enseñanza de la historia y la geografía
(Una manera de despertar el deseo de conocimiento de forma interdisciplinar)46
Flor Ángela Castellanos Durán

El Periódico histórico61
Natalia Pinilla

**CAPÍTULO 3. HISTORIAS DE VIDA
 Y SU LUGAR EN LA ENSEÑANZA..... 67**

El papel liberador del maestro en la sociedad actual.....67
Ingrid Yisela Calderón Rodríguez

La vida como obra de arte y búsqueda de orientación histórica
(Una propuesta de orientación vocacional y/o profesional en el colegio San Cristóbal Sur).....74
Luz Aracely Hernández

Memorias que abren caminos80
Margoth Barrantes

**CAPÍTULO 4. REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE LA ENSEÑANZA
 DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES..... 87**

De la historia escolar tradicional a la historia
 de la reconstrucción de la memoria colectiva.....87
Gloria Bermúdez Barrera

Sobre la necesidad de un modelo pedagógico
 dialógante e interestructurante y la articulación disciplinaria98
Orlando García Benítez

**CAPÍTULO 5. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
 Y LAS CIENCIAS SOCIALES..... 105**

Formación ciudadana desde la historia de Bogotá.
Leyendo la ciudad, una experiencia pedagógica105
Bernardo Amaya Arias

Aprendiendo historia e investigando
con las nuevas tecnologías 112
Francis Guiomar Córdoba M.

En torno al entorno: elemento para
la enseñanza de las ciencias sociales
Construyendo Historia de las historias... 120
Nélson E. Borda Leal

Nuevas historias, realidades y oportunidades
en la construcción de las ciencias sociales 128
Yised Martínez Cabrera

**CAPÍTULO 6. MEMORIA E HISTORIA RECIENTE
EN EL CURRÍCULO 135**

¿Memoria o memorias? 135
Alejandro Neira

La enseñanza de la historia reciente un debate pendiente,
en las ciencias sociales escolares en Colombia
*(Reflexión sobre la inclusión de la toma y retoma
del Palacio de Justicia en el currículo escolar)* 141
Claudia Marcela Castillo Jiménez

Historia, memoria y subjetividades políticas
en la cátedra de economía y política 148
Margoth Ardila Ariza

La necesidad de sembrar los campos
intelectual y pedagógico de la educación 153
Wilson Torres



PRESENTACIÓN

Durante el año 2010, a través del convenio entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y el IDIE, de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, se desarrolló el diplomado “Enseñanza de la Historia en el Marco del Bicentenario”, el cual incluyó la realización del simposio “Historias que hacen Historia”, con la participación de un número importante de maestras y maestros de Bogotá. En este evento se instalaron seis mesas de trabajo sobre diferentes perspectivas en la enseñanza de la historia, contando cada una con la valiosa participación de las y los docentes, quienes, además, se comprometieron con la presentación de ponencias acerca de las distintas perspectivas.

Merced a ellas y al convenio mencionado, el IDEP presenta a la comunidad magisterial de Bogotá, del país y de Iberoamérica, el libro *Historias que hacen Historia*, cuyo subtítulo es “Memorias del Simposio sobre la Enseñanza de la Historia”. El texto incluye temas re tomados de experiencias vivenciales de las maestras y los maestros en el aula, relacionados con el pensamiento histórico, las teorías de la historia, didáctica de la enseñanza, el encuentro de la historia con las ciencias sociales y aspectos académico-curriculares sobre el tema. Por lo tanto, el lector encontrará en estos escritos valiosa información sobre cuestiones relativas a la historia, que no sólo dan cuenta de épocas pretéritas sino que, desde allí, enlazan con la historia reciente de Colombia, colocando en evidencia los problemas no resueltos de nuestra construcción como Estado y Nación a lo largo de dos siglos de independencia política.

Sin duda, las comunidades académicas podrán encontrar en este libro enfoques e interpretaciones sugerentes sobre la nacionalidad y su ejercicio a lo largo del tiempo. En tal sentido, además, tiene como importante valor agregado, académico y disciplinar-histórico, la capacidad de generar en estudiantes y docentes un diálogo-reflexión acerca de la importancia de la historia dentro de las ciencias sociales, lo cual equivale a examinar la interrelación estructural entre esas disciplinas. Así, todas las cuestiones aquí planteadas

tienen la pretensión de alcanzar una nueva mentalidad ciudadana y de identidad nacional, que anime el deseo de continuar la batalla intelectual, política y cultural -cuyos antecedentes se instalan en los anteriores siglos- para la construcción de un Estado-Nación verdaderamente soberano.

Este es el mensaje que las profesoras y profesores, autores de las ponencias que recoge este libro, dejan a disposición de la comunidad académica de Bogotá y del país. Para el IDEP, apoyar iniciativas de los maestros y las maestras que incursionan en la investigación y la innovación desde su experiencia pedagógica, es un compromiso con la educación. Sólo nos queda esperar que los resultados del proceso, plasmados en el libro *Historias que hace historia*, contribuyan al trabajo que día a día se realiza en las aulas y que permitan seguir haciendo historia...

Nancy Martínez Álvarez
Directora IDEP

INTRODUCCIÓN

Historias que hacen Historia

Ruth Amanda Cortes Salcedo¹

La importancia de las alianzas en un mundo que ha individualizado los esfuerzos de las instituciones y de los sujetos se ha hecho evidente en el convenio de tres entidades que comparten un interés común por la formación docente: la SED desde la política sectorial, la OEI desde la Cooperación Internacional y el IDEP desde la investigación educativa.

Una de las funciones del IDEP es promover las experiencias e innovaciones pedagógicas y articularlas con los procesos investigativos y de formación docente como alternativas para la transformación educativa y pedagógica. Por eso, el Instituto se sumó a la iniciativa de la OEI, no sólo con recursos financieros sino con un capital intelectual, producto de las investigaciones e innovaciones que ha apoyado. Así, el Instituto se sumó con una propuesta metodológica para la sistematización de rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales a la iniciativa de la OEI y la SED de ofrecer un diplomado sobre enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario.

La propuesta del IDEP partió de dos lugares: i) la perspectiva del uso social del conocimiento y ii) las posibilidades de apropiación de ese conocimiento por una parte del equipo de historiadores, pedagogos y antropólogos que

¹ Investigadora de la Subdirección Académica del IDEP. Coordinadora, por parte del instituto, del proyecto “la innovación y la investigación en los procesos de formación de docentes aplicaciones de resultados de investigaciones e innovaciones en procesos formativos de los docentes en Bogotá, D.C en convenio con OEI. Correo electrónico: rcortes@idep.edu.co

diseñaron y acompañaron el desarrollo de este diplomado², y por otra parte de los mismos maestras y maestros participantes.

Dicha propuesta fue resultado de una investigación realizada en el 2004 con la Universidad Nacional de Colombia, denominada *Rutas Pedagógicas en Historia*, que propuso el debate de la noción de Ruta pedagógica. La investigación partió de los siguientes problemas: ¿cuál es la educación histórica de los ciudadanos?, ¿cuáles son las tensiones entre los acontecimientos y los conocimientos mismos?, ¿cuáles las distinciones y relaciones entre el ámbito de la enseñanza en la educación básica y el de la producción de saber en el campo historiográfico? y ¿qué enseñar en historia y cómo enseñar la historia en la actualidad?

Los objetivos propuestos plantearon observar y analizar las rutas pedagógicas que sirven para la enseñanza y el estudio de la historia en la educación básica y media y caracterizar los discursos y las prácticas pedagógicas referidos al conocimiento histórico y su influencia en la construcción de conciencia histórica.

Por ruta pedagógica se entendió aquellos presupuestos, secuencias, rutinas, estrategias, recursos y relaciones que el maestro ha ido conformando en su quehacer profesional, y que fueron agrupados en estos horizontes:

- **Epistemológico:** naturaleza del saber que se enseña.
- **Académico:** identificación de los actores educativos y sus relaciones entre ellos y el saber enseñado.
- **Social:** pertinencia y relevancia de lo social en los aprendizajes, beneficio e impacto del proceso de aprendizaje.
- **Pedagógico:** descripción de los modos de enseñar y de aprender un saber escolar.
- **Institucional:** descripción del PEI y dentro de él, las áreas de formación y las actividades curriculares.

Con base en la noción de Ruta pedagógica y de sus horizontes, se discutió el diseño de una de las estrategias del diplomado en enseñanza de la historia, llamada Recuperación de saberes. En esta estrategia, se dispuso el acompañamiento de la reconstrucción de las rutas de los maestros y maestras participantes, que no sólo fueron licenciados en ciencias sociales, lo que evidenció que la pregunta por la historia y por la producción de conocimiento social en la escuela se desterritorializó y hoy forma parte de las preocupaciones de maestros de otras áreas.

² El equipo de profesionales que diseñó y discutió las estrategias del diplomado estuvo integrado por Mireya González Lara, coordinadora del IDIE de la OEI; Raúl Barrantes, Carlota Ortiz, Alfonso Camacho, Alejandro Sánchez, Melquisedec Rojas y Amanda Cortés. En el apoyo logístico y operativo estuvieron Angélica Sánchez y Ana Lucía Flórez.

Ello nos llevó a preguntarnos por la experiencia de los propios maestros, entendiendo la experiencia no como una vivencia sino como una muerte figurada que es capaz de transformarlo a uno radicalmente en otro distinto. ¿Qué los hacía estar allí? ¿Quiénes eran estos sujetos maestros que sin promesas de créditos, ni de aumentos salariales, ni de prestigios académicos, se reunían semana a semana a discutir sobre la historia, sobre la escuela, sobre ellos mismos?

Pronto se descubrió que en la rigurosa estructura de horizontes construida por el IDEP, el sujeto maestro no estaba presente, tampoco la valoración de su experiencia. Y que con esa ausencia también era invisible la producción de un saber que le es específico: la Pedagogía.

En relación con ese saber, la historia, como disciplina, podía ser asumida como un conocimiento que interpela a la misma experiencia del docente y para quienes la tenían como asignatura a cargo, agregaba una reflexión sobre su sentido en el aula.

Eso condujo a que se reorganizara los horizontes de la ruta pedagógica, así:

1. **El horizonte biográfico.** Apuntó a la significación del maestro como sujeto histórico. La pregunta orientadora fue: ¿cuál es el lugar de su experiencia desde donde usted, maestro o maestra, ha asumido su práctica pedagógica? Recursos como las líneas de tiempo personal y social, los relatos biográficos y las entrevistas personales resultaron potentes para dejar aflorar lo que inconscientemente condenamos al olvido.
2. **El horizonte contextual.** Ayudó a visibilizar las relaciones que se han establecido con otros actores y escenarios, para lo cual fue útil la cartografía social. La pregunta en este caso fue: ¿qué elementos y relaciones configura su práctica pedagógica?
3. **El horizonte Institucional.** Evidenció el lugar del maestro o maestra en su espacio de práctica. En él la pregunta fue: ¿qué singulariza su práctica? Los ejercicios de observación entre pares permitió reflexionar sobre cómo la relación con los otros enriquece la práctica de cada quien, lo que hace evidente en cada quien la observación hecha por su colega.
4. **El Horizonte didáctico.** Coadyuvó a reconstruir las hipótesis de trabajo que cada maestro construye para enseñar lo que enseña, el uso que hace del conocimiento que ha apropiado en los distintos espacios de formación, las formas en que lo enseña y sus finalidades. Las preguntas centrales fueron: ¿qué lo ha motivado en su práctica de enseñanza? ¿Alrededor de qué ha girado y cómo llegó a enseñar lo que enseña?

Fue el relato la forma de hacer aparecer la narración de estos horizontes, en los cuales más que unas rutinas, secuencias y relaciones, emergió la producción de una subjetividad docente configurada por su propia historicidad.

El desarrollo del diplomado

El diplomado en Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario asumió una apuesta no convencional de formación; las múltiples estrategias³ diseñadas siempre tuvieron un hilo conductor: la reflexión del maestro sobre su propia práctica y el lugar de la historia en ello. No hubo erudición sólo un grupo de personas que acompañaron, escucharon y preguntaron. No se pretendió hacer generalizaciones, se buscó más bien pensar de manera colegiada y situada. Se propuso rescatar lo sometido por la Razón, que dejó el devenir del pensamiento atado excesivamente a la cognición.

Los lugares de reflexión

Los y las maestras que acudieron a este espacio de formación docente⁴ refirieron expectativas de construir colectivamente saberes, encontrar un espacio de interlocución y de intercambio de sus experiencias y conocer nuevas posibilidades metodológicas para la enseñanza de su asignatura.

Frente a la disciplina histórica fue recurrente que los docentes la relacionaran con la formación ciudadana, la construcción de identidad nacional y con la vida cotidiana de los sujetos. En esta perspectiva fue posible pensar que a ciertas maneras de hacer la historia, ciertas maneras de enseñarla, aunque lo común fue asumirla como una ontología del presente.

Las sospechas que dejaron en el ambiente las conferencias y seminarios, de la inexistencia de un centro, de la imposibilidad de una historia total, de verdades construidas y muchas veces ficcionadas, de la visibilización de lo local y de la memoria colectiva como desdisciplinarización de la historia y denuncia política, provocaron el poder de la pregunta más que la certeza de una respuesta: ¿cuál es la relación del maestro con la historia?, ¿con qué tipo

3 El diplomado contempló 9 conferencias de historiadores colombianos, un seminario con Joaquín Prats, la participación de los profesores del diplomado en el XVI Congreso Colombiano de Historia con una mesa especializada en enseñanza de la Historia, 4 seminarios sobre metodología de la investigación histórica, 3 paneles sobre enseñanza de la historia y las ciencias sociales, 10 talleres de recuperación de saberes, la participación en el encuentro de maestros de ciencias sociales en Montería con cuatro ponencias seleccionadas entre las presentadas por los profesores que asistían al diplomado y un simposio en el que se expusieron 24 ponencias elaboradas por los maestros y maestras asistentes, en 6 mesas temáticas distintas.

4 El diplomado contó con la participación de 94 docentes, organizados en cinco grupos que tuvimos la fortuna de conocer y acompañar en la reconstrucción de su ruta pedagógica. A los profesores que participaron gracias por compartir sus experiencias y reflexiones.

de historia se relaciona?, ¿qué historia enseña?, ¿para qué la enseña y cómo la enseña?, ¿cómo seleccionar lo que se enseña?

El dilema de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, más que estar centrado en los fines o las metodologías, parece situarse en los contenidos, que se encuentran entre la tensión de una autonomía curricular, que sólo esboza desde la política unos lineamientos, y una dependencia creada desde la evaluación. Así el qué enseñar se volvió tan problemático como complejo porque al decir de la profesora Claudia Castillo, maestra participante: *“el qué enseñar se volvió una decisión personal”*.

Cuando se habla de las ciencias sociales como asignatura se expresa la necesidad de pensar cuál es su situación actual, cuál es el rol y los límites de la responsabilidad del docente que asume esta asignatura, la cual parece haber desplazado su intención de construir pensamiento y conocimiento social por la de encontrar soluciones prácticas a problemas de convivencia y de formación ciudadana.

Surgió entonces la propuesta de indagar en la historia de los saberes escolares, cuándo y por qué surgieron las ciencias sociales en la escuela, y por qué se han estructurado así, lo que sin duda nos remite a mirar la historia de la pedagogía, y más allá quizá de las misma disciplina, a reconstruir activamente la memoria del saber pedagógico como diría la profesora Olga Lucía Zuluaga (2004) para comprender como se ha ido configurando esa práctica de los maestros de ciencias sociales.

Las trayectorias de la pedagogía de la historia y las ciencias sociales

La invitación a pensar la práctica pedagógica desde los horizontes propuestos, hizo que irrumpiera con fuerza inusitada el yo, lo biográfico, lo personal, lo íntimo, con un ímpetu casi egocentrista, como lo refiriera una maestra. Esto hizo pensar que la modestia, que culturalmente caracteriza a los maestros con lo que hacen, crea algo de culpa por tener que narrarse en primera persona, verse como protagonista, como el centro de la reflexión pedagógica, como parte fundamental en la producción de un saber.

Redescubrirse como sujeto histórico hizo aparecer en el recuerdo, subyugado por la práctica de un olvido forzado, sus experiencias y con ellas lo que los define hoy como los maestros y maestras que son.

La estrategia de la conversación colectiva, la puesta en común de lo que cada quien sentipensaba, hizo que la reivindicación gremial, sucumbiera ante las declaraciones a viva voz de varios de ellos y ellas, que afirmaron descubrir en

el ser maestros y maestras el elixir de la eterna juventud. Y es que parece que para ellos hay razones infantiles y adolescentes que diariamente los miran a los ojos, y que los hace sentirse vivos cada día.

Percibirse un tanto privilegiados en un mudo donde hoy el trabajo es la ilusión de muchos y la certeza de pocos, les permite a estos maestros hablar tranquilamente sobre lo que significa la frase popular “el tiempo es oro”, porque el valor esta dado en las posibilidades de lograr una vida propia, que a muchos otros profesionales nos ha significado abandonar en pos de convertirnos en miembro de la famosa “*fabrica de la infelicidad*” de Bifo⁵.

Saben que en aula ellos, como maestros, tiene un poder inestimable, aun cuando son conscientes que no todos “sus muchachos podrán lograrlo” y al pronunciar esto, maestros aguerridos, apasionados y sinceros, hacen sentir que en esa amarga profecía algo se le escapa también de su propia vida.

Es el estudiante el que intensamente los motiva, los desvela, lo intranquiliza, rompe con sus rutinas, invade su intimidad. No otra cosa puede explicar el que maestros con algo más de treinta años de trabajo en el aula, puedan decir categóricamente que el afecto es lo que funciona; o que otros maestros, noveles en su ejercicio profesional, anden atentos de las situaciones familiares de sus estudiantes, o aquellos que franquean las barreras generacionales con sus escurridizos adolescentes y permitan que estos les den un abrazo para despedirse. O quienes, le apuestan porque sus estudiantes vean el mundo imperfecto de la democracia y aun así crean en él pero desafiándolos a hacerlo mejor. No, no puede ser otra cosa lo que explique que a una maestra le hubiera costado una pausa prolongadamente dolorosa cuando decidió si escribía sobre cómo la muerte disfrazada de hambre le robaba un estudiante. Pero también está la experiencia sobrecogedora de otros docentes, que al permitir recordar-se, muestran que los estudiantes también pueden tener actitudes atrozmente inexplicables.

En fin, maestros y maestras que no abandonan la esperanza, ni rehúyen al reto de ser consecuentes con sus propias búsquedas. Y en eso los maestros y maestras de ciencias sociales no estuvieron solos, cómplices y aliados llegaron con una máxima insurgente: *pensar y actuar sobre lo social también pasa por ellos*. El cuerpo adolescente disciplinado y temeroso de sí mismo, que logra desdoblarse en una fiesta colorida apenas soportada por el rector de su colegio, eclecticismo de culturas juveniles y danzas folklóricas, gravita incesante en las reflexiones de una maestra de educación física. La formación Lacaniana interpelada en el ejercicio de un coordinador de convivencia, que

⁵ Este excelente libro que analiza las nuevas formas de trabajo en el mundo globalizado del es de libre circulación y puede ser consultado en la página <http://firgoa.usc.es/drupal/node/35544>

logró sortear con entereza la bienvenida al magisterio y el matoneo virtual que retó la acción docente de de una profesora de tecnología.

En los distintos ejercicios desarrollados en los talleres de recuperación de saberes, se hace evidente que a todos ellos, los azuza algunos fantasmas, más reales que espectrales, como la saturación de formalismos en que ha caído la escuela, la estigmatización de la imagen del maestro, las profundas soledades en que se sienten caer y la angustia de estar cada vez más desactualizados en el maremágnum de información que circula a velocidades cibernéticas.

En la cartografía social, aparece la atomización de un trabajo colegiado que ya nos es mas en el adentro de la escuela, sino con otros, en coordenadas dispersas que prefiguran comunicaciones multiespaciales y que dibujan una aparente paradoja: Mientras los docentes han traspasado las fronteras de la escuela ¿ella misma acaso se ha quedado encerrada en su mismidad?

Los cartogramas muestran la emergencia de otros actores quienes les prometen un saber experto para solucionar todos los problemas de la escuela, y quienes parecen haberles hecho creer que ya no tienen el domino de un conocimiento, ni que son figura de autoridad, autoridad no de aquella que es brutalmente impositiva, ni que da permiso, ni que deja hablar, sino esa que instituye, que hace crecer, que reclama la autoría de una creación y que está dispuesta a la crítica y al cambio (Dussel y Caruso, 1999).

La universidad como un alter ego surge con su impronta para bien o para mal. Quienes, compartiendo la generación del desencanto, fueron formados con el discurso de la utopía, apropiaron para siempre los argumentos de la teoría crítica, pero también hay quien *viviendo a toda*⁶ como los profesores más jóvenes, que bien pueden confundirse con sus estudiantes, se muestran constituyéndose como maestros desde la estética política propia de su edad.

Pero sin duda hay algo que sentó un precedente y es la huella de aquella institución emblemática de la formación docente que apareció con los primeros tiempos de la República: la Normal. Todos aquellos maestros, que evocaron los momentos de una clase, el planeador, un modelo pedagógico y en su acervo recordaron a Montessori, Dewey o Freinet, trae a un primer plano la necesidad de volver a pensar la Pedagogía y con ella la evidencia de que existe un momento en que el maestro apropia conceptos de otras disciplinas, los hace suyos para enseñarlos, imagina mil y una tácticas para hacerlo, sabiendo de antemano que con lo que puede resultar con un grupo

6 Hago referencia a título del libro sobre jóvenes del IESCO – Universidad Central. Cubides, H., Laverde, M. C., y Valderrama, C. (1998). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central.

de estudiantes pueda que no funcione con otro y opta, decide y selecciona según las edades, según los horarios, según los temas y recursos. ¿Cómo más llamar esto sino producción de un saber que le define en su oficio y que invita a asumir la pedagogía como un saber alterno y no más como subalterno?

Lo que se presenta en estas memorias es sólo un ingrediente que yace en ese crisol de pensamiento pedagógico que producen algunos de estos maestros y que emerge al unísono con sus propias historias de vida.

Bibliografía

- Berardi Franco, B. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficante de sueños.
- Dussel I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Varios. (1998). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios, culturas y nuevas sensibilidades*. IESCO–Universidad Central: Bogotá.
- Zuluaga, O. L. (2004). (En prensa). *La memoria activa del saber pedagógico*. Bogotá: IDEP.

CAPÍTULO UNO

LAS CIENCIAS SOCIALES MÁS ALLÁ DEL AULA

Caminando la historia

Ana Rita Rozo ¹

Este texto relata una experiencia pedagógica desarrollada con estudiantes de colegios públicos. Parte de considerar las realidades de estas comunidades educativas, y la necesidad de buscar alternativas para mejorar sus condiciones. Desde el ejercicio pedagógico se propone entonces enseñar a los estudiantes a leer los contextos históricos, las formas de participación ciudadana, los tipos de democracia, la elaboración de proyectos, toda esta base conceptual tendiente a la formación de sujetos políticos capaces de liderar procesos que evidencien la transformación de las condiciones de vida para mejorar su ambiente escolar.

La formación de sujetos políticos en competencias ciudadanas ha sido propuesta en diversas políticas públicas tanto nacionales como distritales, algunas formalizadas a través de las cátedras de: derechos humanos, género y afrocolombianidad. Hace parte igualmente de las temáticas a abordar en las áreas de ciencias sociales, ciencias económicas y políticas como ética.

El marco jurídico

Ley 115 de 1994: “Art.22 Objetivos específicos de la Educación Básica”.

¹ Profesora Colegio Montebello. Correo electrónico: anaritarozo@yahoo.com

“h. El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social;

“i. El estudio científico...de la organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos;

“j. La formación en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la constitución política y de las relaciones internacionales;

“n. La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información...”

“Art.30 Objetivos específicos de la educación media académica.

“e. La vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunicaría, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno;

“f. El fomento de la conciencia y la participación responsables del educando en acciones cívicas y del servicio social;

“g. La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad”.

Ante los grandes avances de las tecnologías de la información y su influencia en la sociedad, sumando a ello los diversos problemas que deben enfrentar los estudiantes en su vida cotidiana y ante los cuales no avizoran alternativas inmediatas de solución, es necesario fortalecer la formación de liderazgo y como sujetos políticos en los estudiantes, donde ya no sean vistos como simples objetos en los procesos de educación, sino que ell@s se vean como sujetos de cambio, que hacen parte del problema pero al mismo tiempo de la solución a los múltiples situaciones que se le presenten individual y como sujeto que hace parte de un colectivo en busca del bien común y para el bienestar general.

La connotación política tiene que ver con la formación en habilidades y destrezas para el análisis y la interpretación de los diferentes contextos en que se desenvuelven; para lo cual es básica la aprehensión de herramientas conceptuales y teóricas de las cuales se sirvan para interpretar y ser propositivos en los diversos contextos.

La práctica pedagógica

Esta experiencia educativa que asocia el trabajo comunitario con la escuela, se inicia con los ejercicios de participación en los Encuentros Ciudadanos; esta experiencia fue institucionalizada, para el caso de los colegios públicos, durante las administraciones distritales de Lucho Garzón y Samuel Moreno, permitiendo así la consecución de presupuestos locales en educación, y convirtiéndose en una oportunidad pedagógica para trabajar con los estudiantes desde las áreas de ciencias sociales, economía, política y democracia.

En el año 2004 se invitó a conocer en cada escuela, el plan de desarrollo distrital y el programa de gobierno de la SED, mejor conocido como *Bogotá sin indiferencia, Bogotá sin Hambre, Escuela-Ciudad-Escuela*. Es precisamente desde el proyecto de Democracia que se puede impulsar esta experiencia, tanto más siendo un mandato de Ley y de la Constitución Nacional, art. 41: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana...”. Así es como inició la unidad didáctica -que se debe desarrollar en todos los colegios el primer mes de labores- llamada *gobierno escolar*. Desde el área de ciencias sociales cada profesor, en su respectivo curso, desarrolla la inducción respondiendo participativamente a las preguntas: ¿qué es el gobierno escolar?, ¿qué funciones cumple cada Consejo?, ¿qué es el personero estudiantil, contralor, y veedor de los estudiantes?, ¿cuál es el perfil de un líder estudiantil?, preguntas a partir de las cuales se acompaña, a cada curso, en la elaboración del programa de gobierno para elegir los representantes de grado al Consejo Estudiantil Unificado y al personero de los estudiantes.

Conformado el Consejo Estudiantil, se le presenta la propuesta de participación en los Encuentros Ciudadanos, acuerdo 33 de 2001. Sobre la participación de los jóvenes y las votaciones, la Secretaría de Gobierno de Bogotá invita a inscribirse a los mayores de 14 años para votar en dichos encuentros; se sensibiliza a los representantes de cada curso en la necesidad de participar de estos procesos; a la par, en la localidad funciona la mesa de educación donde sus representantes: padres, estudiantes y maestros lideran estos procesos. En la localidad 15, donde la autora de este artículo se encontraba en dicho periodo, se buscó que los estudiantes de los colegios de esa localidad estuvieran en esa mesa, para deliberar.

Mientras tanto en las asignaturas de ciencias sociales, como de economía y política, se desarrolló la unidad didáctica de: tipos de Democracia y Mecanismos de Participación Ciudadana. En atención al marco jurídico de la

Constitución Nacional, art. 40, se presentaron 103 de las formas de participación democrática.

A nivel del Consejo Estudiantil se ha conformado un grupo de trabajo que lidera este proceso; con relación los profesores, lideré el proceso en las tres jornadas y todas las sedes, conformando un comité con representantes de todos los estamentos. Dicho comité realizó un diagnóstico de necesidades, y empezamos a elaborar proyectos: adecuación y/o construcción de infraestructura para el restaurante escolar de los colegios públicos de la localidad en el proyecto *Bogotá Sin Hambre*; dotación de laboratorios y equipos de cómputo, dentro del plan “más y mejor educación de calidad”. Al hacer parte de la mesa de educación, los proyectos se elaboraron para favorecer las cinco instituciones integradas de la localidad y no en beneficio propio de alguna de ellas.

Cuando nos invitaban a participar en los Encuentros Ciudadanos, ya íbamos con la claridad de por qué ir, qué proyectos sustentar y ante todo organizados. Una de las reglas para la asignación de los presupuestos por sectores: de productividad, seguridad, educación, salud, entre otros, era priorizar tales presupuestos por votación. Recuerdo que gestioné este proceso en el colegio: llevamos personal de la Secretaría de Gobierno y alcanzamos a inscribir para las fechas indicadas a 280 personas. Para el momento de la votación, los diferentes sectores mencionados debían haber invitado a votar a quienes se habían inscrito previamente por sus respectivos proyectos, algo nada fácil pues invitar un fin de semana requería poder convencer a la población de la importancia de esos proyectos; sin embargo, frente al sector productivo del comercio y la plaza del Restrepo ganamos la votación muy por encima, posesionando la educación en primer lugar en la localidad Antonio Nariño en el período del 2005-2008.

Pero lo que se gana dentro de la Democracia luego es burlado por los consejos locales y alcaldía local, pues los vicios de clientelismo y corrupción no permiten respetar la inversión en los proyectos ganadores, a tal punto que se desencadenan situaciones de persecución personal con el fin de sacarlo a una de la localidad, toda vez que amenaza sus intereses. Sin embargo, luego ve uno inversiones simbólicas para contentar a la comunidad educativa: equipos para una sala de sistemas, canecas y tableros para cada salón, pupitres universitarios, lo cual es un éxito –mal o bien– para la comunidad educativa y para mí; pero no era lo realmente ganado.

La ganancia como docente se aprecia fundamentalmente en el ejercicio pedagógico de los aprendizajes que suscitan las diferentes situaciones y apropiaciones que hacen los jóvenes a partir de su experiencia.

Como ejercicio pedagógico se mantiene dentro de la línea de la I.A.P la acción participante de la comunidad educativa: padres, estudiantes y docentes, aunque los grandes ausentes sean los directivos; todo esto lleva a unos aprendizajes no necesariamente en el aula de clase sino en diferentes escenarios como son los consejos locales de planeación, la participación en las audiencias de las JAL, los auditorios de diversos colegios donde se permiten los debates, incluso en el estadio deportivo donde se realiza la votación; en esos escenarios se posibilita la toma de consciencia crítica de la población doliente como sujetos activos de cambio y la acción como fuente de conocimiento. La praxis política que se describe aquí y hace parte de un proceso de años incide en la formación de una opción ética pedagógica, en la medida en que en los diferentes escenarios permiten al joven confrontar las prácticas tradicionales de los adultos, y determinar su proyección ética frente a las decisiones y formas de actuar.

Esta práctica permite la formación de un pensamiento social porque todo lo que se hace está en función de la comunidad educativa, del bien común, contribuyendo a la formación de un pensamiento histórico en la medida en que la enseñanza de la historia está en función de la construcción de un *ethos* ciudadano.

En los anteriores párrafos se pueden apreciar los contextos en los que desarrollo mi trabajo con las comunidades más necesitadas. Mi perfil como bachiller en Promoción Social y Desarrollo de la Comunidad del INEM, la formación recibida en el área de ciencias sociales, los estudios de especialización al servicio de la comunidad, especialización en pedagogía constitucional, enseñanza de la historia, diplomado en Derechos Humanos, cursos en resolución de conflictos y diplomado en historia; han influido para ser la maestra que soy y me hacen sentir satisfecha con el trabajo que hago al servicio de la sociedad.

La inclusión y la equidad en la escuela

María Rengifo Demarchi¹

El sordo en el medio estudiantil y en la sociedad en general es percibido como aquel Sujeto que es incapaz de valerse por sí mismo y que de por sí está limitado para desempeñarse académicamente tanto en el conocimiento científico como artístico. Pero la autora de este proyecto quiere hacerles comprender que los sordos en la Institución se destacan por ser personas autónomas con capacidades y conocimientos, gestores de transformación en la comunidad educativa, así como lo han demostrado durante estos cuatro años que llevo trabajando con ellos, con dedicación y entrega; así que afirmo enfáticamente que todos tienen un desarrollo sensorial normal, que ellos son capaces de comunicarse consigo mismo, con los otros seres humanos, sea cual fuere su condición física. Por ende, la Danza es una estrategia pedagógica para que los estudiantes sordos se integren naturalmente en el proceso educativo.

La creencia generalizada de que el sordo tiene una limitación que le impide el aprendizaje mediante la danza. A partir del planteamiento anterior el problema por resolver consiste en indagar acerca de: ¿Cómo corroborar que la sordera no es una limitación para que los estudiantes se involucren en los procesos cognitivos y actitudinales en la escuela?

Se propuso como objetivo general comprobar mediante el ejercicio de la danza que la sordera no es una limitación para que estos estudiantes se involucren en los procesos cognitivos y actitudinales dentro de la sociedad.

¹ Profesora Colegio San Francisco.

Como objetivos específicos, se buscó: fomentar los valores artísticos culturales en los niños sordos y demostrar que los estudiantes sordos se desempeñan normalmente en el ambiente académico o integrador especialmente desde la danza.

Las razones que validan la realización de este trabajo con los niños sordos son, entre otras, las siguientes:

Es necesario desarrollar el interés de los estudiantes sordos porque ellos son miembros activos de una sociedad y, por ende, se debe trabajar para que desaparezca la estigmatización que les ha hecho la sociedad, considerándolos personas incapaces de desempeñarse intelectualmente y aptitudinalmente en los procesos educativos.

Es necesario crear verdaderos intercambios, fomentar las sanas relaciones humanas, amistades sinceras y profundas en un clima de confianza, dignidad y respeto.

El filósofo Albert Jacquard dice: “En la pista de baile el único combate que vale no es superar a los demás, sino superarse gracias a los demás”. Vigotsky con su teoría Próxima del Desarrollo, nos sugiere despertar el interés del estudiante y acompañarlo en su proceso de aprendizaje.

El hecho de ser sordo no significa que el estudiante no sienta la música ni tenga sensibilidad frente al arte en general. Por el contrario, el sordo es capaz de bailar, danzar de expresarse como cualquier niño que no tenga alguna limitación. La sociedad en este sentido es excluyente y a muchos se les escucha opinar que el trabajo con ellos es inútil; no obstante, mediante mi actividad como docente en el campo del arte estoy demostrando lo contrario.

En unos breves párrafos quiero exponer cómo ha sido el trabajo y en qué ha consistido:

1. El Trabajo Corporal. La danza es una disciplina o expresión para la adquisición de un lenguaje corporal propio. La danza es para la convivencia sin indiferencia. El objetivo: la toma de la conciencia de nuestro cuerpo para que lograr la integración del esquema corporal personal y que la sordera no sea un obstáculo para desarrollarse corporalmente.

El silencio es un elemento imprescindible en la etapa de encuentro consigo mismo, con su cuerpo, utilizamos estímulos táctiles y visuales de origen propio. Los estímulos táctiles significan o son el registro de las sensaciones producidas por el contacto positivo o activo de cualquier

parte de la superficie corporal sobre otras partes del cuerpo, sobre otros cuerpos o sobre cualquier otro objeto o superficie exterior. Vemos entonces que el estímulo visual es la observación de las formas adaptadas por el propio cuerpo y a lo que rodea.

En resumen, la sensibilización se irá ampliando continuamente a partir del propio cuerpo y luego con relación a lo que lo rodea o mundo circundante (tanto a objetos como personas). El mundo sonoro o musical es la parte externa o estímulo importante a través del tacto; sentir la vibración y sentir que descubren el ritmo musical, de allí pasar a la concentración y acciones coreográficas.

2. Los jóvenes carecen en su mayoría de una plena conciencia de su cuerpo; por eso, a veces, son inexpresivos corporalmente, con mucha rigidez e ineptitud para manifestarse corporalmente. Teniendo en cuenta que en el Colegio Distrital San Francisco de Ciudad Bolívar hay niños sordos, se tuvo la idea de que ellos también tenían derecho a participar en la clase de Danzas, brindándoles las mismas oportunidades que los oyentes, evitando que estuvieran haciendo otras artes porque eran sordos.
3. Hay que hacer entender a los oyentes que los sordos son personas sensibles que por el hecho de no escuchar no son insensibles e incapaces. Respetar el derecho a la diferencia, el respeto por el otro, por sí mismo. Pensar que ellos también son centro de atención, lo que permite el cultivo de valores tales como la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, donde se reflejan el compañerismo, la colaboración y la generosidad, cuestiones muy importantes para desarrollar la sensibilidad frente a situaciones críticas de los compañeros, permitiendo así que se humanicen más.
4. La equidad entendida como dar la oportunidad para que los sordos se beneficien de la clase de Danzas igual que los oyentes, demostrando que ellos tienen las mismas necesidades, capacidades y méritos que los demás y que, por lo tanto, deben ser tratados por sus compañeros con igualdad de oportunidades. Que los más vulnerables por su condición física no sean excluidos; más bien que sean tratados como iguales, que sea el respeto basado en la confianza el que propicie un buen ambiente de autonomía reconociéndose y reconociendo al otro. Cualquiera sea su condición, que todos trabajen con responsabilidad, tanto oyentes como sordos, fomentando así aulas de clase incluyentes, donde se muestre un trabajo, donde los beneficiados sean todos ya que aprenden de los otros, sea cual fuere su condición, haciendo de la clase de Danzas una fiesta con acciones que, aunque parezcan pequeñas, hacen que las otras personas se sientan mejor.

En resumidas cuentas, como maestra de Danzas pienso que nuestros estudiantes, independientemente de cuál es su condición social y física, merecen nuestra dedicación y esfuerzo ya que ellos son la razón de ser de nuestra profesión.

“Ser maestros creativos buscando cambios en las aulas”.

Realizo este trabajo con los estudiantes oyentes y los no oyentes y muchas veces me sorprende cuando compruebo que los niños que no escuchan tienen memoria visual, son más receptivos; por ejemplo, a los oyentes les resulta muy difícil bailar sin ritmos sonoros, mientras que los sordos sienten la música con la vibración rastreando otras dimensiones del ritmo, el silencio interior y exterior es lo real para ellos, pues ese silencio puede ser expresado y bailado integralmente. Entre tanto, para el oyente nunca es total porque él no puede olvidar la música, las voces y los ruidos que quedan en su interior, todo esto se convierte en una masa corporizada de sonidos. Debemos reconocer que por nuestra forma de vida, se nos olvida la comunicación que existe entre el silencio y el cuerpo; es así como mirando las posibilidades expresivas del silencio podemos, incluso, entender e ir al encuentro de nuestro propio equilibrio, desarrollándolo también en nosotros. Con la palabra podemos mentir pero con nuestro cuerpo unido al movimiento no se puede engañar, y así reconocer que los propios límites se pueden comenzar a construir.

Todos estos estímulos son un aporte valioso durante las clases y así se va produciendo un clima dinámico y alegre en donde cada uno empieza a reconocerse, a aceptarse y a valorarse. A través del grupo se expresa esta transformación individual, pues desaparecen los miedos y la palabra “no puedo”, ya que cada uno trabaja o baila en su propio tiempo y bajo su propio ritmo. Bailando desde adentro y reconociéndose a través de sus cuerpos, el sordo se acepta primero el mismo y luego a los otros. No podemos olvidar que todas estas oportunidades que les damos a los no oyentes, dan la seguridad y confianza necesarias a éstos porque les permite expresar su mundo interno, pero sobre todo sienten alegría en lo que hacen y la posibilidad de integrarse. No podemos seguirlos tratando como niños especiales e incapaces, a quienes hasta sus propias familias no les dan la credibilidad y el respeto debido.

Conclusiones

A través de la danza se enseña a los estudiantes sordos, los valores por medio de los cuales se van enriqueciendo como personas que buscan un desarrollo social y personal.

Que comprendan que en todos los espacios de la educación debe existir la equidad, sabiendo también que en determinado momento cabemos en los diferentes espacios, y necesitamos del otro sin importar su condición social física, étnica y cultural, haciendo que las clases sean mas dinámicas, y permitiendo que la escuela excluyente se acabe. Enseñándoles que Colombia es un país multiétnico y pluricultural; que esta clase no es baile por baile sino que es el reconocimiento de la esencia de lo que somos a fin de descubrir que tanto de los otros existe en cada uno de nosotros, sensibilizándonos y al mismo tiempo reconociendo las búsqueda de su identidad, valorando la de los demás, cualquiera que sean los estudiantes: afros, sordos , indígenas , mestizos, grandes, flacos, etc.

Deben prepararse para interactuar con los demás aprovechando sus semejanzas y diferencias para el bien común de la institución, buscando una sana convivencia ya que este acercamiento por medio de la Danza les muestra la realidad de los otros haciendo que sean personas afectivas y comprensivas con sus semejantes, que las actitudes de respeto y colaboración entre ellos sean permanentes. Que la inclusión en el aula y en la escuela constituya una realidad, garantizando equidad y justicia para que no existan jóvenes desiertos en la escuela por ser discriminados.

Por último, algunas máximas para la reflexión:

“La inteligencia y el carácter son el objetivo de una buena educación”
Martin Luther King.

“Educar en la igualdad y el respeto es educar contra la violencia”.
Benjamin Franklin.

Fortaleciendo proyectos de vida

Patricia Reyes¹

El IED San Francisco está ubicado en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, cuenta con tres sedes y grados desde 0º a 11º. En la sede A, en el año anterior, se contaba con un curso por grado desde 0º hasta 5º, y en el bachillerato con cuatro cursos por grado de 6º a 9º y tres cursos en 10º y 11º.

El gobierno distrital continúa implementando el programa *Bogotá Sin Hambre* y hoy la Secretaría de Educación del Distrito distribuye más de 547.688 refrigerios en 609 sedes y 121.726 almuerzos, así como más de 45.000 menores de 5 años reciben suplementos en los jardines infantiles. De esta manera, con la alimentación escolar se satisface el 30% de las necesidades calóricas diarias a los estudiantes, así como también se proporciona un 50% de hierro y 40% de calcio. Gracias a los programas de alimentación escolar del Distrito, los estudiantes entre 6 y 13 años han mejorado su peso y su crecimiento, complementando así la alimentación del hogar y beneficiando su estado nutricional, lo que se expresa en un mayor rendimiento físico, en un aumento de su atención en clase y en la estabilización de su asistencia al colegio.

En relación con lo anterior, en la actualidad el Colegio San Francisco, cubre la totalidad de los estudiantes de las dos (2) jornadas en las tres (3) sedes, con refrigerios obtenidos así: grado 0º a 8º, lo proporciona la Secretaría de Educación Distrital desde hace 11 años; grado 9º a 11º, se obtiene con el ICBF y el Fondo de Desarrollo Local desde hace 3 años, ejerciendo la interventoría la Universidad Nacional de Colombia.

¹ Profesora Colegio San Francisco. Correo electrónico: pa.ti.reyes@hotmail.com

Este programa viene beneficiando significativamente a sus niños y jóvenes, de los estratos 0, 1 y 2, que por sus condiciones socio-económicas, no cuentan con los recursos necesarios para suplir sus necesidades básicas, al punto que los escolares suelen llegar a estudiar sin haber consumido alimentos apropiados que les aporte a su proceso de formación y desarrollo integral.

Desde el segundo semestre del año 2009, con el apoyo del equipo de Emisora Escolar, al cual pertenezco, y mediante la realización de entrevistas a diversos integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres de familia, administrativos y directivos docentes), y la toma de registros fotográficos se han identificado situaciones presentadas en torno al proceso de distribución y consumo de los refrigerios. Con esas evidencias, se ha dado comienzo al seguimiento desde el ingreso de los refrigerios, pasando por la forma de distribución, hasta el consumo por parte de los estudiantes y los consiguientes residuos, etc. El resultado obtenido de este seguimiento se socializó en septiembre de 2010, en el “Día del Alimento”, a cargo del área de ciencias sociales de la jornada mañana, constatando la gran ayuda que representan esos refrigerios para la comunidad educativa, porque forman parte del primer alimento de cada día de los estudiantes, refuerzan su alimentación por la carga vitamínica que contienen, reducen los gastos de los padres de familia al no requerir el envío de dinero para tal fin, son alimentos frescos y con relativa variedad.

También se detectaron otros aspectos, a saber: que los refrigerios que suministra la SED hasta el grado 8º, son más agradables y variados en relación con los suministrados por el Fondo de Desarrollo Local; que se presenta mucho desperdicio cuando se incluyen productos como el banano, la naranja, la leche, el maní y las uvas pasas, porque pueden terminar “estrellados” en alguna pared o tablero del colegio; los residuos son esparcidos por el piso a lo largo y ancho del colegio contribuyendo al desorden y también al mal uso de los muebles y enseres. Frente a estos resultados que reflejaban la falta de pertenencia hacia la institución, carencia por el cuidado de lo público, falta de respeto consigo mismo y por los demás, falta de cuidado del medio ambiente y para espacios saludables, reforzados por el hecho que cada curso contaba con su propio salón por el que no se comprometían para su cuidado, el colegio optó por recaudar las bolsas del empaque del refrigerio y así reducir el volumen de basura en los salones de clase y, por ende, tener una menor cantidad de basura esparcida por el suelo; promover en los estudiantes el consumo de los refrigerios dentro de las dos primeras horas y en los salones de clase con la supervisión de los docentes, permitiendo de esta forma la integración, el buen uso y el cuidado a los recursos del Estado; para el inicio de labores del año 2010 se obtuvo la asignación de una aula fija para los docentes, garantizando también un mayor cuidado del mobiliario, mejor manejo de basuras y residuos del refrigerio, reducción de basuras y residuos

en pasillos y patio, concientización de la valoración de la gratuidad del refrigerio y de la educación pública.

En este año, un octavo y cuatro novenos acordaron dar respuesta a las debilidades observadas en el año anterior, así:

- Hacer conciencia del consumo de los refrigerios como complemento alimenticio diario que refuerza la carga vitamínica de los estudiantes, necesaria para enfrentar su vida escolar y familiar.
- Aprovechamiento de los materiales reutilizables en el diario vivir, obtenidos de los empaques del refrigerio y productos adquiridos de la canasta familiar que suelen ser vistos como “basura” y que en nada contribuyen a la ecología y sí permiten el mejoramiento de las condiciones de vida y la protección del medio ambiente.
- Crear una estrategia que permita a los adolescentes el aprovechamiento del tiempo libre del cual disponen, después de la jornada escolar, en competencia con un sin número de alternativas productivas y no productivas.
- El aprendizaje y refuerzo de un arte u oficio como son las manualidades, promoviendo el tejido con aguja de croché.
- Teniendo en cuenta el eje temático del ciclo IV que apunta a la exploración vocacional que orientará sus proyectos de vida: “Involucrar a los estudiantes y a sus familias en la indagación y exploración vocacional como base de su proyecto de vida mediante los proyectos transversales que contribuyan a su desarrollo integral.”

La propuesta gira en torno a la elaboración de tejidos en croché mediante la utilización de las bolsas plásticas del refrigerio y las obtenidas en las tiendas, almacenes de cadena y comercio en general, con la entrega como producto final de: bolsos o mochilas, porta-vasos, cinturones, gorros, sombreros, individuales, porta-balones, aretes. etc. El proceso se inició dos semanas antes del receso de mitad de año, con el recaudo de las bolsas y la instrucción de cómo obtener el hilo apto para ser tejido; posteriormente a fin de enseñar las posibles puntadas a realizar para tal fin, se invitó a los estudiantes a involucrar a las madres, abuelas y demás familiares conocedoras de esta labor para que les acompañe y apoye en la elaboración de los trabajos.

Al regreso de las vacaciones se continuó con el acompañamiento y asesoría del trabajo. Después de dos meses se recogieron los trabajos, logrando excelentes resultados de la mayoría de estudiantes, cuyos productos se exhibirán en el marco de la Semana Cultural en octubre, como ya es

tradición en la institución, en la que se cuenta con la participación activa de la comunidad educativa. Cada día de dicha Semana, estará a cargo de una área académica. En el día a cargo del Área de Ciencias Sociales se evocará la historia de aquellos años en que se ejercía el trueque como alternativa para adquirir productos que suplieran las necesidades básicas y de estatus. En esta jornada se realizará la exposición de los trabajos con el correspondiente proceso y seguimiento de su elaboración. En la actividad a cargo del Área de Matemáticas se realizará un Bingo Bazar en el que aparte de la dinámica del Bingo, se contará con la Feria Empresarial de productos ofrecidos por miembros de la comunidad educativa, en la que se incluirán los bolsos y elementos elaborados en bolsa plástica.

En este proceso, desarrollado desde hace más un año, se evidencia que si bien es importante el aprendizaje de la historia, la geografía y las diversas ramas de las Ciencias Sociales, es también importante enseñar a ver el mundo y nuestro entorno con los ojos de la realidad y la conciencia, despertando el interés y creando otras estrategias de trabajo, diferentes al papel y al lápiz, frente a una necesidad sentida en la que se logre ser miembro activo y agente generador de cambios sociales, culturales y políticos, que adicional a los aspectos mencionados, referidos al cuidado y la conservación del medio ambiente, al aprovechamiento de lo público, al disfrute del tiempo libre, al aprendizaje de un arte u oficio, a la exploración vocacional, también se deba tener en cuenta el reconocimiento de las dificultades que se presentan en la vida real, las que se deben abordar oportuna y creativamente, incentivando así la toma de decisiones y la solución de conflictos, aspectos éstos que contribuyen al fortalecimiento de los proyectos de vida de nuestros estudiantes y adolescentes.

CAPITULO DOS

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Enseñar a pensar históricamente Un compromiso del docente de ciencias sociales

Ángela María Velasco Beltrán¹

No he renunciado, sin embargo, a proclamar, en un ámbito modesto, el ámbito pedagógico, que la historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera si no "científica" por lo menos "razonada"...
(Pierre Villar. Prólogo de Iniciación al vocabulario del análisis histórico, 1979)

Cierro los ojos y al recordar aquellas primeras clases que orienté durante mi adolescencia en escuelas de mi ciudad, recuerdo cuántas cosas maravillosas lograba reunir para que mis estudiantes se sintieran a gusto en la clase de ciencias sociales y más aún al decidir que la labor docente sería mi profesión alimentada por la vocación que siendo niña descubrí, me llena de alegría pues muchas son las personas que se condenan a desempeñar actividades que no aman y que les llenan de amargura la vida y el alma. En mi caso, la docencia, más que una opción fue una decisión de vida que aunque muchos no compartieron, sí aprendieron a respetar.

Adentrarse en la profesión docente no es fácil, pues implica no sólo desarrollar una labor en el ámbito del compartir y construir conocimiento, sino en el plano de formar personas que son entregadas en tus manos para ayudarles a

¹ Profesora Colegio Tom Adams. Correo electrónico: anmavelbe@hotmail.com

modelar su personalidad, su comportamiento y su propia vida: implica darles herramientas para que logren superar cualquier dificultad a la que puedan enfrentarse sin temor, implica ser: amigo, enfermero, consejero, psicólogo, agricultor, conciliador, científico e investigador, entre otras miles de cosas. Más allá de este compromiso personal y social, también se encuentra la responsabilidad que encarnan el saber disciplinar y pedagógico y que involucra a las ciencias sociales como eje central desde el cual mirar la realidad en una perspectiva crítica y propositiva, que ofrezca posibilidades para la comprensión, confrontación y construcción de significados del mundo social. Difícil tarea si reconocemos el hecho de este saber como histórico en estado de creación y recreación continua.

Tal como lo afirman Guillermo Ortiz y Gabriel Restrepo y otros: *"...Mientras seamos seres históricos, el conocimiento, aunque precioso, jamás será absoluto. Menos el social, tan necesitado de controversias razonadas, porque mediante ellas la ciencia avanza hacia unas relativas certidumbres, tanto más tratándose de las propias del saber humano de cada ser- siempre asombroso - y, mucho más en su entramado social siempre en riesgo, complejo y tantas veces laberíntico"*².

Las ciencias sociales desde disciplinas como la historia, en nuestro caso, nos proveen de materiales valiosos para reconstruir el pasado y la memoria de un pueblo como testigo del tiempo y elemento clave en su reconstrucción y actualización, entendiendo –así suene a retahíla– que el ahora no sólo reconstruye el pasado sino que forja el presente y el futuro.

La historia, hoy más viva que nunca, deja de ser ese saber que muchos de nosotros vivió en las aulas como el recuento ordenado y memorístico de hechos, fechas y protagonistas para convertirse en algo más que un juicio de valor otorgado por alguien a un acontecimiento y que nos permite interrogar al escritor, al autor, al actor, al historiador y proponer una interpretación.

La historia tiene por objeto de estudio el pasado cómo se ha presentado, en qué contextos se ha desarrollado y lo que ha configurado estos escenarios. Como afirma Joaquín Pratts: *"la historia nos permite acercarnos al pasado como laboratorio social privilegiado porque conocemos antecedentes, hechos, desenlace y consecuencias (...), lo que está en juego no es sólo cómo queremos enseñar la historia, sino qué tipo de historia buscamos que los estudiantes conozcan"*³. Es claro que a la luz de un estudio histórico no

2 Ortiz, G.; Restrepo, G. (2007). *Fundamentación conceptual del área de ciencias sociales*. Bogotá: ICFES.

3 Conversatorio de Joaquín Pratts con docentes de Ciencias Sociales, julio de 2010, durante el desarrollo del XV Congreso Colombiano de Historia realizado por la Asociación Colombiana de Historia y otras instituciones académicas en la ciudad de Bogotá, D.C.

puede pensarse la realidad lejos de su pasado y menos hacer juicios desde los sentimientos, intereses y valores que impregnan hoy nuestra vida, son otros los momentos, otras las circunstancias que vivieron los actores y que les llevaron a actuar de tal o cual manera: sus protagonistas no son buenos ni malos. La historia permite comprender códigos culturales que posibilitan la comprensión del mundo al acceder a instrumentos de lectura e interpretación de la realidad que hacen parte de la construcción de verdaderas ciudadanías activas (Rodríguez, 2004).

La historia nos acerca a otros lenguajes (tradiciones orales por ejemplo) y no sólo a “cuentos” como a veces y despectivamente afirman los estudiantes. Nos permite entender la no existencia de verdades absolutas y que al saberlas inalcanzables, nos impulsan a encontrar y comprender su significado como una pregunta que reinventa los sentidos del pasado como parte fundamental de su propio objeto de estudio.

Así es como dentro de la enseñanza de la historia se manejan tres tensiones:

- La epistemológica: al interior de la propia disciplina y que muestra el lugar desde donde el cual se asumen, se orienta y se produce la enseñanza de la historia como disciplina y como saber construido socialmente.
- La existente entre el saber histórico de los historiadores propios y el saber histórico escolar permeado por la pedagogía.
- El rol del docente que hace de su aula un espacio dotador de sentido y significado a las prácticas colectivas y a la organización escolar que atraviesan el mismo currículo.

El aula se transforma así en un espacio vinculante entre el saber histórico y nuestras prácticas sociales en el presente que ayuda a encontrar ese sinsentido de preguntarse por el pasado, un pasado que a veces desaprovechamos para propiciar la interacción y la construcción social más allá de la mera transmisión de contenidos de la disciplina histórica.

De esta forma rescatamos elementos importantes que moldean y articulan la práctica pedagógica en torno a la enseñanza de la historia propiamente dicha: los códigos del saber histórico y la forma en que éstos, como dispositivo sirven de pretexto para configurar el contexto de interacción social (Ídem: 29), y resignificar las relaciones entre los sujetos desde procesos de investigación y reconstrucción histórica que dan sentido al presente.

Así, el docente tiene la facilidad de generar conocimiento y memoria, entendida esta última como aquella que, siendo producto de la historia, nos

relaciona con otros y legitima los procesos históricos que llegan a nosotros por la elaboración consciente de narrativas. El papel del docente del área de Ciencias Sociales y propiamente de Historia, debe orientarse a la mediación cultural que no solo hace suyos y “domina” la terminología y las bases conceptuales de la disciplina sino que construye desde sus clases el pensamiento y la conciencia histórica.

La enseñanza de la historia es un camino que recorren docente y estudiantes juntos y en el que se pretende consolidar sujetos de derecho en el ejercicio de nuevas ciudadanía en diversos contextos, atravesados por procesos locales y/o globales que los determinan como posibilitadores de actitudes críticas y emancipadoras. El enseñar historia permite brindar elementos en la aprehensión de conocimientos históricos como procesos espacio-temporales que nos constituyen como sujetos históricos: sujetos que preservan herencias y legados generacionales, que se construyen así mismos y al mundo, que configuran espacios y tiempos desde el lugar en el que se enuncian y nombran a otros, sujetos que sin lugar a dudas se convierten en agentes de cambio y transformadores de la sociedad.

De tal forma, los docentes de historia desde el saber disciplinar y pedagógico podemos valernos de innumerables herramientas didácticas (televisión, cine, radio, fotografía, literatura, imágenes, museos, objetos, entre otros), ampliando así el deseo por el conocimiento y el movimiento cultural de una forma divertida y más cercana, lo que implica un contacto directo con otro tipo de fuentes que conquisten la atención de los estudiantes y permitan el acceso y recreación de otras realidades y escenarios lejos de nosotros, temporal y espacialmente -por ejemplo, a través de Internet y desde un ordenador-, generando nuevas narrativas y diálogos en el aula, con una mirada más crítica de una forma muy ágil y flexible que debe, eso sí, privilegiar la lectura analítica y comprensiva de textos y otras fuentes que construyan reflexiones propias frente a procesos particulares. Un trabajo de este tipo contribuiría a que los estudiantes piensen *“en términos de provisionalidad, de interpretación, de interacción entre lo objetivo y lo subjetivo y construcción de conocimiento (...)”* (Vega, 1998: 50), pues la historia es construcción humana, que no puede caer en esta dicotomía.

El método de investigación del historiador puede ser otra estrategia didáctica para el aprendizaje entendiendo que el mundo es una obra humana y que se puede enseñar a pensar la sociedad como una realidad dinámica en constante transformación. En resumen, es clara la necesidad de concebir la historia como instrumento para pensar el futuro y percibir el deber ético del trabajo conjunto para mejorar la realidad y nuestra calidad de vida, ya que ésta es producto de nuestros actos y no resultado del azar.

Tomar como pretexto el momento coyuntural presente en la conmemoración del Bicentenario de la Independencia para transformarlo en una oportunidad de estudiar de manera compleja y crítica el pasado, es fijar una mirada retrospectiva para pensarnos como nación construida desde lo cotidiano y a la luz de la historia que nos proyecta hacia el futuro. Nos lleva a replantearnos desde el mismo concepto de tiempo, inscrito en el presente hasta nuestra práctica para centrarnos en cómo a la luz de los procesos actuales la independencia nos nombra y reconfigura nuestra identidad como sujetos y como nación. Nos lleva a repensar la historia desde la perspectiva de las voces acalladas durante los últimos siglos, personajes invisibilizados y desconocidos, ciudadanos de segunda categoría desde los que se recuperan los procesos de investigación en el aula para construir una memoria histórica que visibilice estas realidades a menudo silenciadas por las historias oficiales, que empodere a los ciudadanos tras una verdadera autonomía y consolide la Colombia pluriétnica y multirracial que somos.

En medio del Bicentenario es importante advertir, como lo enuncia el lingüista e historiador búlgaro Tzvetan Todorov que “(...) *mientras la historia hace el pasado más complicado, la conmemoración lo simplifica porque busca casi siempre darnos héroes para adorar o enemigos para detestar (...)*”. Y como lo explica Georges Lomné, la experiencia de países como el suyo (Francia) –que ya pasaron por una efeméride tan significativa–, muestra que dichas simplificaciones perpetúan silencios y visiones selectivas del pasado al asumir este momento como simple remembranza de hechos que no van más allá de reafirmar valores patrióticos, batallas, héroes o mitos fundacionales dejando de lado los verdaderos procesos de construcción de identidad hispanoamericana -como sujeto histórico- que se funden bajo él.

Es claro entonces que este proceso “(...) *es un buen momento para reconstruir y resignificar los sentidos de la historia, representar nuevos pasados, y no uno monolítico, ni homogéneo, ni lineal, ni ascendente, ni teleológico (...)* ni eurocéntrico (...), *ni regido por el consenso del grupo social dominante, ni enfocado en el centro y en el Estado como principal sujeto, ni periodizado por los hitos oficiales, ni ausente de diferencias, divergencias o conflictos que se ocultan a las estadísticas, no narrado como gesta o como romance ni patrimonio de un grupo, de un género y de una región o de unas pocas localidades. (...)* Por lo contrario, *debemos hacer del bicentenario un acicate para la búsqueda del relato que necesitamos: diverso, democrático, desde varios puntos de vista, desde varias experiencias de grupos, de localidades, con tiempos y ritmos distintos (...)*” (Garrido, 2007: 26), para poder leer desde allí la historia de la cual, querámoslo o no, hacemos parte.

Bibliografía

Garrido, M. (2007). *¿Qué celebrar en el Bicentenario de 1810?, Cuadernos del Bicentenario*, pp. 26-27. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.

Ortiz, G., Restrepo, G. (2007). *Fundamentación conceptual del área de ciencias sociales*. Bogotá: ICFES.

Rodríguez, J. G. (2004). *Rutas Pedagógicas de la Historia*. Bogotá: IDEP-Universidad Nacional.

Vega, C. (1998). *Historia: Conocimiento y enseñanza*. Bogotá: Ántropos.

Infografía

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-228958.html>

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-167591.html>

Desarrollo del pensamiento histórico Yo soy, yo vengo, yo voy...

**(Una propuesta de construcción de pensamiento histórico
para estudiantes de ciclo 4)**

Carlos Alberto Abril Martínez¹

Introducción

La noción de sujeto histórico se convierte en imprescindible en el momento que iniciamos la reflexión acerca de la enseñanza de la historia. Esta situación se presenta porque de alguna manera se convierte en el objetivo de la formación en dicha asignatura. No obstante, y pensando en el concepto de educación integral, surgen diversos interrogantes: ¿es posible, como en otro tipo de pensamiento, aislar lo propio del pensamiento histórico? ¿El pensamiento histórico es inherente a lo humano, o depende del grado de desarrollo de la cultura en la que se hace necesario? ¿Al acceder al pensamiento histórico interpretamos los hechos cotidianos desde esa perspectiva, o sólo es utilizado en el momento en que se confronta al individuo respecto de lo social, lo político o lo económico? Finalmente, ¿se puede plantear una didáctica de lo histórico desde el acercamiento a la memoria individual y colectiva?

Los dos primeros interrogantes surgen al momento de pensar en dos fenómenos humanos que son observables actualmente: el primero, el descubrimiento de la existencia de culturas primitivas en las que al parecer se ha conseguido una marginalidad respecto de otras culturas. ¿Hay en ellos pen-

¹ Profesor Colegio Antonio Villavicencio. Correo electrónico: metanoia1974@gmail.com

samiento histórico, o están inmersos en lo mítico y lo animista? La respuesta a este interrogante le corresponde a los etnólogos y antropólogos. El segundo es el fenómeno de las adicciones (incluyendo la actual a los juegos electrónicos), que parece obstruir el acceso del sujeto a su propia historicidad y, por ende, a la de su entorno, llevándolo a vivir un permanente presente: entonces, igualmente, ¿hay allí un sujeto histórico?

Con Carretero reconocemos que para acceder al tiempo histórico, es necesaria la previa adquisición por el sujeto de algunas formas de acercamiento a sus objetos: “para que el alumno adolescente o preadolescente comprenda el significado de los diferentes periodos históricos, de las eras geológicas, etc., obviamente debe haber desarrollado con anterioridad la comprensión del tiempo personal y del tiempo físico. Así mismo, la comprensión de los instrumento de medida es un requisito que parece también necesario” (1995, pág. 43). No obstante, es claro que para acceder a determinado tipo de pensamiento, la mente del niño se ha preparado desde mucho tiempo antes; colocando en juego sus estructuras lógicas frente a problemas y contenidos, que en la mayor parte de los caso son aportados desde la escuela.

Por otro lado, es de fundamental relevancia la noción de historia, que puede ser interpretada de múltiples maneras: como relato o narración de hechos ocurridos en el pasado, como disciplina, como la obra de un autor, como conjunto de hechos políticos, culturales, sociales y económicos de un colectivo o de una nación, como los hechos de la vida de un sujeto. Respecto de esa noción son cruciales el carácter de veracidad o de ficción de los hechos, y el reconocimiento de las fuentes de los mismos.

De esa manera, es de señalar que a diferencia del objeto de otras disciplinas, en la historia éste no se puede aislar del contexto en que se presenta, como tampoco puede separarse totalmente del investigador: él entra en juego, él toma posiciones, él elige una fuente por encima de otra; es decir, es sujeto histórico en su quehacer, lo que finalmente pone en primer orden la dimensión ética en su proceder.

Con lo anterior sentamos las bases para proponer una acción didáctica que, mas allá del hecho histórico, pretende que los estudiantes accedan a una metodología para acercarse al otro: hecho o persona (sujeto histórico), reconociendo que puede incidir en su forma de ser en el mundo de la vida.

Especificidad del pensamiento histórico

A diferencia de las ciencias experimentales, en el acercamiento histórico no es posible observar los hechos en un presente delimitado por el investigador;

en tal situación, debemos remitirnos a lo narrado por otros sujetos, muchas veces ni siquiera identificables. Aunque es posible delimitar variables respecto de los hechos, no es posible manipularlas como ocurre en un experimento científico: estamos ante un hecho dado, y solo podemos ensayar una interpretación del mismo y de la relevancia que para su ocurrencia cumplió algún actor o situación. En la investigación científica se suprimen influencias ideológicas y políticas, en historia puede verse la postura del investigador, su orientación política, la influencia ideológica, etc... Igualmente al leer un escrito histórico puede generarse un movimiento emocional y afectivo respecto de los contenidos; en el hecho científico son datos y resultados que, en sí mismos, no buscan generar emociones, aunque puntualmente lo pueden hacer.

La actividad interpretativa le otorga al acercamiento histórico el atributo necesario para dejar a un lado el prejuicio que se le asigna en la escuela, según el cual la asignatura histórica consiste en: “aprender de memoria, copiar del libro y hacer resúmenes”. Con la posibilidad interpretativa, el niño o joven debe asumir una actitud activa frente a los elementos planteados por el profesor; para así formular respuestas a las preguntas suscitadas. Aquí cobran relevancia los conocimientos previos y empieza a construir una idea sobre el valor real de los mismos y su papel en la construcción de hipótesis y en la predicción frente a hechos actuales.

Respecto de la anterior Prats señala: “La Historia reflexiona sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados y pretende enseñar a comprender cuáles son las claves que están detrás de los hechos, de los fenómenos históricos, y de los procesos. Tiene un alto poder formativo para los futuros ciudadanos, en cuanto aunque no les enseña cuáles son las causas de los problemas actuales, pero sí les muestra las claves del funcionamiento social en el pasado. Es por lo tanto un inmejorable laboratorio de análisis social” (2007: 22). Así, toman relevancia los factores causales e intencionales en el proceso de enseñanza de la historia, más aún si tomamos en cuenta que el presente es el pasado del futuro; Prats nos habla de futuros ciudadanos, lo que implica ver al niño como un sujeto íntegro, y no simplemente con un individuo en formación e incompleto; con sus estructuras mentales interpreta su mundo, dando sentido y ubicándose como partícipe de lo que a su alrededor sucede.

Estudiantes de ciclo cuatro: consolidación de un pensamiento formal

La organización por ciclos de la Secretaría Distrital de Educación plantea para el ciclo cuatro, correspondiente a los grados octavo y noveno de secundaria y jóvenes entre 12 y 15 años, dos aspectos de importancia mayor: por un lado, un eje de desarrollo: “Vocación y Exploración profesional”,

que define metodologías, contenidos y didácticas para afrontar el proceso formativo; por otra parte, como impronta del ciclo, se plantea el “Proyecto de Vida”, es decir, al terminar su paso por este ciclo, el estudiante debe tener por lo menos identificada la intención de su proceso formativo, y esbozadas las acciones para alcanzarlo.

En ese orden de ideas, Carretero siguiendo a Piaget, plantea que cognitivamente los jóvenes de esta edad se caracterizan por:

- a. Capacidad de formular y comprobar hipótesis
- b. Capacidad de aplicar estrategias complejas tanto de tipo deductivo como inductivo; una de las más conocidas es el control de variables
- c. Capacidad de entender la interacción entre dos o más sistemas

Es obvio que este es sólo un aspecto de la integralidad de los estudiantes. Se pueden ubicar también características de índole social, afectiva, económicas y físicas; no obstante, señalamos especialmente lo cognitivo, para resaltar el carácter de formación que debe desempeñar la enseñanza de la historia, en la constitución de un sujeto capaz de reflexionar sobre sí mismo, sobre su medio y sobre el grupo social del que hace parte. Respecto a lo socio afectivo el documento orientador sobre ciclos de la Secretaría Distrital de Educación señala: “Necesitan mucha comprensión, apoyo físico y emocional, estímulos y espacios para desarrollar sus talentos y encontrar reconocimiento. Aumenta su capacidad para razonar y cuestionar, para juzgar y generalizar con un mayor nivel de abstracción. Su preocupación por la apariencia personal los impulsa a estar a la moda y sufren muchas frustraciones cuando no están al alcance de esas posibilidades” (2010: 19).

El acercamiento a los jóvenes

Al aproximarse a estudiantes de cuarto ciclo el docente se encuentra con una situación difícil, en el sentido que además de los procesos cognitivos, al ser adolescentes, estos jóvenes están intentando responder a los cuestionamientos propios de su edad; su identidad su ser social y su inclusión e integración en su grupo de pares. Esta situación genera que la mayoría de ellos muestre una apatía natural o, por lo menos común, hacia el estudio.

No obstante el docente puede llegar a ocupar el rol de confidente o de persona de confianza, que es alternativa a los padres, respecto de los cuales el conflicto es más evidente. En ese orden de ideas, se le plantea al docente la necesidad de establecer un diálogo franco respecto de los estudiantes, para

así garantizar una comunicación de doble vía en la que esté claro que el objetivo de la misma es el enriquecimiento del joven como sujeto, y como futuro ciudadano.

Yo soy. . .

Al indagar por su identidad a jóvenes de ciclo 4, la respuesta ante el interrogante: ¿quién eres?, suele responder apelando a su nombre, sin profundizar en sus cualidades, debilidades y defectos y mucho menos por sus gustos e intereses. Su reacción defensiva quiere cerrar cualquier tipo de acercamiento de aquel al que consideran todo menos amigo. No obstante, dejo claro que el objetivo no es ser amigo de los estudiantes; esto puede ocurrir, pero no es el propósito del acercamiento. En este primer momento el interés es conocer al joven y que él se reconozca en su decir. Generalmente, y hasta hace poco tiempo, el muchacho o la joven, era presentado por sus padres; por todos es conocida la referencia al momento de ir al médico y que la persona que habla al profesional es la madre o el padre: “Sebastián tiene ésto o aquéllo, él es muy juicioso..., siempre ha sido indisciplinado..., etc...” La referencia al “yo soy” queda obturada por el saber de los padres, luego de los médicos, del psicólogo, del orientador... del otro, y el joven de alguna manera se acomoda complaciente a esta posición. Sin embargo, en sus encuentros con el grupo de pares, se denota su intención de posicionarse y hacerse notar casi siempre.

Basándonos en lo expuesto, proponemos que se realicen una serie de actividades introductorias al proceso, en las que se indague por el “yo soy”, y todos los componentes que pueden ayudar al joven a reconocerse en eso que nombra:

Tema	Metodología
Yo soy bueno para:	Cada joven debe escribir en un papel aquellas cosas en las que se considera bueno (deportes, juegos, estudio, hacer amigos, etc.) como es una actividad grupal el docente procederá a leer al grupo lo que el joven escribió sin decir su nombre, propiciando que sea reconocido por los demás compañeros y por sí mismo.
Tengo defectos:...	Similar al anterior.
Me gusta, me disgusta de mí:...	En una cartulina se realiza una silueta humana y se colocan las cualidades físicas más atractivas de sí mismo y aquello que considera poco agradable.
Yo soy colombiano...	Esta frase necesariamente aparecerá, y nos permitirá ubicar la referencia a algo más allá del presente, abriendo la puerta al interrogante por su pertenencia a una familia, a una región a un colectivo.

Yo vengo...

Con el proceso de identificación necesariamente se llega a lo temporal, situación que posibilita indagar por el entorno geográfico de procedencia, los determinantes de la migración, la conformación familiar, la historia del grupo y esto puede enlazarse con elementos más generales y definitivamente históricos, que posibilitan al joven establecer relaciones causales; en primer lugar, respecto de su grupo familiar y su historia, y luego con aspectos más generales y colectivos. Igualmente, se plantea la necesidad de identificar lo cronológico y lo simultáneo en los eventos fundamentales de la existencia del grupo: qué ocurrió en el pueblo, la ciudad, el país y el mundo mientras nacía, se unían sus padres, se conocían, viajaban, etc...

Tema	Metodología
Yo soy de...	Cartografía respecto del lugar actual de vivienda, a realizar e indagar con su familia cercana, y posteriormente socializar en grupo.
Mis padre son de ...	Identificación de lugares de procedencia y de hitos históricos para el grupo familiar. Línea del tiempo personal, familiar y de eventos colectivos.
Mientras yo nacía en el mundo...	Se propone búsqueda de fuentes históricas, por parte del estudiante, de lo acontecido en el día específico de su nacimiento o de un evento de especial relevancia para él y para su familia. Nuevamente como es una actividad grupal se fortalecerá identidad personal y la pertenencia a un grupo específico: su generación, lo que nos permitirá su relativización respecto de otras: las de sus padres, sus abuelos o la de alguien importante para el joven.

Yo voy...

A partir del fortalecimiento de la identidad personal y grupal de los estudiantes, es posible generar la reflexión en torno a sus posibilidades de intervenir en su medio, transformándolo y haciéndolo facilitador de sus intenciones y deseos. No obstante, más allá de las intenciones, es necesario generar la construcción de proyectos de parte de los estudiantes que afecten su medio inmediato y de esa manera les permita reconocerse como sujetos.

Así, con la pregunta ¿hacia dónde va?, se busca que los estudiantes reconozcan sus sueños, pero no como idealizaciones imposibles de alcanzar, sino como transformaciones de su entorno a partir de su acción, quizás con acciones simples, pero que de otra manera no se realizarían de ninguna manera: proteger a un compañero, denunciar un abuso, planear una actividad, ocupar un rol diferente, etc... Es de destacar que las acciones a plantear, deben partir de la intencionalidad de los estudiantes y que el docente tendría que asumir un rol de guía que posibilite la formulación de la propuesta de

parte de los estudiantes, cuidando que sean acciones alcanzables y que generen por lo menos algún tipo de incidencia para él y su entorno.

Finalmente, trayendo a colación las palabras de Prats, respecto del rol del futuro docente de historia, en las que se destaca el papel de formador de criterio de esta disciplina, decimos entonces que es necesario: “trabajar por dar un fuerte impulso a la innovación didáctica en la enseñanza de la Historia. Ello solamente puede hacerse desde la autonomía profesional, la discusión y la preparación de experiencias y materiales que hagan del alumnado el protagonista del proceso de aprendizaje. Finalmente, los futuros docentes tendrán que intentar formalizar lo avanzado para contrastarlo con otros profesionales también innovadores. En suma, hacer de la profesión una actividad creativa, llena de inteligencia y acción que lidere los procesos de cambio pedagógico”(2007: 23).

Bibliografía

- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Aique Grupo Editor.
- Prats, J. (2007). *Entrevista, en Escuela*, número 3.753 (914), junio.
- Secretaría Distrital de Educación. (2007). *Referentes conceptuales de la organización curricular por ciclos para la transformación de la enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de las niñas, niños y jóvenes*. Bogotá: Imprenta Distrital.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Estrategias didácticas en la enseñanza de la historia y la geografía

(Una manera de despertar el deseo de conocimiento de forma interdisciplinar)

Flor Ángela Castellanos Durán¹

LA MEMORIA DE LOS PADRES DE FAMILIA: Una aproximación a la historia oral y la historia local.

La experiencia pedagógica se desarrolló en el Colegio Distrital Montebello, ubicado en la localidad cuarta, llamada San Cristóbal Sur. Cuenta con una población en su mayoría de estratos 1, 2, con una escasa población en estrato 3, según datos del Sisben.

Así, ante la necesidad de hallar el sentido a la educación formal, generar espacios educativos y otras formas de aprendizaje, se han venido desarrollando experiencias pedagógicas a partir del 2002 – 2009.

Entonces, como una manera de acercar a los alumnos al conocimiento de la historia, se pensó en unos propósitos específicos:

1. Enseñar a los alumnos, a través de las narraciones de sus propias familias, que somos sujetos históricos, productos históricos, a la vez que hacemos la historia, de tal manera que comprendan la posibilidad de aportar a los cambios sociales a través de la propia formación y como sujetos de una sociedad o una comunidad donde se nace y se crece.

¹ Profesora Colegio Montebello. Correo Electrónico: foraela@gmail.com

2. Que los estudiantes comprendan que la historia la hacen los individuos y los grupos, y que son los mismos grupos los que deben reconstruir y escribir su historia personal y la del grupo familiar, y que esa tarea no la hacen personas externas al grupo.
3. Que los estudiantes aprendan que existen diversas fuentes primarias con las cuales se escribe la historia como la tradición oral, narraciones de familia, fotografías, memorias, etcétera. Por tanto, es necesario incorporar en la enseñanza los intereses, deseos, motivaciones los contextos sociales y la vida cotidiana del estudiante para lograr que el educando construya su propio conocimiento, asimile y logre comprender su realidad en la cual vive y se motive por los temas históricos.

De igual manera, es necesario que los alumnos comprendan que la historia la hacen los sujetos y los grupos sociales, que la historia se reconstruye a partir de procesos y de hechos en sus diferentes aspectos económicos, sociales, políticos y culturales y que a partir de cada ámbito de la sociedad, se puede reconstruir una historia construyendo las diferentes ramas o especificidades de la historia: económica, social, o cultural, entre otras.

De esta forma, padres de familia y alumnos, con ayuda de la profesora, recuerdan su pasado, hacen un análisis y reflexión para valorar los esfuerzos por sobrevivir de sus ancestros, a través de lo cual se reconocen principios éticos como la templanza, el trabajo, el diálogo, el respeto, la constante lucha por mejorar las condiciones de vida, como denuncia de desplazamiento forzado, todo esto para que sirva de ejemplo y espejo para no repetir los errores del pasado.

Así mismo, aprender a hacer una escuela constructiva por medio de la vivencia **en** los lugares y **de** los lugares. Escuela en que sea posible el aprendizaje de su entorno, de su ciudad.

Una escuela constructiva en que sea posible utilizar todos los instrumentos y medios como estrategia para aprender y desarrollar competencias interpretativas, argumentativas y axiológicas, de liderazgo, de gestión, métodos de aprendizaje: las historias de vida, la autobiografía, las narraciones familiares, la ciudad, los entornos locales, los museos, las bibliotecas, parques naturales, ambiente natural. Así se está de acuerdo con Tonucci cuando afirma:

Una escuela constructiva disfruta de la diversidad, los puntos de vista construyen el motor indispensable de la acción educativa, ponen de manifiesto contrastes y contradicciones, solicitan comparaciones y profundizaciones posteriores. Remite a otros testimonios, a los libros, a las respuestas de los expertos (incluyendo al maestro) (1993: 51).

El objetivo que se plantea esta escuela son soluciones relativas, provisionales. El grupo termina su trabajo cuando llega a una solución aceptable para todos sus miembros, sabiendo que será susceptible de modificaciones posteriores cuando los instrumentos o las condiciones lo hagan posible o necesario. Así se evidencia en la siguiente experiencia:

LA MEMORIA DE LOS PADRES DE FAMILIA: Una aproximación a la historia oral a partir de la tradición oral y la historia local.

Para elaborar la práctica pedagógica se tuvieron en cuenta varios momentos en la cual se realizaron diferentes actividades: Inicialmente, la profesora trataba de poner en práctica su formación teórica y de alguna manera contrastar la parte teórica con la realidad.

Primero: La profesora explica a los alumnos sobre las otras formas para estudiar la historia y la importancia que tiene para los sujetos y los grupos sociales. Citando o comentando o leyendo párrafos en torno a la historia, caso de la siguiente redacción de Renán Vega:

Un rasgo particular de la historia oral que a diferencia de la historia que se apoya en documentos escritos constituye una historia viva. Por tal hay que entender varias cosas: de una parte, el que la fuente que proporciona la información es una persona de carne y hueso que tiene tras de sí una experiencia que aflora en sus palabras; de otro lado, a través de la palabra hablada la fuente transmite sus experiencias, cosmovisiones, luchas, resistencias y acciones cotidianas; adicionalmente es viva, es viva porque fluye en el contacto entre dos agentes, de quien da el testimonio hacia el investigador que indaga, siente, oye, resiente se impacta o resiente con lo que escucha (1988: 189).

Segundo: La profesora y los alumnos elaboran las preguntas que guían la entrevista o conversación que harán a sus propios padres.

Construcción de las preguntas

1. ¿Dónde nacieron?
2. ¿En qué año llegaron a Bogotá y por qué decidieron migrar hacia esta ciudad?
3. ¿En qué han trabajado?
4. ¿Cómo se conocieron los padres?
5. ¿Cómo era el lugar donde han vivido y que recuerda del lugar?

Tercero: Análisis de las narraciones de los padres por parte de los alumnos y docente.

Los alumnos además que comentaban sobre hechos que desconocían de sus propias familias hicieron referencia a la historia local de San Cristóbal Sur. (Ver anexos 1).

Cuarto: Explicación de la profesora sobre la historia de la localidad, de acuerdo con la consulta de los documentos que aparece en la página de internet de la localidad y los videos sobre las ladrilleras de *youtube* y del plan de ordenamiento territorial y proyecto de alcaldía local.

Quinto: La profesora y los alumnos en clase de ciencias sociales relacionaron las narraciones de sus familias con la historia local llegando al siguiente análisis:

Por diferentes causas como el desplazamiento forzado, la búsqueda de mejores condiciones como empleo, servicios públicos, la localidad fue construida informalmente, esto es, de manera subnormal, sin planeación, sin papel, sin lápiz y sin regla por parte de sus propios padres y ancestros dejando su impronta en las viviendas; valga decir, imprimiendo sus deseos, sueños y esperanzas sobre los cerros sur-orientales de Bogotá.

En relación con lo mencionado, la profesora contrasta la realidad narrada en las historias de familia, las narraciones que llevan los estudiantes a clase, la observación directa y la teoría, a la manera como lo ilustra la siguiente cita de René Julio:

Esta corriente etno-urbana, constructora ancestral de ciudad, sin disciplina, espontánea, paralela al contexto formal de obra artística de la ciudad que legítima la modernidad, en su discurso vivencial, la urbe construida por la comunidad respira decadencia por no tener un actor un héroe que se convierta en precursor de su propia existencia. Sin embargo, el etno-urbanismo como historia escrita y graficada en la tierra por la comunidad, en la condición postmoderna vuelve a retomar su validez, por cuanto representa la génesis vivencial real e intencional de la ciudad sin lápiz, sin regla y sin papel (2003: 56).

De manera interdisciplinar, con la geografía física y humana, se hacen caminatas en el entorno del colegio y a nivel de la localidad, en las que los alumnos perciben y registran los aspectos que consideran más relevantes, cómo vive la gente, qué hace la gente, qué lugares son emblemáticos o sobresalientes, qué uso tienen dichos lugares y por qué recibieron determinados nombres, qué lugares son de confianza para los alumnos; de igual manera, elaboran planos de los caminos que recorren a diario y de las caminatas, cuando se trata de visitas guiadas por el citado entorno.

Así, los alumnos desarrollan la percepción y aprenden a observar su localidad. De esta manera se acercan a su propia historia.

Luego de las salidas al entorno, mediante participaciones orales de los alumnos, a manera diálogo y evaluación con la profesora, van dando cuenta sobre el conocimiento adquirido y las ideas que han quedado en ellos en torno a esa importante experiencia sobre el saber práctico, tanto histórico como geográfico de su localidad.

Los alumnos comprenden cómo la localidad, por su composición del suelo, es una zona rica en arcilla; de ahí que algunas familias hayan trabajado en ladrilleras artesanales y la presencia de fábricas como la de tubos *Moor*.

La localidad es rica también en fuentes hídricas: el río San Cristóbal que alimenta el acueducto de Vitelma, se convierte más abajo en el Fucha, el cual está altamente contaminado a causa de las basuras depositadas por las familias, las empresas y los hospitales.

La localidad se distingue por tener varios sectores comerciales. Los más importantes están localizados en los barrios 20 de Julio y La Victoria, y están rodeados de conjuntos residenciales. Los jóvenes adolescentes le han colocado otros nombres a sus propios lugares donde comparten.

La mayoría de la gente vive del comercio informal como las ventas ambulantes y otros tienen empleo de obreros y oficios varios o micro empresa.

La localidad se fundó y construyó a partir del desplazamiento forzado de familias campesinas provenientes, en particular, de los departamentos de Boyacá, Tolima, Santander y los Llanos Orientales, donde además desde muchas décadas anteriores estaban asentadas familias campesinas que trabajaban en haciendas, molinos, artesanías y fabricas de ladrillo del entorno.

El desplazamiento forzado ha continuado, llegando a la localidad familias del Chocó, Antioquia, Tolima y la Costa Atlántica, principalmente.

Otra forma de enseñar ciencias sociales

Caminatas pedagógicas al entorno. Según el tema a investigar o la pregunta a solucionar.

Salida pedagógica a tubos *Moore*:

Una fábrica de ladrillo ubicada dentro de la localidad, año 2006.

Propósito: que los alumnos comprendan las características de la fábrica y establezcan la diferencia con la artesanía en su propio entorno en donde nacen y crecen.

Los alumnos observaron el proceso de la elaboración del ladrillo, desde la arenera hasta el producto final.

Luego se hizo una reflexión en el aula sobre las siguientes preguntas:

¿Quiénes trabajaban allí?, ¿cómo estaban vestidos?, ¿qué estaba haciendo cada empleado?, ¿cómo entraron estas personas a trabajar allí?, ¿qué herramientas tenían?, ¿quién era el dueño de las herramientas que se encontraban allí?

Un alumno comentó que la familia de la abuela y sus tíos habían trabajado el ladrillo en la casa y durante toda la vida. Ellos preparaban la arena, hacían los bloques y luego los llevaban a otra parte donde lo cocían.

- La profesora, con la participación oral de los alumnos, hizo un cuadro comparativo entre la fábrica y la artesanía.

ARTESANÍA	FÁBRICA
Todo el proceso de producción lo hace una persona o una familia, en un taller que por lo general se encuentra ubicado en la misma vivienda del dueño de la artesanía.	Dentro del proceso de producción existe división del trabajo en un lugar ubicado aparte de la vivienda del dueño de la fábrica.
No existe división del trabajo. La producción es individual y singular.	Existe contrato de trabajo. Horas laborales y salario mínimo. El obrero no es dueño sino de su fuerza de trabajo.
No existe contrato, ni pago de salario.	El dueño aporta el capital y la maquinaria.
Los productos son hechos a mano o manufacturados con pocas herramientas.	El producto es transformado por la maquinaria.

Recorridos por el entorno del colegio, año 2009. A manera de exploración, los alumnos y el docente de secundaria hacen caminatas pedagógicas en la localidad; a partir de lo cual van surgiendo diferentes preguntas o comentarios, que luego se analizan en clase.

Preguntas como: ¿qué situación viven los vendedores ambulantes?, ¿por qué la gente decide vender en los andenes?, ¿qué tan higiénico es comer la comida que ofrecen en la calle?, ¿por qué la gente come en la calle?, ¿por qué construyeron las avenidas y los andenes tan reducidos?, ¿cómo son los lugares por donde caminamos?, ¿qué problemas tiene esta calle?

Los alumnos además de las preguntas elaboran los dibujos o planos del recorrido, a través de un acercamiento a la construcción de la imagen del lugar: sendas, nodos, hitos y bordes. Kevin Lynch (1960) citado por Zárate, define cada uno de estos aspectos:

- Senda: son las vías y caminos, calles, senderos.
- Nodos: son puntos estratégicos de la ciudad: lugares de confluencia de circulación, o de ruptura de transporte como plazas o estaciones del ferrocarril.
- Hitos: Son elementos del paisaje fácilmente visibles, que la mayoría de los habitantes de la ciudad utilizan como puntos de referencia: la torre de una iglesia un monumento, un accidente de relieve.
- Bordes: son límites percibidos ya del relieve o sociales, carreteras, ríos, contacto de suelos rural y urbano.

Luego, con ayuda de entrevistas a la gente del lugar, como al presidente de la acción comunal del barrio, a los vecinos, vendedores ambulantes, se hace un debate en clase sobre los problemas de la gente que vive en el lugar y sobre el problema ambiental (Ver anexo).

Adecuación de un lugar para jugar: año 2007

Propósito: Que los alumnos comprendan el problema ambiental de la localidad y observen el “efecto invernadero” sobre la ciudad.

- Enseñar a los alumnos cómo pueden aprender de su entorno e incidir en la solución de problemas de su barrio, sembrando inquietudes sobre el problema ambiental.

Ellos preguntaron a la profesora. “¿Profe, este lugar podemos adecuarlo para jugar ya que en el colegio no hay sitio?; ¡Pero está muy descuidado! Pensemos cómo lo podríamos limpiar. De pronto a través de la alcaldía, la junta de acción comunal, los vecinos o el *Lime*, entidad encargada de hacer la limpieza de escombros”.

Así, los alumnos describieron el lugar; un alumno dijo: “Aquí podría ser adecuado para jugar ya que no hay en el colegio”. Otro alumno agregó: “Este lugar está muy descuidado, con indigentes, con desechos de construcción de viviendas, de material orgánico, de basuras y animales de la calle, entre otros gatos, ratas, perros”.

Con base en estas observaciones se pensó la manera pedagógica de cómo se podría adecuar el lugar para jugar:

- Dirigimos una carta firmada por el Rector a la empresa encargada de recoger la basura y escombros, *Lime*.
- Carta al jardín botánico.
- Los alumnos hicieron entrevistas a los vecinos y al presidente de la junta de acción comunal, recogiendo opiniones sobre el descuido del lugar y la forma como ellos contribuirían con las mejoras.

La respuesta común de los vecinos a los alumnos era que ellos no depositaban los escombros, ni las basuras, que eso venía de otros barrios. Sin embargo hubo un compromiso verbal de vigilar que no botaran escombros, ni basura, y el presidente de la acción comunal dijo que su deseo era hacer un proyecto de agricultura urbana con los abuelos. Con el cambio de junta de acción comunal, hasta el momento no se ha hecho ningún proyecto.

De otra parte, la empresa de aseo *Lime* fue al colegio, habló con la profesora y con un grupo de alumnos que acompañaron en su visita a la empresa. La empresa hizo la limpieza. Aunque por ahí pasan indigentes, el lugar ahora es más limpio.

Además, los estudiantes comprendieron el problema de los cambios de temperatura en la ciudad, el problema de alteración del “efecto invernadero”, dada la contaminación del aire. Al dirigir la mirada hacia el propio colegio, los alumnos y la docente habían encontrado la solución al problema de los espacios de recreación, en el colegio.

Adicional a los aprendizajes académicos, es también espacio propicio para el desarrollo de liderazgo en torno a la solución de problemas de su entorno.

A manera de conclusión

Así se puede decir que en esta práctica pedagógica existen tres aspectos importantes de mencionar: Utilización de la historia para formar en valores humanos y derechos humanos; el manejo de las fuentes primarias y secundarias por parte de los estudiantes y la profesora; y la interdisciplinariedad entre la historia, la geografía física y humana, la ética, los valores y los derechos humanos.

Bibliografía

Carrillo, S. (2002). *Ecología urbana y desarrollo sustentable de las ciudades. Ciudad y ciudadanos*. España: Paidós.

Castillo, J. R. (2003). *Etno - urbanismo y Cultura popular: Una teoría de ciudad sin disciplina*. Investigación para hacer ciudad. *Revista PRE-TIL*, abril-junio, p. 56.

Tonucci, F. (1993). *¿Enseñar o aprender?*, primera edición. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Vega, R. (1988). *Historia: conocimiento y enseñanza: la cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Madrid: Colección Siglo XXI-Antropos.

Zárate, M. A. El espacio al interior de la ciudad. Espacio y Sociedad. *En Síntesis*, número 12.

Infografía

www.sancristóbal.gov.co

es.wikipedia.org

www.bogotá.gov.co/portel/libreria/php/0101090703.html

ANEXO 1

Narraciones de historia familiar de Melissa Daza (Estudiante de grado 801) y de la señora madre Jadcibe León Álvarez.

Mi familia: “Aunque nuestra historia se remonta muchos años atrás. Comienza el relato desde 1930. Cuando llegaron nuestros antepasados a la zona costera colombiana más exactamente a Mompo (Bolívar), origen de los bisabuelos paternos de nuestra protagonista Melissa Daza. A Mompo llegaron, en 1930, Andrés Quintero y su esposa Ana María Macala artesanos de profesión, padres de Víctor Quintero. En el mismo pueblo vivían don Inocencio Flores y su esposa Irene Carranza, padres de María del Carmen Florez. Don Manuel Quintero y doña María del Carmen crecieron con el auge del puerto; fue allí donde se conocieron y donde se casaron tiempo después. De esta unión nacieron siete hijos; una de ellas Gladis Quintero, la mayor y abuela de la protagonista doña Gladis. Doña Gladis estudió Enfermería en Mompo. En los años 50 conoció a Jorge Daza, un mecánico oriundo de Cachipay, Cundinamarca, quien había viajado a Mompo por cuestiones laborales y que trabajaba en una empresa llamada Monger Ltda., la que estaba encargada de construir y mejorar el acueducto de Mompo. En 1962 se casaron y tuvieron tres hijos. El trabajo de alcantarillado se acabó y don Jorge debía regresar a Bogotá. Se ubicaron en el barrio Estrada. Vivieron allí un año y, buscando economías, se trasladaron al barrio Eduardo Frey, al sur de la ciudad, donde vivieron 6 años y tuvieron otro hijo. Por cuestiones de trabajo de don Jorge, se trasladaron al suroriente. Por esa época comenzaron a canalizar el río Fucha, y como no encontraron un sitio adecuado y económico tuvieron que vivir un tiempo en los cambuches que se dispusieron para los trabajadores y sus familias. Unos meses después encontraron una casahuate en el barrio Ciudad Jardín del sur, fue allí donde nació Hugo Darío Daza padre de Melissa. Allí vivieron 8 años. La señora Gladis (abuela de Melissa) trabajaba por días cuidando ancianos. 5 hijos. 4 hombres y 1 mujer. La hija mayor asumía el papel de madre, aunque no eran fáciles las cosas en ese entonces, sí fue una infancia tranquila. Se jugaba fútbol, canicas. No faltaban las peleas, las reprimendas eran bastante duras. En 1981 aproximadamente, el Instituto de Crédito Territorial le otorgó a doña Gladis una casa en el barrio Bochica sur. Allí Hugo y sus hermanos crecieron. Él estudió primaria y bachillerato en el colegio Enrique Olaya Herrera. Siendo un buen estudiante y con algunos problemas disciplinarios. Por sus buenas calificaciones ingresó al SENA, graduándose como técnico electricista industrial. Conoció a la madre de Melissa. Acá hacemos un alto en el camino y narraremos la historia de la familia materna de Melissa.

Situándonos en los años 30, los tatarabuelos llegaron a colonizar las tierras de Magdalena medio y central. A lomo de mula se establecieron allí con sus familias. Se conocieron don Jeremías Álvarez y doña Mercedes Aguilar. Ambos de familias adineradas. Tuvieron 11 hijos y junto con ellos les correspondió trabajar muy duro porque no habían carreteras, muchas veces les tocaba dejar a sus hijos solos en las improvisadas casas de madera en medio de la selva donde existían tigres, águilas y demás animales salvajes, pues tenían que traer provisiones para seguir colonizando. Fue allí donde nació, en 1944, Noemí Álvarez Aguilar. Lograron hacerse a unas cabezas de ganado y les otorgaron títulos de propiedad de las tierras. Con el asesinato de Gaitán en 1948, se desató la violencia entre los liberales y conservadores. Por esta situación don Jeremías tuvo que salir con su familia, abandonando todo por la guerra. Perdió a uno de sus hijos pequeños. Cuando la violencia pasó pudieron volver a sus tierras. Noemí y sus hermanos aprendieron a leer y escribir. Noemí estudió hasta tercero de primaria. En 1958 un padrino la llevó a Bogotá para que conociera la ciudad.

Don Simón Silva y su esposa María, también por los años 30, se vieron en la necesidad de criar a su nieto José Héctor Silva. Le enseñaron a trabajar muy duro en los cafetales a la edad de 10 años. Comenzó a comprar cosas personales, ropa, pizarra. Al desatarse la violencia en los campos decidió tomar las armas, lo que él creía justo defender. Más tarde se alistó en el ejército, cumplió con el servicio militar y, en los años 60, llegó a Bogotá. Por coincidencia conoció a Noemí en el barrio Policarpa. Con anterioridad, ella vivía en Yacopí y, por asuntos políticos, se trasladó a Bogotá, donde se conocieron. En 1969 nació su primera hija cuando vivían en San Cristóbal sur. No siendo un esposo ejemplar tuvo otras dos hijas. Jadcibe, madre de Melissa nació en 1972 en el barrio San Cristóbal. Luego, encontraron un pequeño apartamento en el barrio Vitelma, donde tiempo después compraron una enorme casa. Don José Héctor trabajaba para el acueducto en la planta Vitelma. Jadcibe y sus hermanos pasaron su infancia en medio de conflictos familiares ocasionado por los celos de su padre, su alcoholismo y el amor de Noemí. Finalmente, en 1983, se separaron. Decidió entonces trabajar en una vidriería, ubicada en Bochica sur. Un año después decidió salirse de su casa y hacer vida sola con sus tres hijos. El niño mayor de 13 años trabajaba y estudiaba de noche para aportar económicamente a la casa y convertirse en especie de padre para sus hermanas, quienes también aprendieron a trabajar. En 1986 se conocen Jadcibe y Hugo. En 1991 tuvieron un hijo. En 1993 nació Melissa en el barrio Bochica; pero Noemí decidió recuperar la casa y regresaron a vivir a Vitelma. Al comienzo, Hugo y Jadcibe no vivían juntos, se distanciaban; pero, luego, vivieron juntos en la casa de Vitelma (localidad 4ª). De todas maneras se la pasaban entre Bochica sur y Vitelma, intermitentemente. El trabajo en la vidriería fue decayendo. Entonces Jadcibe aprende otra profesión: marroquinería; sin embargo, sigue trabajando en la

vidriería. Decidieron buscar apartamento en Pijaos sur de Bogotá. Fue uno de los mejores tiempos porque casi no iba a trabajar y compartía su tiempo con el de los hijos. Podía hacerlo al ser dueña de su propio negocio. Sin embargo, este trabajo también se puso difícil y volvió a Bochica. Durante este tiempo Melissa y sus hermanos pudieron estudiar en colegio privado. En el 2002 por la situación económica debieron regresar a Vitelma. La vidriería ya no daba trabajo. Los niños comenzaron a estudiar en un colegio Distrital. El cambio fue bastante duro; la mamá comenzó a trabajar en la casa haciendo maletas, pues de esta manera le era posible seguir pasando más tiempo con sus hijos. No obstante, los niños comenzaron a bajar el rendimiento académico, debido a que no habían podido adaptarse.

Narración de Mónica López, curso 803

Mis abuelos se conocieron en 1915, en una plaza de mercado. Mi abuelo era cotoero.

Abuelos maternos: En 1957 mi abuelo trabajaba en un taller de buses y mi abuela en una papelería; ambos tenían que ir de un lado a otro y así se conocieron.

Mis abuelos paternos eran de Chocontá. Migraron a Bogotá en 1930.

Mis abuelos maternos se instalaron en el barrio Santa Inés. La localidad en ese tiempo era muy pobre y solo tenía como cuatro casas.

Narración de Camilo Contreras, curso 602

Mi abuelo nació en 1920. Era de Sogamoso, Boyacá. Llegó a Bogotá en 1948. Es constructor, trabajó en varias empresas de edificios y avenidas, por ejemplo en el Hotel Hilton, Ecopetrol y Bavaria. Ya falleció.

Mi abuela nació en 1932. en Pesca, Boyacá. Ella llegó a Bogotá en 1948. Se dedicaba al pastillaje, al servicio doméstico y, por último, era comerciante.

Mi abuelo paterno nació en 1927, era de Tunja, Boyacá. Llegó a Bogotá en 1940, se desempeñaba como telegrafista, después conductor y jefe de seguridad.

Mi abuela nació en 1933. Era de Zipaquirá. Se desempeñó en el servicio doméstico y como operaria de servicios generales. Llegó a Bogotá en el año 1947.

Mi mamá es bachiller técnica. Estudio preescolar; ahora trabaja en un Jardín. Nació en 1967. Y siempre ha vivido en el barrio Santa Inés.

Mi padre nació en 1960 en Bogotá. Es administrador de deportes, conductor, trabajó en vigilancia y actualmente se desempeña como mensajero.

Yo nací en 1995, soy bogotano. Mi barrio se llama Santa Inés y mi casa está ubicada en una esquina, el parque es pequeño y está destruido; ojalá y los funcionarios lo arreglen. Pertenecemos a un grupo de amigos, somos 4 hombres y dos niñas. Hacemos encuentros de juegos no escolares, pidiendo permiso a nuestros padres. Una de las reglas es no ser groseros ni pelearnos por bobadas. El lugar donde jugamos es una calle donde termina mi cuadra; nos gusta el lugar porque no es peligroso.

Narración Fernando González, curso 802

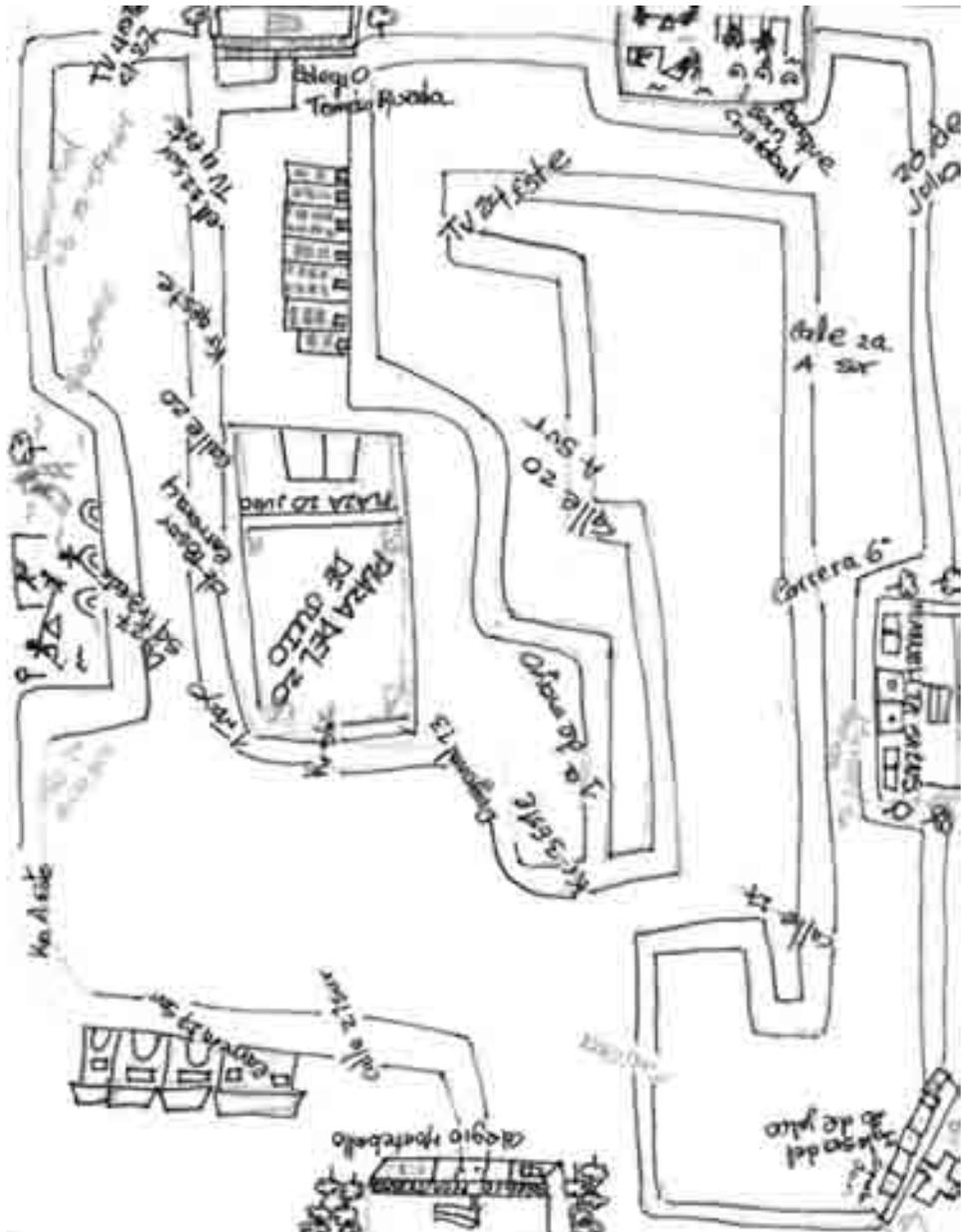
Mis abuelos eran de Boyacá. Mi abuela de Soracá, y mi abuelo de Tunja. Ellos llegaron en 1949 y se instalaron en la localidad cuarta en el Córdoba. Se vinieron en busca de mejor futuro para sus hijos, que eran cinco. Mi abuelo trabajaba en la mina y mi abuela era ama de casa. Mi abuelo al llegar a Bogotá, se empleo en una empresa de vigilancia.

Por línea paterna mis abuelos eran de Topaipi, Cundinamarca. Llegaron a Bogotá en 1950, a la localidad de Puente Aranda. Se vinieron en busca de trabajo. Eran campesinos y en la capital mi abuela consiguió trabajo de mesera en un restaurantes.

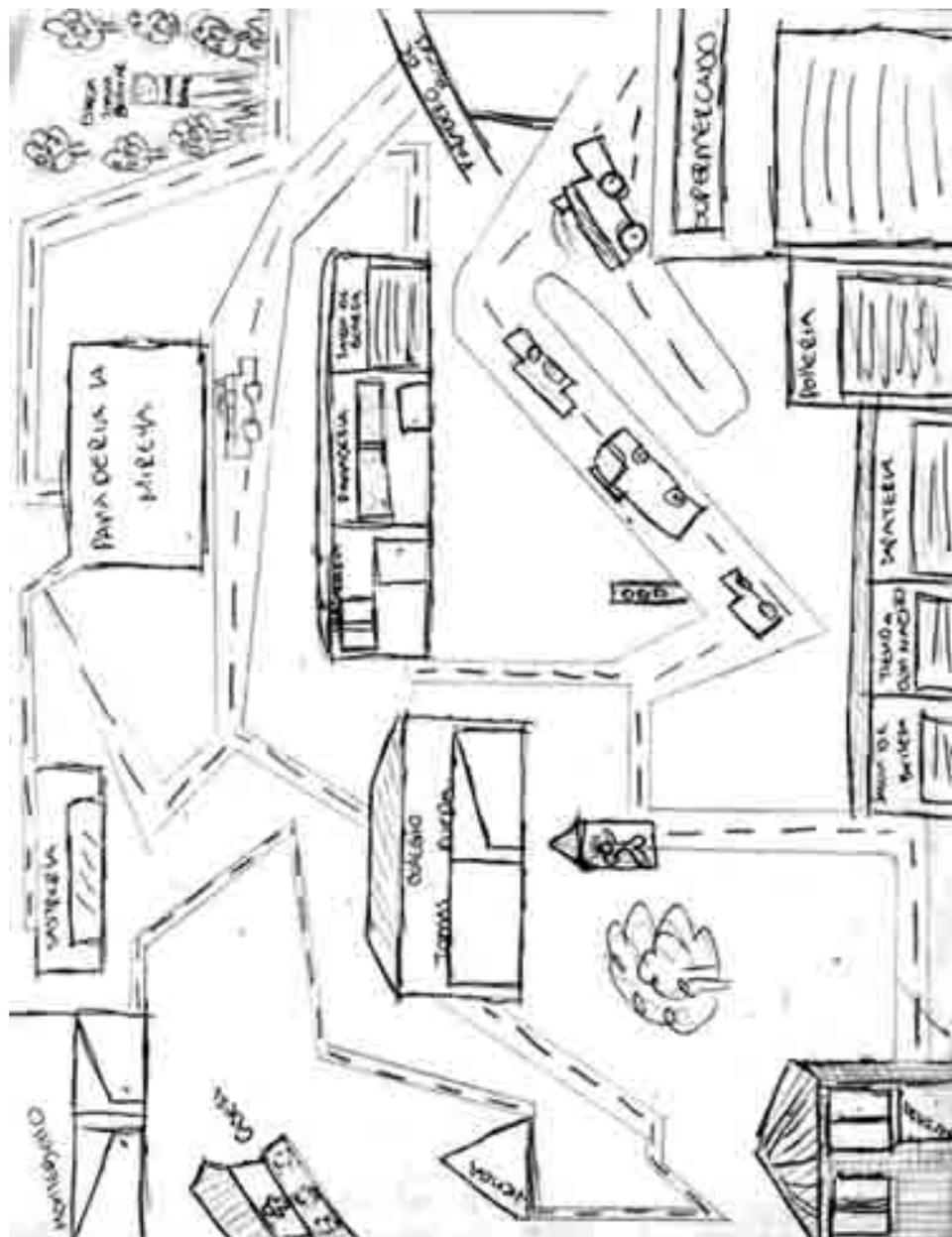
Mi madre nació en Samacá (Boyacá) y fue empleada en Bogotá. Mi padre es bogotano. Mi madre llegó en 1967, es decir, dos años después de nacida.

En 1997 llegamos a la localidad cuarta porque la casa donde vivíamos era muy grande. Mi madre se encargó de nosotros y mi padre, de profesión de conductor, trabajó en una empresa de vigilancia.

PLANO ELABORADO POR LOS ALUMNOS EN UN RECORRIDO POR EL ENTORNO DEL COLEGIO



PLANO ELABORADO POR LOS ALUMNOS DEL COLEGIO EN UN RECORRIDO POR EL ENTORNO



El periódico histórico

Natalia Pinilla¹

Hablar de una experiencia significativa es, de ante mano, un esfuerzo para los profes de sociales, no sólo por la dificultad que tenemos a la hora de sistematizar nuestra labor diaria, sino también porque la misma cotidianidad es en sí, significativa y el salón de clases se nos convierte en un inadvertido laboratorio social, un espacio para la expresión de las propias inquietudes de los estudiantes, que no siempre obedecen al orden de lo puramente académico o histórico.

En un contexto dentro del cual confluyen miles de historias, la labor del maestro está dirigida a formar al estudiante como sujeto histórico, protagonista de su propia trama, con capacidad para incluirse dentro de los procesos sociales para la construcción de la historia y para escribir una versión propia a partir de sus experiencias y de sus investigaciones.

La fundamentación

Por un lado, el pensamiento complejo es pertinente al ejercicio escolar dado que se constituye como una estructura articulada de conceptos que bien pueden ir dirigidos al estudio de lo humano como experiencia sensible y cotidiana, sensible de ser racionalizada y complejizada, a través de métodos que incluyan los saberes propios de las ciencias, con los propios de la cotidianidad, “No se trata de retomar la ambición del pensamiento simple de controlar y dominar lo real. Se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, de dialogar, de negociar, con lo real”, como señala Edgar Morin en su libro *Introducción al Pensamiento Complejo*. De ahí la importancia de

¹ Profesora Colegio Leonardo Posada Pedraza. Correo electrónico: natalianietzsche@hotmail.com

establecer una versión propia de los hechos, partiendo de una experiencia investigativa y del establecimiento de criterios establecidos por la enseñanza de conceptos de la historia.

Así mismo, agrega E. Morin, en el texto citado, que “la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre. De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar”. Así que el saber científico y puntualmente histórico, corresponde al establecimiento de estas categorías de pensamiento, por el tipo de ejercicios en los que se desenvuelve, la indagación y la selección de fuentes y estudios de contexto.

En contraste con los historiadores y academicistas que han protegido la ciencia de algunos procesos interdisciplinarios, considero que en las edades escolares los esfuerzos deben estar dirigidos a la formación de un pensamiento complejo como para establecer categorías que propugnen porque el estudiante se reconozca como sujeto histórico situado dentro de un contexto particular.

Y esta es una discusión que va más allá de lo pedagógico, porque ese mismo contexto es el que nos pone como comunidad educativa, como profesores, frente a nuevas demandas y a su vez, empieza a cuestionarnos como actores sociales abocados a armarnos de herramientas que respondan al ritmo de los estudiantes mediáticos y visuales que recibimos día a día en nuestras aulas. Mantenernos al margen de estas innovaciones es relegar a las estudiantes de la posibilidad de relacionar los conocimientos que ofrece la escuela en su vivencia y sus sistemas de pensamiento; es alejarlos de un aprendizaje significativo.

Entramos entonces en la discusión de cuál sería la metodología a seguir para el bimestre y las niñas propusieron algo que les fuera más familiar, algo menos “aburrido”. Alguien dice: “¿y un noticiero de la historia?...”, y yo les replico: “¿y si un periódico?”. Se mostraron entusiastas y adhirieron a la idea. Aparecía el medio de comunicación como oportunidad pedagógica con la posibilidad de incluir elementos familiares para las estudiantes: lo visual, lo mediático.

Partiendo de estos supuestos, la propuesta debía tener características académicas y didácticas, que involucrara a las estudiantes con la producción de textos históricos y que, a su vez, no resultara tediosa como declamar una

cronología. Es así que se propone la elaboración de un periódico histórico que dé cuenta de los procesos de Independencia que se gestaron en Colombia, partiendo de la Revolución de los Comuneros y terminando con la Constitución de 1821. Los grupos estaban compuestos por las niñas de los grados quinto A y B del Colegio Teresiano, y la tarea consistía en implicarlas y que el producto fuera un número completo que registrara al menos cinco hechos capitales e incluyera entrevistas a personajes que suscitara especial atención en las niñas, así como una simulación de panel con invitados especiales.

Cabe anotar que adentrarnos en el proyecto, implicó tomar distancia de algunas temáticas del currículum porque el tiempo que demanda el ejercicio de interpretación de fuentes y redacción puede llevar a detenerse incluso una semana en una sola temática. Los criterios de escogencia obedecían a mi intención de caracterizar a la independencia como un proceso en el que hubo participación de múltiples colectivos y donde confluyeron distintas tendencias políticas e ideológicas, un proceso descentralizado que se tomó el trabajo de andar las trochas para llegar a Santa Fe; la intención era caracterizar la Independencia no como un hecho solitario, como podría entenderse por el tipo de celebraciones que se adelantaron, sino entrar a complejizarlo mediante el pensamiento histórico.

No sólo algunas temáticas fueron desplazadas, sino también la fuente tradicional de consulta; el libro de texto, que resultaba insuficiente al objetivo inicial que era la producción de un texto que resultara de procesos más complejos como la selección de fuentes, la caracterización de un contexto o la personificación de actores y protagonistas, así que dejamos de lado las versiones acabadas de los textos y nos guiamos por la construcción de procesos de pensamiento complejo.

La conformación de los equipos, el trabajo cooperativo

Con el fin de que la reconstrucción de un hecho particular las llevara al establecimiento de una versión, empezamos por registrar su propio nacimiento como noticia. Entonces, el ejercicio consistía en la recolección de datos a partir de fuentes de primera mano, como los padres y familiares, y la recolección documental, como registros civiles, historias médicas y fotografías.

Dentro de las herramientas audiovisuales que usamos para el ejercicio de la contextualización, se destacan, en primer término, algunos de los episodios del *Profesor Super O*, no los que referían a un hecho histórico puntual, sino los que hacían reconstrucción de situaciones cotidianas o que respondían

a preguntas como por ejemplo: ¿cómo era la educación hace doscientos años?, capítulo que generó especial atención en torno a la inclusión de la mujer en el sistema educativo.

En segundo lugar, *Crónicas de una Generación Trágica*, el episodio que trata la temática del Florero de Llorente. Dado que la complejidad del guión aumentó y cabía la posibilidad de que se perdiera la atención al rato de haber iniciado, empezamos a ver la película partiendo de algunas preguntas que tendrían respuesta con el correr de la trama: ¿Quiénes son los protagonistas?, ¿Cómo se pudieron evidenciar las clases sociales?, ¿Cuál fue la participación de la gente del común, el pueblo, en el hecho?, y ¿qué pedían “Los Notables”? El resultado llevó no sólo a responder las preguntas, sino que el mismo ejercicio redundó en la observación de elementos como la vivencia de la religiosidad, de la servidumbre y de los detalles; por ejemplo, cómo las formas de vestir son indicios de las diferencias sociales no sólo hace doscientos años, sino también en la actualidad.

Bien, ahora... a producir

La primera iniciativa era registrar noticias y hacer las veces de reporteros de la historia y así fue, luego de que cada grupo había indagado suficientemente sobre cómo los periódicos y revistas presentaban los acontecimientos recientes, el uso de las imágenes con su respectiva referencia, los titulares... Pero sobre la marcha apareció una dificultad casi previsible y fue el tipo de redacción que tendría que usar el texto, los usos verbales llegaron a confundirnos, y temí ahondar en las limitaciones del lenguaje, de tal manera que la única solución visible fue acudir a la profesora de español, quien también tomó la situación como una oportunidad, y de paso, nos sacó del lío.

Este inconveniente, creo, responde a que para la enseñanza de la historia, se deben disponer metodologías acordes con las capacidades de los estudiantes a los que se dirige el proceso. En el caso que nos ocupa, es del caso advertir, como señalan Joaquín Prats y Joan Santana en *Principios para la Enseñanza de la Historia* que “se tendrá que tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y, al tiempo, subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares. (...) Cada edad requerirá un estadio diferente de conocimiento histórico. Se deberá proceder partiendo de trabajos que traten sobre capacidades de dominio de nociones de tiempo convencional”.

Superado el incordio y habiendo llegado a acuerdos de redacción y usos del lenguaje, se conformaron grupos para el establecimiento formal de un periódico; pero en este caso íbamos a trabajar en dos etapas para producir el registro del hecho. Primero, el grupo sería un equipo de investigación, que levantaba distintos documentos dentro de los que se incluían documentos oficiales como las “Capitulaciones” en el caso de los Comuneros y textos de uso tradicional que daban cuenta de los hechos. Luego, se convertiría en un consejo de redacción, donde el producto final sería, por fin, la noticia.

Luego de haber registrado las noticias de la revuelta comunera, el acta de Independencia en Santa Fe, un reportaje sobre la llamada “Patria Boba”, la Batalla de Boyacá y el Congreso de Cúcuta. A continuación, se pretendía aplicar una entrevista al personaje que más llamó su atención como curso y para la ocasión, el elegido fue Simón Bolívar.

La tarea era estructurar una entrevista días antes de su muerte, con fecha de 16 de diciembre de 1830, cuando ya pudiera hablarnos de hechos que transcurrieron a lo largo de su vida. El ejercicio de preparación fue el establecimiento de diferencias entre una pregunta cerrada y una abierta, explicando que la intención era poner a hablar al entrevistado. Proyectar unos interrogantes, organizarlos cronológicamente y responderlos en el ejercicio de personificación, tardó más de seis horas de clase, pero el resultado fue ciertamente satisfactorio, porque más allá de la curiosidad en torno a la extensión de su nombre, el encuentro con Napoleón o con San Martín, las niñas quisieron indagar no al mítico libertador, sino al amante, ingenioso y humano Bolívar con preguntas como: ¿qué te enseñó Simón Rodríguez?, ¿cómo te sentiste con la muerte de tu madre?, ¿por qué no te casaste con Manuelita?

Sobre la marcha, aparece también la modalidad de panel, desde una sugerencia de ellas mismas que estaba relacionada con el contexto de las elecciones presidenciales de este año (2010). Así que, cada uno de los equipos, traería un personaje para nuestro panel, según la importancia que hubieran tenido en el proceso de Independencia. Los invitados fueron; José Antonio Galán, Antonio Nariño, Camilo Torres, Manuela Beltrán, Francisco de Paula Santander y Manuelita Sáenz, estos dos últimos me irían a merecer especial atención después de haber leído la entrevista a Bolívar, donde se les caracterizaba como sus compañeros por excelencia y se entraba en el detalle de las discusiones que habían tenido.

Iniciamos de un modo casi tímido, con la presentación cronológica de cada invitado, su presentación y la exposición de su causa. Como todo panel, debía tener un moderador que condujera los tiempos; pero este rol fue rotativo

ante el éxito de la propuesta. Los invitados estuvieron interrogados sobradamente y las niñas se veían en el afán de volver a los documentos de consulta para formular las preguntas.

Finalmente, en la edición final del periódico, donde se encontraban las noticias y la entrevista en el respectivo orden, los grupos realizaron la lectura de los textos y establecieron los ajustes del caso.

El proyecto resultó bastante provechoso con respecto al objetivo inicial, que era fortalecer algunos procesos característicos del pensamiento complejo con relación a la historia. El hecho de descentrar la enseñanza de los textos, establecer etapas de investigación y de producción, no solamente las afianza como estudiantes, sino que las acerca a su propia imagen de sujeto social, con responsabilidades contextuales muy precisas. Así como ellas mismas lo dijeron: “estudiar la historia, nos sirve para entender lo que pasa ahora”.

CAPITULO TRES

HISTORIAS DE VIDA Y SU LUGAR EN LA ENSEÑANZA

El papel liberador del maestro en la sociedad actual

Ingrid Yisela Calderón Rodríguez¹

En una de las montañas periféricas de Bogotá, D.C., en los límites de la ciudad con el municipio de Soacha se desarrolla esta experiencia pedagógica. Se puede decir que es una zona deprimida social, cultural y económicamente, donde sus habitantes se encuentran en situación de vulnerabilidad, como en la mayoría de las zonas periféricas de las grandes ciudades. Muchos miembros de la comunidad que en estos lugares habita se encuentran ligados al desplazamiento forzado, al éxodo. Algunas víctimas directas y otras víctimas indirectas del conflicto armado que por años se ha venido desarrollando en Colombia. Para nadie es un secreto que esta guerra interna aumenta los porcentajes de miseria, desempleo, inequidad y despoja a muchos de sus tierras, de los miembros de su familias y separándolos de sus raíces, ocasionando de alguna forma la desmembración familiar y social. El gobierno ha tratado de implementar algunas políticas que mitiguen el flagelo que golpea de manera directa a nuestra sociedad civil, pero no producen cambios significativos, lo cual tiene como consecuencia que, día tras día, esta población esté en aumento y que sus necesidades prioritarias sean insatisfechas.

Esta experiencia pedagógica se divide en tres componentes que pretenden acercar a los lectores a una realidad que se vive a diario dentro del seno de nuestras

¹ Profesora Colegio Sierra Morena. Correo electrónico: inyisel26@hotmail.com

ciudades. El primer componente es la descripción de los niños, niñas y jóvenes víctimas del desplazamiento y su proceso de transición a la ciudad, un cambio radical en sus vidas. El segundo componente es la experiencia pedagógica que el Colegio Sierra Morena desarrolla a través del proyecto de Colombianidad. Y el tercer componente es el papel del Maestro en el proceso social y cultural que los niños, niñas y jóvenes viven a causa del conflicto armado.

Los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado y del desplazamiento forzado

La Ley 975 de 2005, de Justicia y Paz, en su artículo 5º, plantea la *definición de víctima*: es la persona que individual o colectivamente haya sufrido daños directos tales como lesiones transitorias o permanentes, que ocasionen algún tipo de discapacidad física, psíquica y/o sensorial (visual y/o auditiva), sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo de sus derechos fundamentales. También es víctima una persona a quien su cónyuge, compañero o compañera permanente, o familiar en primer grado de consanguinidad o primero civil, se le hubiere dado muerte o hubiese sido desaparecida.

Partiendo de esta definición hablaremos de niños y niñas con edades entre 6 a 13 años, que estudian en nuestras aulas y que fueron sometidos/as a un abuso psíquico y a la pérdida de su espacio; los que presentan necesidades afectivas muy marcadas; que son parte de familias disfuncionales² o recompuestas³; aquellas familias que se enfrentan a un cambio de roles completos, donde todos los integrantes desde el pequeño hasta el mayor tienen que trabajar, lo que equivale a iniciarse en el trabajo informal, de calle, ventas ambulantes, en semáforos o en sitios con gran afluencia de público, como manera de obtener el dinero para subsistir. Así mismo, hablamos de quienes bajo esas circunstancias inician el proceso de inscripción en Acción Social y que son reconocidos como población víctima y desplazada y reciben una ayuda económica. Estas familias tienden a recomponerse, a formar nuevos vínculos afectivos, que puedan a suplir la necesidad afectiva y económica.

Encontramos familias, también, compuestas por los hijos maternos, la mamá, un nuevo compañero y el nacimiento de otro hijo, fruto de la nueva relación; otras familias donde los padres huyeron juntos con 3 o 5 hijos y están esperando otro; también encontramos familias constituidas por el abuelo que trata de sacar a sus nietos adelante pues sus padres murieron a causa

2 Una familia disfuncional es aquella que a pesar de estar formada con lazos afectivos en común, conviven con conflictos.

3 Una familia recompuesta es aquella compuesta por padres separados, con hijos de varias parejas, que se reintegra con miembros nuevos.

del conflicto. Esta nueva reconfiguración familiar y el cambio brusco que los niños y jóvenes experimentan al enfrentarse a la ciudad y a esos nuevos roles que desempeñan ahora en sus familias, conlleva el no haber podido elaborar un adecuado proceso de duelo, dada la pérdida y el dolor por el cual han pasado, sin que hayan sido objeto tampoco de un apoyo psicológico adecuado, llegando al colegio con trastornos psicosomáticos, ansiedad y depresión, al igual que con enfermedades mentales graves, como esquizofrenia, delirio de persecución, trastornos bipolares, problemas depresivos y afectivos, de ansiedad, de conducta, confusión, desesperación y angustia. Toda esa problemática supone la existencia de niños con trastornos mentales no comunes, niños inseguros, temerosos, sin autoestima y violentos.

No obstante aquellas dificultades psicológicas, familiares y económicas por las cuales están pasando, se enfrentan al colegio, a un proceso de formación el cual se ha visto interrumpido por los diferentes problemas, lo que les produce mucha ansiedad, algo de inseguridad, depresión, como también estrés⁴, lo cual genera un impacto negativo en los niños, las víctimas silenciosas de los problemas sociales de un país inequitativo y sin memoria. En el informe de Acción Social de la presidencia de la República, de febrero de 2010, encontramos el siguiente cuadro donde se nos muestra la cantidad de personas que son víctimas del desplazamiento, entre los años 1998 a 2009 aproximadamente.

<p>1.680.743 mujeres y 1.623.236 hombres desplazados. 231.908 niños de 0 a 5 años, 952.000 niños de 6 a 17 años, 1.467.633 personas de 18 a 59 años y 167.327 personas de 60 años o más desplazadas. En total: 3.316.862 personas desplazadas 754.539 hogares desplazados. 2.692.742 personas desplazadas individualmente. 624.120 personas desplazadas masivamente. 76.829 desplazados autorreconocidos como indígenas. 268.135 desplazados autorreconocidos como afrocolombianos. 30.691 desplazados con alguna discapacidad física.</p>
--

En Bogotá se están haciendo algunos esfuerzos, por apoyar el proceso escolar de los niños que presentan extra-edad, dentro de lo que existen algunos desplazados. Esto no es suficiente, pues se necesita la creación de políticas, normas, que permitan ejercer el derecho que ellos tienen a la justicia y a la reparación. Mientras se hace realidad un cambio social de forma y de fondo,

⁴ Estrés (del inglés stress, 'fatiga') es una reacción fisiológica del organismo en el que entran en juego diversos mecanismos de defensa para afrontar una situación que se percibe como amenazante o de demanda incrementada.

donde el otro importe al igual que yo, donde su dolor sea el mío, donde aunque yo no comparta su causa, me duela su situación y actué de forma eficaz. Somos un sólo país, su bandera es la mía, todo un sueño de transformación, una verdadera utopía. Observando el cuadro anterior y la cantidad de niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad y de desplazamiento que se enfrentan a diferentes problemas sociales y psicológicos, es dable pensar que la educación debe tener estrategias y herramientas que le brinden al niño su reconocimiento como miembro de una sociedad, su revinculación al proceso pedagógico, la superación de muchas de sus dificultades, el apoyo al desarrollo del pensamiento, al análisis y la expresión de su propia historia, de su memoria vista desde otra óptica, descubriendo sus talentos y desarrollando su habilidades, en pro de un mejor bienestar para él y para su vínculo familiar.

Esto me lleva al segundo componente, a saber:

Colegio Sierra Morena experiencia de cambio a través del proyecto de colombianidad

El enfoque del colegio es artístico, lo cual permite que las áreas de enseñanza interactúen holísticamente, abriéndole al estudiante diferentes gamas para explorar sus habilidades y destrezas. Es allí donde el área de sociales apoyándose en el arte, le brinda a los estudiantes la comprensión de la historia y de sus raíces a través de la expresión artística, como lo es la danza, el canto, la música, las artes plásticas, las cuales le permiten a los niños explorarse, redescubrirse y encontrar sus talentos.

El área de sociales cada año en el mes de octubre, se reúne para fijar los parámetros de la colombianidad para el siguiente año escolar. Es allí donde se acuerdan las estrategias, las didácticas para engranar la enseñanza de la historia, la geografía, las sociales, con la realidad, con la cultura, con las raíces; a través del arte. En este espacio se crea un cronograma de actividades para el año, al cual se integran los docentes de las diferentes áreas del conocimiento, para producir diferentes expresiones artísticas, vinculadas con el desarrollo de la historia a través de los años, creando la representación de las distintas fiestas temáticas que integran a Colombia, para ser representada en la semana de la Colombianidad, la cual se celebra en la primera semana del mes agosto. Es así como todos los docentes de acuerdo a la temática trabajan desde su área. Aunque a veces se genera resistencia por parte de algunos docentes, hay, en general, un trabajo de investigación acerca de la temática y cómo se desarrolla una estrategia para llegar integrar las temáticas de cada área con el enfoque de la semana de la Colombianidad.

Por supuesto en esta tarea es muy importante integrar a los padres de familia que apoyan a sus hijos en el proceso, permitiéndoles fortalecer un vínculo afectivo y comunicativo. Esto permite el análisis de situaciones en familia y la creación de conclusiones conjuntas.

El hombre a través del arte crea diferentes expresiones que utilizan al cuerpo como medio para exteriorizar sus pensamientos, sus sentimientos y pueden desnudarlo sin que el otro se dé cuenta, pues cada autor conoce el verdadero significado de lo que expone y el otro interpreta lo que cree que el artista dice a través de su muestra cultural, sea teatro, danza, poesía, canto, música, pintura, escultura y demás expresiones artísticas utilizadas para tratar de crear su propia interpretación de la realidad. No siempre los niños y los jóvenes expresan con palabras sus sentimientos; utilizan medios que pueden denominarse “camuflados”, es decir, no de manera directa, haciéndose, en ocasiones, por lo tanto, difícil llegar al verdadero significado de lo que ellos están expresando.

Para las diferentes formas de expresión se necesitan metodologías específicas que los estudiantes pueden ir aprendiendo en cada año escolar. Todo eso necesita unos pasos específicos, por lo cual el arte es una forma de exteriorizar sistemáticamente nuestros pensamientos.

Un estudiante cuando tiene la oportunidad de identificarse así mismo, de dibujarse, de pintarse, puede exteriorizar qué le afecta, qué le da temor, qué necesita y al poder exteriorizarlo se da la oportunidad de reflexionar sobre esa situación, la que al analizarla puede de manera reflexiva comprenderla, saber qué le afectó, pero que ya pasó, que está vivo y puede hacer muchas cosas más. Un niño que se encuentra en situación de vulnerabilidad por ser víctima directa del conflicto armado, necesita espacios de libertad donde pueda exteriorizar sus emociones, pues para él no es fácil, y necesita de mayores espacios lúdicos, artísticos, con el fin de manejar sus emociones, aceptarse tal cual es y poder mirar al futuro con esperanza.

No es fácil que un niño hable de su situación, ni por lo que ha tenido que pasar, pero él lo puede expresar de maneras diferentes, lo cual le permite liberarse, sin que él se dé cuenta de la carga que está abandonando, para lo cual el maestro juega un papel primordial en este cambio y en esta transformación. El estudiante va cambiando de manera inconsciente, va dejando cargas emocionales a través de lo que realiza con sus manos, pasando de utilizar sus manos como arma de defensa, a utilizarlas como creadoras de pinturas mágicas y reales que transforman su realidad, lo cual el maestro va promoviendo de manera consciente, generando cambios sustanciales de comportamiento en el aula.

Algunos cambios que se pueden evidenciar en el aula son la disminución de las agresiones físicas y verbales, entre compañeros, la comunicación más fluida entre ellos, el fortalecimiento del compañerismo, la comprensión y la tolerancia en los diferentes momentos. Por lo tanto, el cambio de los estudiantes no consiste en hacerles olvidar su historia; por el contrario, es enseñarles a comprender la memoria que poseen de esa historia, brindándole la orientación para entender la situación por la que tuvo que pasar, señalando enfáticamente cómo al aprender la historia de nuestro país, nosotros mismos la hacemos, y que no todo lo que sucede a nuestro alrededor nos derrota sino que nos hace más fuertes. El tercer componente es, en consecuencia:

El papel del maestro en un cambio social silencioso y liberador

Para muchos la descripción del trabajo pedagógico realizado para la semana de la colombianidad es igual a un trabajo pedagógico más, es la labor de un maestro para cumplir con unos objetivos propuestos; pero no, se equivocan, es la transformación de una oruga, de una crisálida en una hermosa mariposa emperador; es mágico, es real, mi trabajo transforma vidas e impacta en la familia y en la comunidad en general, es abrir un camino, trazar un sendero, donde aquellos que quieran seguirlo lo pueden tomar, es brindar una oportunidad de cambio de mentalidad, de olvidar el conformismo y la dependencia de la políticas de manutención tipo “familias en acción”, que es una ayuda vital, pero los hace dependientes, inválidos sociales, que olvidan soñar, crear, e intentar un cambio. El poder transformar el pensamiento de un niño, de una niña como dice una propaganda *no tiene precio*, pues mi labor va más allá de una carga académica, de una función docente. Decir que el trabajo de un maestro es como el de un contador, de un administrador, de entrenador deportivo, es una falacia o sofisma, pues aquel que no toca la vida de otros, con la varita mágica de la educación y el conocimiento, no puede ser maestro. Yo creo que para eso estudiamos, para tocar y transformar pensamientos, vidas, la sociedad, somos parte del engranaje de la innovación, del cambio real, pero a veces perdemos el norte de nuestra función como docentes, se nos olvida el significado propio del ejercicio diario del Maestro. El Maestro es aquel que puede ver más allá de una mirada, de un gesto y descubrir joyas invaluable, es aquel que tiene una visión holística del niño, que hace el trabajo de muchos en un solo instante, es psicólogo cuando se necesita, es consejero cuando tiene que hacerlo, es terapeuta cuando hay que actuar, es abogado para defenderlo en determinada situación, es un comunicador social para elogiar el trabajo y el esfuerzo de cada niño; un Maestro se va a su casa pero lleva consigo su trabajo, no lo deja en la oficina y se olvida de él; no, el maestro en donde esté es un ser crítico, que vive lo que piensa y se rige por su conciencia. Muchos han perdido su

conciencia, al ceder al poder, al dinero, al estatus, pero cuando su cuerpo no tenga fuerzas ya, sólo le quedará lo que logró hacer por los demás. Por lo tanto, un Maestro puede irse a la tumba tranquilo pues su trabajo no era como el de cualquiera, era ser un alfarero que moldea vidas. Un maestro es profesional que decidió formarse para transformar la realidad, para abrir los ojos de la ceguera mental de la sociedad.

El papel del maestro en la transformación de una vida es importante, pero de mayor importancia es tratar cada día de lograrlo. En muchas ocasiones perdemos nuestro objetivo, pero hay seres humanos que nos necesitan; y tenemos que ser coherentes con el discurso, hay que darse a los demás, es enseñar a través del ejemplo, es vivir lo que hablamos, el ser maestros es un estilo de vida, es ayudar, es dar luz, es encaminar, es propender por una sociedad más equitativa, es brindarle a nuestros niños nuevas y mejores oportunidades, es tener un objetivo primordial que logre trascender las nuevas generaciones, Un niño con una visión diferente de lo sociedad, del mundo es dueño de su vida, deja de ser parte de los millones de títeres de un sistema, pues apropiarse de su futuro, de su destino y ser promotor de renovación y del cambio de otros. No trabajamos para ser idiotas útiles de un sistema, del gobierno de turno, de las políticas globales de desarrollo económico, trabajamos para personas que merecen un mejor futuro; no somos políticos, ni promeseros, somos reales en la vida de nuestros estudiantes, siempre hemos observado el mundo de manera diferente y ha sido así a través de los años, nuestro norte es siempre tratar de encontrar un equilibrio y de fortalecer el pensamiento de una sociedad que sea capaz de resurgir de sus cenizas y ver el potencial que hay en ellos para liberar la esencia humana y la preservación, el respeto de la vida, como eje fundamental del desarrollo.

No importa nuestras diferencias, nuestras ideologías, somos iguales. El Maestro está perpetuamente inmerso en el cambio, y continuamente con la enseñanza de la historia y de toda la carga que les corresponde a los profesores del área de sociales, desde su propia óptica subjetiva, traza el destino de una vida, una sola palabra puede tocar a muchos, un discurso puede trascender generaciones. De esta forma, el ejemplo a través de la enseñanza diaria, de la reflexión, del compartir, del escuchar, del proporcionar nuevas oportunidades, a los estudiantes, es un cambio sustancial. Nadie lo hará por mí, sólo yo puedo hacerlo y lo hago diariamente. El maestro es, y será por siempre un dinamizador del cambio. Es por eso que me pareció importante recordarlo en este escrito, pues así como un niño logra olvidarse de sus fantasmas y de sus vivencias violentas. Yo, como maestro, me puedo olvidar de las políticas, los lineamientos, los estándares, los currículos e ir más allá y tocar cada vida que a diario pasa por nuestras manos y hacer de mi labor un ejercicio de cambio: es bueno para el la salud para el corazón, para la sociedad.

La vida como obra de arte y búsqueda de orientación histórica

(Una propuesta de orientación vocacional y/o profesional en el colegio San Cristóbal Sur)

Luz Aracely Rodríguez Hernández¹

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres vacíos a quien el mundo llena con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como cuerpos conscientes y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en su relación con el mundo.

Paulo Freyre.

Presentación

Al ser la escuela el sitio de encuentro de diversos actores sociales que convergen hacia la construcción de un tejido social sólido, se convierte en el espacio en el que el estudiante adquiere los primeros elementos de una herencia colectiva, que le permite identificar, aprender, y orientarse en los dinamismos internos (voluntad, vocación, intereses, gustos, aficiones, entre otros) hacia la autonomía y búsqueda de orientación futura.

Desde la práctica pedagógica en el Colegio San Cristóbal Sur IED, surge la tarea específica de convertir el espacio escolar en un espacio de mediación que va más allá de pensar en la transmisión del conocimiento, teniendo como reto principal permitir que dentro del aula de clase se pueda generar un espacio de reflexión, análisis, discusión, respeto, en la búsqueda del co-

¹ Profesora Colegio San Cristóbal Sur. Correo electrónico: layaracely@hotmail.com

nocimiento que guíe a los estudiantes hacia la construcción de metas claras, identificables y viables en su proyecto de vida. Tarea que depende en un buen porcentaje del educador al brindarle al educando la posibilidad de adquirir una herramienta para toda la vida, que le permita ingresar y defenderse en el nuevo contexto social que le espera.

Introducción

El estudiante es capaz de liberación estética, de creatividad artística, de aprendizajes cognitivos. Pero su obra de arte primordial es la propia vida. El protagonista del escenario escolar encarna acciones, y recrea la vida como un artista, un escultor, un poeta. Tarea que no es fácil pues a lo largo de su vida se le presentan diversas exigencias sociales, culturales; exigencias que conllevan en el fondo a la transformación de la sociedad y a revelar la existencia de diversos elementos en búsqueda de encontrar sentido a la existencia y de orientación. El estudiante es artífice de su propia vida, pero lo que haga con ella está en constante construcción.

Según Robert Doran en la teología y las dialécticas de la historia, la cultura tiene dos dimensiones: los significados y valores cotidianos que informan un estilo dado de vida y el nivel reflexivo o superestructural, que surge de las objetivaciones científicas, filosóficas y de especializaciones eruditas. Estos elementos se relacionan entre sí en la constitución de una comunidad. La escuela es la encargada de establecer la relación entre el proyecto individual de arte dramático en la constitución del mundo, de las relaciones humanas y de sí mismo, y lo segundo, la estructura de la sociedad en que el individuo debe operar.

El deseo de hacer de la propia vida una obra de arte se cumple más fácilmente cuando las condiciones sociales que constituyen el contexto de ese proyecto estimulan el cambio personal, alientan el desarrollo y ejercicio de las facultades de la persona de entender, razonar y escoger responsablemente.

El papel de la educación está en la reconstrucción de las relaciones entre los elementos constitutivos de la sociedad, la cual se debe llevar a cabo por las personas que han desarrollado en sí mismas las capacidades que verdaderamente frenen e inviertan la decadencia social en sus raíces. Estas capacidades consisten precisamente en un desarrollo de la inteligencia y de la libertad, que son las fuentes tanto del arte dramático como del progreso social. Diversos son los caminos que llevan a la autonomía personal, confrontando la exigencia cotidiana de diversos escenarios y la responsabilidad de su propia vida, más allá de los planteamientos teóricos o científicos para

dar cuenta de su propia existencia. Interrogándose por sus desempeños, sus habilidades, su experiencia, su quehacer cotidiano, descubriendo, conociendo, valorando y recreando su propia existencia.

Al interior de la clase de Educación Ética han surgido una serie de interrogantes sobre el verdadero quehacer educativo, que parte desde la práctica pedagógica que indaga sobre el verdadero sentido de la educación y el papel real de los docentes en la búsqueda de horizonte hacia la toma de decisiones de los estudiantes, tales como: ¿para qué la escuela?, ¿Con qué fin?, ¿Qué es realmente valioso en la vida de los estudiantes?, ¿Qué vale realmente la pena para los estudiantes?, ¿Qué es viable?, ¿Qué utilidad tiene lo visto en el colegio?, ¿Qué valor real tienen las enseñanzas del colegio? Preguntas que llevan al docente a buscar la coherencia de su experiencia y conocimiento con los valores, las decisiones, las acciones y el obrar cotidiano de sus estudiantes, preguntas que exigen deliberación, práctica, evaluación, valoración, elección, decisión, implementación de cursos concretos de acción al interior de la clase. Situación que hace conciencia de que el dinamismo cognoscitivo humano no termina ni en conceptos ni en teorías ni en libros, que ha de traducirse en obras y acciones que transformen significativamente las situaciones concretas en la vida de cada uno de los estudiantes.

Desarrollo de la práctica pedagógica

En clase de educación ética se realiza un ejercicio de indagación y descubrimiento de los elementos que afectan la toma de decisiones frente a la Orientación Vocacional por parte de los estudiantes, quienes participan como sujetos activos de la clase a través de la relación comunicativa, buscando como ayuda metodológica la entrevista, la observación sistémica y el estudio de casos (a partir de las historias de vida), con el fin de penetrar en el mundo personal de los estudiantes, identificar e interpretar situaciones, intenciones, creencias y, por último, como docente, profundizar el conocimiento y comprensión de la vida social de los mismos. Todo ello desde el punto de vista de la interpretación a partir de elementos cotidianos que pasan desapercibidos, pero que hacen parte de la memoria y de la historia personal de cada individuo, encontrando significado a las acciones humanas dentro de la realidad educativa, comprendiendo dicha realidad desde los significados de cada uno hacia la búsqueda de identidad, el sentido de pertenencia a un entorno, los ideales y metas reales que han de ser indagados, los sueños, metas y diversas alternativas que puedan tener en sus vidas.

La propuesta de desarrollar una experiencia pedagógica sobre Orientación Vocacional y/o profesional de los estudiantes de grado 11 del colegio San

Cristóbal Sur, J.M., surge de la responsabilidad que como docente se tiene frente a la formación de este grupo de jóvenes en la consolidación y posterior ejecución de un proyecto de vida como plan de direccionamiento hacia la consecución de objetivos que sean coherentes con su vida, su obrar, sus relaciones y, por ende, en su formación y consolidación como ciudadanos capaces de cambio social.

Esta propuesta pretende establecer la influencia de diversos intereses vocacionales, la personalidad y el aprendizaje de los estudiantes unido a la motivación y a los valores que cada uno de ellos establezcan, a la par que se realiza todo un recorrido histórico por la vida del estudiante, desde la historia familiar hasta la proyección futura que ellos perciben de su vida, trabajo que se ha realizado desde el año 2008, con diferentes etapas de profundización, seguimiento, y que a la fecha se continúa haciendo, lo cual puede evidenciarse en las siguientes etapas:

ETAPA INICIAL: Para el año 2008 se formuló un trabajo inicial que involucró una etapa de diagnóstico, una propuesta muy sencilla que intentó recuperar parte de la historia familiar de los estudiantes y el reconocimiento de su memoria como proceso de identidad y reconocimiento del entorno familiar.

ETAPA DE CONSTRUCCIÓN: Para el año 2009 se dio un mayor rigor y organización a la estructura incorporando una serie de nuevos elementos que contribuyeron en un documento escrito que sistematizó la investigación de los estudiantes. El trabajo en ese año estuvo direccionado inicialmente hacia una etapa de consulta sobre la memoria familiar de los estudiantes, desde la indagación y el diseño de una encuesta que es aplicable a sus padres de familia, abuelos y familiares más cercanos, con el propósito de consultar ¿el por qué llegaron a la localidad de San Cristóbal?, ¿de dónde provenían?, ¿a qué se dedicaban? Con base en la información recolectada por los estudiantes se les pide que escriban su historia familiar y la compartan y comparen con los integrantes de la familia. Para realizar dicha tarea se pidió a los estudiantes consultar diversas fuentes que recrearan la memoria y la historia. En un segundo momento dentro de esta etapa, se integra el área de Lengua Castellana, involucrando nuevos elementos, desde la sicología como la aplicación de test de personalidad. Entre ellos el del árbol – casa – persona, análisis de la autobiografía, genograma, desarrollo y presentación adecuada de la hoja de vida, presentación del informe con normas lcontec, revisión de estilo y argumentación, entre otros elementos. Lo que llevó a la sistematización por parte de los estudiantes de la experiencia. Sin embargo, no hubo posibilidad de realizar puesta en común debido a que coincide la entrega del trabajo con el cierre del año.

ETAPA ACTUAL: El desarrollo de la propuesta durante el año 2010 ha tenido un proceso de mayor análisis, desarrollo, ejecución e implementación. Partiendo de los elementos trabajados en el 2009, se continuó con el ejercicio, pero se ha profundizado e indagado con mayor énfasis en ciertos elementos y dando una organización metodológica, desarrollando tres líneas claras de ejecución. Involucrando al docente de matemáticas y continuando con el ejercicio transversal desde Lengua Castellana, con el propósito de realizar un ejercicio transversal que a futuro involucre al departamento de Orientación y a los docentes de primaria para ser ejecutado desde pre-escolar hasta grado undécimo.

Las líneas de trabajo sobre las que se ha desarrollado parten de un primer acercamiento a la investigación, además se hace uso de herramientas dadas en el diplomado de enseñanza de la historia con respecto al manejo de fuentes, análisis y utilización de recursos, sistematización de la información, la memoria, el recuerdo, la imagen y el análisis de la misma, todo ello hacia la búsqueda de la identidad y conocimiento de su entorno inmediato, de su perfil familiar e individual y de un análisis real de las posibilidades que como joven tiene dentro del marco de la sociedad sin ser descontextualizado. Para desarrollar y ejecutar esta línea se han realizado una serie de actividades que van desde la etapa inicial de consulta por parte de los estudiantes, de su memoria familiar hasta una serie de test que permiten conocerse mas a profundidad y recuperar su historia. Dicha etapa se consigue ampliando la información sobre sus antecedentes familiares, visitando la Biblioteca Luis Ángel Arango – sala Hemeroteca; allí se indaga el día de su nacimiento y el día de nacimiento de uno de sus padres o del familiar más significativo. Se solicita que saquen copias y que realicen un ejercicio de producción escrita que involucre elementos sociales, políticos, económicos y culturales de cada uno de los momentos históricos para analizar variables diversas de las ciencias sociales que se han presentado a lo largo de su vida. Elementos que conllevan la mirada desde el pasado, la ubicación en el presente y visualizar un futuro, realizando pequeños ejercicios que van desde dibujarse y describirse cuando tenía cinco años, hasta visualizarse en un futuro lejano, recolección de fuentes como son las fotografías del álbum familiar, encontrando ciertos elementos de contraste social como la falta de pavimentación de las calles, el vestuario del momento, etcétera.

Otra línea de indagación intenta acercarse más hacia un ejercicio de Orientación Vocacional. Inicialmente, desde el desarrollo de un test virtual de la Universidad de Loyola, que permite dar cierta dirección a las posibilidades de los estudiantes, acompañado del planeador de carrera y la visita a diferentes universidades, la consulta de los costos y la posibilidad o no de ser financiada una carrera técnica, tecnológica o profesional. De igual forma se relaciona la clase de matemáticas respecto de la sistematización de la infor-

mación y manejo de estadísticas. Junto con el departamento de Orientación se realizó una feria de universidades y se involucró la propuesta a las direcciones de grupo de grado 11. En una etapa final los estudiantes sistematizan el trabajo realizado durante todo el año y entregan un CD que recopile todo el ejercicio.

A modo de conclusión

El trabajo realizado durante estos tres años en el colegio San Cristóbal Sur, lleva a reconocer que los cambios sociales, económicos, políticos y culturales hacen que la escuela tome partido en la orientación vocacional y/o profesional de sus educandos hacia el direccionamiento de situaciones reales que permitan claridad frente al querer ser y querer hacer en el futuro inmediato al finalizar la educación media. Para eso es necesario que desde el inicio escolar haya un proceso de sistematización de momentos históricos importantes en su vida, ya sea bajo la dinámica de diario o ejercicio de recopilación de información; de la misma forma es necesario crear un plan real de ahorro para que al momento de llegar a grado 11 los estudiantes no choquen con una de las situaciones más delicadas y que cierran puertas como es el caso de la falta de dinero. Y, por último, es indispensable conocer todas las propuestas de la SED para tener un mayor acceso a la educación superior, no solamente en el ámbito profesional universitario sino también en la formación técnica y tecnológica, articulando el proyecto de Orientación Vocacional de la institución al proyecto global que promueve la SED desde el año 2010.

Bibliografía

Castaño Pérez, G. (2000). *El Enfoque propositivo en la intervención de las problemáticas sociales: los factores protectores*. Fundación Universitaria Luís Amigó. (Documento s.d.e).

Chacón Martínez, O. (2001). *Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la educación media, diversificada y profesional venezolana*. En: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0323104-135426/>

Echavarría, M. (2004). *Herramientas y Estrategias para el Desempeño del Psicólogo Educativo en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional. (1974). *Resolución No 1084*. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860*: Autor.

Memorias que abren caminos

Margoth Barrantes Clavijo²

El título de esta ponencia hace referencia primero a las memorias que se van acumulando en la historia de la educación, la que construimos todos y todas las docentes y estas memorias al ser traídas al presente, pueden abrir caminos porque los docentes aprendemos de nuestros colegas y además marcamos huellas en nuestros estudiantes. Está escrita en tercera persona porque quise conservar la forma de relato que había escrito para la narración, y porque me sentí más cómoda escribiendo de esta manera.

Anita es una profesora de ciencias sociales, constitución y democracia, cuya pasión es la formación de líderes en el colegio con el fin de que dinamicen procesos de participación en la localidad donde habitan y conviven. La necesidad de encontrarle un sentido a la labor docente la lleva a buscar un puente entre la escuela y la comunidad, entre la disciplina social y las realidades de los jóvenes. Considera que los líderes ayudan a formar tejido social, a dinamizar las comunidades, a intercambiar sensaciones, sin sabores y descontentos, pues ¿qué sería de los barrios sin sus líderes?, ¿quién ayudaría a las personas a organizarse?

Desde pequeña se había interesado por los asuntos sociales a partir de las películas que proyectaban los muchachos del “telecentro del barrio San Isidro” en la pared de su casa para todos los vecinos del barrio, - en particular la titulada Sangre de Cóndor, donde mostraban algunos asesinatos de indígenas -; escuchando las conversaciones de “los grandes” sobre las luchas sindicales; la música de Mercedes Sosa, Silvio Rodríguez, Atahualpa Yupanki y uno que otro corrido de música protesta, todo esto producto de la época de reivindicaciones de los años 60 y 70s donde transcurre su niñez y adolescencia.

² Profesora Colegio Pablo Neruda. Correo electrónico: margotbarrantes@gmail.com

Dos hechos significativos caracterizan su experiencia como docente: primero, el trabajo comunitario realizado en la localidad cuarta, articulado con las actividades de clase de sociales, democracia y cooperativismo, con el proyecto “Parque entre Nubes” y, segundo, en la localidad de Fontibón, cuando se traslada en el año 2004 para acercarse a su casa.

Desarrolló trabajo comunitario en la localidad cuarta de San Cristóbal con el proyecto del “Parque Entre Nubes” en los barrios aledaños, entre los años 1994 a 1998, conjuntamente con algunas organizaciones comunitarias del sector, con sus estudiantes y compañeros del colegio Cooperativo, donde el proyecto del área de sociales se organizó en cuatro ejes: periódico, grupo ecológico, gobierno escolar y emisora, todos articulados en la práctica. El grupo del periódico se reunía con Anita y con el profe Dago (que trabajaba en un colegio cercano) los sábados en la mañana en el Centro Comunitario de la Localidad para recibir las clases de redacción y diagramación que ofrecía el periódico El Siglo, el que además les editaba una vez al mes el periódico “La Llevas”, que hacían los estudiantes y se distribuía entre los amigos, compañeros del colegio y sus familias, cobrando solamente los costos del tiraje. Este periódico también era distribuido en el colegio del profesor Dago y en otros donde tenían amigos docentes interesados en participar en el proyecto; se puede decir que tuvo un radio de acción en la Zona 4ª, como se llamaba la ahora localidad de San Cristóbal.

El grupo de la emisora del colegio emitía programas variados y bien estructurados como les enseñaron los instructores del SENA, y a cuyas clases asistía Anita los miércoles de 6:30 p.m. a 8:00 p.m. en el Colegio Los Alpes, que queda en la Y de Altamira, en la antigua carretera a Villavicencio, y cuya información multiplicaba con sus colegas del área de sociales, quienes también desarrollaban el proyecto en las clases de democracia y cooperativismo. El Colegio del barrio Altamira fue fundado por el padre Domingo Laín, quien junto con Manuel Pérez y José Antonio Jiménez tan pronto llegaron a Colombia, emprendieron la empresa de defensa de los pobres a través de la teología de la liberación. Esta filosofía del colegio facilitó el trabajo de Anita, brindando los espacios y tiempos para el trabajo con estudiantes, padres de familia y vecinos. Su compromiso con la comunidad la lleva en el año 1996, a dirigir el grupo ecológico del Colegio con una perspectiva social y centrada en el proyecto que, junto a algunas organizaciones comunitarias de la zona, pretenden hacer de los cerros baldíos del sur-oriente un parque ecológico donde la comunidad aledaña tuviera un sitio de esparcimiento. Este espacio tendría el nombre de “Parque Entre Nubes”, nombre que proviene de un alemán que hizo el comentario en una de las caminatas. Algunas de las actividades que se desarrollaban con los estudiantes de bachillerato eran las caminatas ecológicas para limpiar de basuras las montañas, éstas se articula-

ron con el programa de la Universidad Nacional que atendía la afectividad de los adolescentes, además se trabajaban los temas de democracia desde la participación de los estudiantes, porque para Anita la democracia no es una cátedra, sino una vivencia en comunidad; los jóvenes y los profesores diseñaban y desarrollaban charlas con las juntas de acción comunal sobre temas ambientales y de organización social, que se llevaban a cabo en los salones comunales de los barrios aledaños, los días sábado, acompañados por Anita y el colectivo de trabajo. Uno de los resultados de este trabajo fue la participación en el primer Cabildo Verde de la Zona Cuarta y en el primer Encuentro Ambiental Distrital con los estudiantes del Colegio Cooperativo, en el mismo año 1996.

En el grupo de Gobierno escolar se trabajaba a partir la Ley de la Juventud que proponía los espacios de participación de los jóvenes en la ciudad y el país. Desde allí se gestó la idea de hacer un partido político, que tuvo como nombre “por una educación democrática” del que fue aval Anita y de cuyo partido salió elegido un joven de la zona, que trabajo con los estudiantes y padres de familia del Colegio. Vale la pena aclarar que para ese entonces no existía el programa gubernamental “Escuela – ciudad – Escuela” y tampoco habían publicado los estándares de ciencias sociales.

Cuando Anita se traslada a la localidad de Fontibón, en el año 2004 participa en la Cátedra de Afrocolombianidad, ahora institucionalizada en los colegios y cuyos fines orientan sus clases de sociales de grados 7º en lo concerniente al respeto por la diferencia y el reconocimiento del otro. Para Anita es más importante desarrollar el pensamiento histórico que la enseñanza de la historia misma como narración de hechos o sucesos, aprender a identificar las fuentes, reconstruir historias a partir de evidencias, construir textos narrativos, hacer confrontación de fuentes, escuchar al otro para ser su interlocutor y formarse como sujeto político. Además, considera que es más importante valorar las historias desde el rescate de la memoria de los pueblos ancestrales que nos configuran como colombianos, es decir, indígenas y afrodescendientes; para que los jóvenes se identifiquen como sujetos históricos y sujetos de derechos. Así mismo, es importante que se apropien de la historia local y de los procesos que puedan llegar a liderar de forma autónoma.

En el año 2005 participa en el Foro Local y en el Distrital cuyo tema era la Política Educativa. Luego hace parte del Comité Asesor de Política Educativa Local (CAPEL) durante el año 2006, donde se discutían las prioridades locales y distritales en educación. En el año 2007 hace parte del Equipo Pedagógico Local, donde lideró principalmente las líneas de convivencia y participación, con una propuesta de articulación entre las dos líneas de trabajo y conformando la mesa de conciliación de adultos, como experiencia piloto

en la Localidad de Fontibón. Esta propuesta se llevó a cabo y fue acogida posteriormente por otras localidades a iniciativa de la SED; en la puesta en marcha la acompañó Ángela una asesora externa de la Cámara de Comercio de Bogotá, a partir del proyecto Hermes, que también se implementó en el Colegio. Además, lideró la mesa local de Educación para la redacción del documento “Aporte de la Localidad de Fontibón para el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016”.

Desde el trabajo en el CADEL hizo su apuesta por la organización de los jóvenes y la formación de líderes locales en las distintas mesas de trabajo y por la organización de la red local de docentes de ciencias sociales, que se reunían una vez por semana y donde se trataban temas relacionados con inquietudes acerca de ¿qué enseñar?, ¿Para qué?, ¿Cómo?, y la razón de ser de las ciencias sociales; sin embargo, por la falta de tiempo y liderazgo de los y las docentes, no se sistematizaron estas discusiones y aportes. Como producto de estos encuentros, Anita trabajó con el profesor Juan, un docente de un colegio vecino al suyo, los temas de convivencia, el por qué los estudiantes se agredían violentamente cuando alguno pasaba frente o al lado del Colegio portando el uniforme. Con el profesor Juan se hizo el puente para que cada quince días, los días viernes, se reunieran los profesores de sociales de los dos colegios y planearan actividades conjuntas (presentaciones de danzas, partidos de fútbol, asistencia a izadas de bandera, etc.). Fue una experiencia muy valiosa en cuanto al reconocimiento y el respeto por el otro; pero no fue fácil, pues tuvieron inconvenientes y hasta agresión a profesores, pero hoy en día ya no se agreden.

Desde la mesa de participación local, junto con el grupo del Hospital de Fontibón y la Corporación Arco Iris, se organizaron y desarrollaron dos Encuentros Locales de Jóvenes (2007 – 2008), que dieron como resultado la organización de un colectivo de trabajo que fue apoyado desde la SED con el programa “Jóvenes Conviven”, donde participaron estudiantes del colegio motivados por Anita, a partir de la clase de constitución y democracia, y que posteriormente continuaron participando en la mesa local de jóvenes. A propósito de las mesas locales de jóvenes, ella hizo una propuesta, que también fue acogida por el nivel central de SED, sobre la importancia que tiene la institucionalización de las mesas locales y su conformación desde los colegios. Propuso que todos los líderes de las distintas entidades fueran los integrantes de las mesas locales, dado que cada vez que los citaba a reunión llegaban distintos estudiantes, dificultándose así el proceso de formación. Algunas veces acompañó la mesa de líderes el proyecto de “Inventudes” propuesto por Francisco Cajiao, cuando desempeñaba el cargo de subsecretario de educación.

Uno de los objetivos de Anita es involucrar a los jóvenes en procesos “reales” de participación ciudadana; por eso los acompañó a participar en los Encuentros Ciudadanos programados por la administración distrital en el año 2007, donde tuvieron la oportunidad de discutir sobre las prioridades de su localidad. En ese año no hubo presupuesto local para educación, por lo cual el ejercicio de participación tuvo algunos efectos positivos, entre ellos que Cristian, uno de los jóvenes del Colegio, se postuló en el 2008 como candidato al Concejo Local de Juventud, recibiendo el apoyo de sus compañeros de colegio y de la red local de estudiantes que se había conformado durante el año 2007. Anita consideró como logro la elección de Cristian en el Concejo Local de Juventud ya que esto demostró a sus estudiantes que la organización social es una forma de vivir la democracia y de hacer historia no sólo en su localidad, sino a nivel distrital. Además, a partir de estos procesos se hace tejido social que es muy importante para la vida de los jóvenes.

A veces los ediles de distintos partidos políticos acompañan las clases de constitución y democracia de Anita, con charlas o conferencias sobre la participación de los jóvenes, la importancia de la apropiación del espacio local, el empoderamiento de los jóvenes frente a la política local, entre otras. Uno de los inconvenientes que se han presentado es que algunos de los personajes de la vida política de la localidad han querido “politizar” en el mal sentido de la palabra, las reuniones de los jóvenes y/o aprovechar que se tiene una organización y cohesión para ganar adeptos para sus partidos. Otro inconveniente es que algunos jóvenes toman muy seriamente su rol y han sido agredidos por grupos que no comparten su forma de pensar.

En el año 2007 circularon los borradores de lo que ahora se llama el Sistema General de Participación; estos documentos los trabajó Anita en sus clases y logró motivar a los estudiantes cuando se reintegró al Colegio en el año 2008, asumiendo nuevamente la clase de constitución y democracia con 10º y 11º. En atención a que en su Colegio los estudiantes de grado 11º deben presentar un trabajo de investigación como requisito de grado, Anita los orientó para que los temas fueran relacionados con las mesas locales de participación. Tutorió temas como el impacto socio-ambiental de la ampliación del aeropuerto El Dorado en Fontibón, por qué los jóvenes no participan, cómo asimilar el sistema general de participación, entre otros. A partir del trabajo de grado algunos estudiantes se motivaron a participar en los programas y proyectos que comenzaron a surgir en ese año desde la alcaldía local y el trabajo interinstitucional que ha sido tan productivo en Fontibón. De hecho, hay exalumnos que todavía continúan participando en las actividades locales y otros que tomaron como opción de vida las actividades culturales (estudiaron artes escénicas, artes plásticas). Cristian que se graduó en el 2009, está estudiando administración pública y continúa participando a nivel local.

Tres de los estudiantes de Anita de grado 10º del año 2009, dirigieron la mesa distrital de jóvenes en ese año, y actualmente como estudiantes de 11º uno de ellos, Víctor, es el presidente de la mesa local de jóvenes; la secretaria es Daniela una compañera del mismo curso; los acompañan otros tres estudiantes líderes, entre ellos el que era el personero del colegio. Ellos organizan, convocan y dirigen las reuniones. En algunas ocasiones los acompaña Anita, la profesora Yolanda del Consejo Directivo del Colegio, el edil encargado de educación o algún delegado de la alcaldía, es de anotar que se la sede de la mesa local es el Colegio.

CAPÍTULO CUATRO

REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

De la historia escolar tradicional a la historia de la reconstrucción de la memoria colectiva

Gloria Bermúdez Barrera¹

Definir qué es Historia ha sido tarea de todos(as) aquellos(as) que se han dedicado a dicha tarea, pero sin “duda desde que apareció hace más de dos milenios, en los labios de los hombres, ha cambiado mucho de contenido”. (Bloch, 2000: 21). Y sobre todo la manera como se enseña, no sólo en “los niveles de escolaridad básica y media, (sino en) la difusión de cierto saber histórico a través de los medios de comunicación masiva, la inculcación exaltada de unas cuantas recetas generales, el aprovechamiento mediante actos conmemorativos oficiales de los pasados triunfos y conquistas populares” (Pereyra, 1997: 22).

Enseñanza que esta mediada por varios factores que van desde las concepciones epistemológica e ideológicas de quienes realizamos dicha labor hasta las políticas públicas que dictaminan directrices sobre los contenidos de esta misma. Sin embargo, en este marco, en la enseñanza de la Historia, se omiten en algunas ocasiones, aprendizajes históricos que se realizan en espacios alternativos a los escolares, a excepción, claro está, de los saberes históricos

¹ Profesora Colegio Eduardo Umaña Mendoza. Correo Electrónico: rebarilog@gmail.com

que son impartidos por la cultura hegemónica a partir de varias estrategias, que oscilan desde producción de los textos e investigaciones hasta campañas ideológicas dirigidas a legitimar ciertos movimientos estatales del presente.

Es por esto que el propósito de este texto es hacer un acercamiento a las concepciones que tienen los y las estudiantes de dos colegios públicos y un instituto de validación² sobre el significado que le otorgan a la Historia, la cual puede definirse de manera prematura como *Historia Escolar*, realizando una comparación a una experiencia de enseñanza de la Historia desde la perspectiva de la construcción de la memoria colectiva y la educación popular, realizada con una organización social de mujeres de Bogotá³. Para esto es importante entender que dichas nociones o percepciones, tanto de la Historia como de la memoria colectiva, están mediadas por procesos de socialización, aprendizaje y la posición que ocupan dentro del espacio social (posición de clase social y género) los y las sujetos sociales.

Es importante aclarar que este análisis se hace en el transcurso de mi práctica profesional como docente de estas tres instituciones y la organización social. La metodología aplicada consistió en realizar preguntas abiertas sobre la conceptualización e importancia que los y las estudiantes le otorgan a la Historia. Las preguntas fueron: ¿qué es la Historia?, ¿para qué sirve la Historia?, ¿qué percepciones tienen de la clase de Historia?, ¿qué es la memoria colectiva y para qué sirve? Posteriormente se realizó la sistematización de las respuestas y el análisis de las mismas, teniendo en cuenta las variables de género y clase social. Sin embargo, para este escrito sólo se tomaron en cuenta las respuestas a la primera pregunta.

Y, finalmente, se pretende realizar una reflexión sobre la enseñanza de la Historia a través del rescate de la memoria colectiva y desde la perspectiva de la educación popular, con el propósito de contribuir a la construcción de sujetos sociales y el empoderamiento de ciertas poblaciones, en este caso el de las mujeres populares.

La metodología aplicada para el análisis de las respuestas consistió en generar las categorías construidas a partir del texto *“Historia: conocimiento*

2 Colegio El Minuto de Buenos Aires, ubicado en el barrio La Marfa de Ciudad Bolívar. Colegio Eduardo Umaña Mendoza, ubicado en el barrio Villa Alemania, Usme. Y el Instituto de Capacitación Futuro (INCAF), ubicado en el barrio Babilonia, Usaquén.

3 Organización popular Centro de Promoción y Cultura Britalia – FASOL (Familias Solidarias), que cuenta con una trayectoria en la educación popular de cerca de más de 32 años, de los cuales gran parte se han dedicado a mantener la Escuela de Formación de Mujeres Populares, en donde mujeres de los barrios el Amparo, la Rivera y Britalia de la localidad de Kennedy, reciben diferentes módulos de formación con el objetivo de generar empoderamiento en ellas. El módulo “la Historia de la humanidad vista a través de las mujeres” del cual estoy a cargo como educadora es la experiencia a la cual me referiré en el presente escrito.

y enseñanza. *La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*”, del historiador Renán Vega Cantor (1999), sobre la manera como se enseña Historia. Las categorías son las siguientes:

1. Principio globalizador: Este principio es el que considera que el estudio de la Historia debe ser a través del análisis de la interdependencia de los múltiples campos que se presentan en la realidad social. El citado principio permite adquirir las nociones de “causalidad, intencionalidad, cambio y continuidad” (Cantor, 1999: 41). Desde esta perspectiva la memoria colectiva sitúa ciertas formas de conciencia relacionadas con el pasado; es una especie de “piso cultural que opera como fundamento sano para el florecimiento de una nueva identidad colectiva.” (Salazar, 2001: 14).
2. Universal abstracto: Explica la Historia desde la tergiversación de “valores de una cultura universal, patrimonio de la humanidad que se ha ido construyendo a partir de los siglos y que como tal no es propiedad de nadie” (Cantor, 1999: 122). Esto sucede debido a la búsqueda por legitimar los dominios, el colonialismo y el imperialismo, sucedidos a lo largo de la Historia, pretendiendo entenderlos como progreso universal de la humanidad para llegar a una etapa civilizatoria, poniendo énfasis en una manera única de organización social, producto de la modernidad liberal-capitalista y democrática-burguesa. La Historia es una forma de domesticación de la memoria social.
3. Chovinismo cultural o nacionalismo estrecho: Hace referencia a una Historia expuesta desde una cultura hegemónica y homogeneizante, transnacional, en cabeza de los Estados Unidos, que encarna valores de sobrevaloración a la patria, justificando acciones emprendidas por los gobernantes para imponerse militar, económica, política y culturalmente sobre otras naciones. Trae consigo una fuerte carga xenofóbica cultural y étnica; es una Historia que considera la autóctono como un valor supremo.
4. Elitista y heroica: Este principio plantea la enseñanza de la Historia desde la elite de los grandes personajes, los grandes héroes, en donde los pueblos desaparecen de los procesos históricos, o las clases sociales subalternas simplemente siguen los pasos de grandes líderes provenientes de la oligarquía y la burguesía.
5. Eurocéntrica-Racista: En donde las explicaciones Históricas se hacen desde presupuestos que reivindicán el proceso colonial, etnocidad, occidental, desconociendo la Historia de los pueblos colonizados, de las culturas indígenas. Niegan memorias plurales sobre hechos históricos,

como mecanismo para golpear no sólo la identidad de las diversas comunidades, sino como mecanismo de impunidad con relación a los crímenes cometidos.

6. Androcéntrica: Es una Historia en donde las mujeres no aparecen, o si aparecen lo hacen desde valores y comportamientos masculinizados. Aquí “la memoria colectiva es más la suma de los olvidos que la suma de los recuerdos” (Candau, 2002: 8).
7. Local y anecdótica: Es una Historia que únicamente se concentra en comprender los acontecimientos locales sin explicar las interrelaciones que existen entre los sucesos de manera global. En donde se aplican “convenciones de la pasión, de la retórica, del cálculo político y de la parcialidad” (Hobsbawn, 2000: 5). La memoria histórica es selectiva, episódica, simplificadora, y olvidadiza de los hechos.
8. Institucional – Política: Es la Historia que apenas da cuenta de los sucesos políticos desde el ámbito institucional, la biografía de los grandes héroes patrios, de cada uno de los presidentes, de cómo se gestaron las políticas de Estado sin ninguna clase de crítica. Es una Historia donde la memoria selectiva y manipulada de ciertos hechos y sucesos se convierten en mito legitimador de acciones estatales.

Antes de comenzar a exponer la percepción de los y las estudiantes sobre la Historia, hay que partir de la descripción de las condiciones sociales que configuran algunos rasgos característicos entre los y las estudiantes de los dos colegios y el instituto de validación, para comprender algunas similitudes entre las respuestas de estos(as).

Una característica que comparten los sujetos sociales entrevistados(as), es que hacen parte del campo urbano popular, espacio social donde se establecen redes de relaciones específicas. Son provenientes de sectores periféricos de la ciudad, se caracterizan por estar en condición estructural de subordinación y en un cuádruple proceso de exclusión de los capitales (simbólico, cultural, social y económico), lo que hace que se configure una posición de clase similar en relación al lugar que ocupan en el espacio social. De esta manera, manifiestan un conjunto de prácticas y percepciones similares, producto de condiciones semejantes de clase social y prácticas constitutivas de estilo de vida. Además, que los procesos de enseñanza–aprendizaje de los cuales han sido objeto, son similares al estar en un sistema educativo que pretende homogeneizar las prácticas educativas a través de estándares, competencias, planes de estudios y políticas públicas, moldeando un capital cultural de clase muy específico...

Por esto, pese a estar ubicados en espacios geográficos diferentes y distantes entre sí, tiene ciertas características de clase social que hacen que las respuestas en torno a qué es la Historia y la enseñanza de la misma, estén cargadas de similares significados.

En cuanto al ámbito generacional, en el espacio escolar encontramos a un grupo social juvenil con edades que oscilan entre los 13 a 17 años, mientras que en la organización de mujeres, si bien corresponde a un grupo etario heterogéneo (jóvenes, adultas y adultas mayores) en su mayoría las mujeres son adultas, comprendiendo un rango de edad de 40 a 65 años. Elemento de análisis que sirve para identificar porqué existen procesos de diferenciación entre los significados que le otorgan a la Historia; porqué, como afirma Halbwachs, “ubicamos nuestros recuerdos en un espacio y en un tiempo sobre las divisiones que nos permiten relacionarnos con otros, que los ubicamos entre fechas que no tienen sentido más que en relación a los grupos de los que formamos parte” (Halbwachs, 2000: 7).

Para empezar, hay que describir cuales fueron algunas de las respuestas de los y las estudiantes sobre ¿qué es la Historia? Para, con posterioridad, presentar algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Historia desde la perspectiva de la memoria colectiva y la educación popular con mujeres.



El total de estudiantes encuestados(as) fue de 82 estudiantes, 37 hombres y 45 mujeres, repartidos así: *Instituto de Capacitación Futuro (INCAF)*, 19 hombres, 13 mujeres, para un total de 32, correspondientes al ciclo III y IV. *Colegio El Minuto de Buenos Aires (MBA)*, 9 hombres, 19 mujeres, para un total de 28, y *Colegio Eduardo Umaña Mendoza (EUM)*, 9 hombres y 13 mujeres, para un total de 21 estudiantes.

En cuanto a las respuestas de los y las estudiantes sobre qué es la Historia, contestaron de la siguiente manera:

Para la mayoría de los y las estudiantes, la Historia es universal abstracta, elitista y heroica, local y anecdótica.

Sin embargo, existe un margen alto de estudiantes que contestaron otro tipo de respuestas que no se podían enmarcar en las categorías prediseñadas, las cuales se concentraron en ampliar su respuesta a describir que era para ellos(as) la clase de ciencias sociales, mientras otras respuestas, de una minoría, percibe la Historia desde una óptica que se podría catalogar como reivindicativa y aleccionadora.

Para los y las estudiantes que perciben la Historia desde un universal abstracto, la Historia es narración que cuenta absolutamente “todo” el pasado de la humanidad; no perciben que en la enseñanza de la Historia los o las maestras hacen ejercicios de discriminación sobre los temas que van a tratar en clase, es una Historia del saber por el saber, sin crítica y de desconocimiento de los conflictos sociales propios del devenir histórico, sino que adopta como positivo todos los sucesos históricos como necesarios para llevar a cabo el proceso “civilizatorio” y como resultado de la herencia acumulada por los antepasados, desapareciendo cualquier lucha de imposición e interés de poder para que ciertos valores se posicionen como los hegemónicos. Para los y las estudiantes esta clase de Historia no contempla disputas por la interpretación de la misma, es determinada, como un versión única e incuestionable. Algunas de sus respuestas fueron:

...la historia desde los dinosaurios hasta hoy (Hombre, Incaf, ciclo IV).

La historia es aquella ciencia que estudia nuestros antepasados; o aquellas antigüedades en su historia investigan las personas que vivieron en esa época. La historia estudia huesos de fósiles de humanos de dinosaurios y muchas cosas más de nuestra imaginación (Hombre, EUM, grado 8).

Historia es todo nuestro pasado; saber que pasó con el mundo en siglos pasados; con la historia se puede ver el futuro; nos enseña de nuestros antepasados de lo que hicieron y lo que no hicieron; sabemos cómo descubrieron el mundo. De lo que hagamos algo especial quedará en la historia; con la historia recordamos personas que ya no están con nosotros” (Mujer, MBA, grado 9).

Otros y otras estudiantes creen que la Historia es una narración de grandes acontecimientos, hechos “importantes” que la humanidad recuerda justamente por lo grande que fueron. Historia que ve a los grandes héroes desde “una confianza ciega (se diría supersticiosa) en la intervención del ser dotado de cualidades sobrenaturales para interrumpir la continuidad efectiva de

la historia" (Mora, 1988: 30). También es una Historia de la etnocidad, en la medida que entiende que dichos acontecimientos "importantes" son los ocurridos en Europa o en los Estados Unidos, olvidando por completo a las clases subalternas.

La historia es la que habla sobre la gente antigua que fue muy importante y los descubrimientos que hubieron (sic) en los años antiguos y la edad feudal (Hombre, EUM, grado 8).

Es un acontecimiento impactante que se debe saber de generación a generación (Mujer, EUM, grado 8).

Para mí la historia es como recordar algo que pasó hace muchos años y revivir los personajes que hicieron historia en nuestro país y que son importantes y que llevamos un buen recuerdo de ellos (Hombre, MBA, 9).

La historia es la vida de seres pasados como Napoleón, Cristóbal Colon, y muchos atrás, grandes en la historia, y fue importante para tener las cosas que tenemos hoy en día y la vida que llevamos (Hombre, MBA, grado 9).

Sin embargo, la segunda categoría que más aglutinó las respuestas de los y las estudiantes, fue la noción de la Historia como local y anecdótica. Historia de las fechas, los datos descontextualizados, sin referencia a los conflictos sociales y luchas que se presentaron en el transcurrir del tiempo, en la medida que se presentan como relatos o narraciones de acontecimientos sin conexión, alguna en diferentes ámbitos de la realidad, es la Historia del detalle, de las anécdotas, de un pasado muerto sin sentido:

Historia es contar cosas fantásticas (Mujer, MBA, grado 9).

Para mí la historia es una materia que estudia los hechos (Hombre, MBA, grado 9).

Para mí la historia es como un cuento un relato que nos hacen es un hecho antiguo donde las personas narraban lo que les pasaba con ellos y las historias de los países, pueblos, donde nos narraban cuentos que habían pasado en nuestro antepasado (Mujer, MBA, grado 9).

Algunas respuestas sobre una Historia reivindicativa o aleccionadora, ubicaban a ésta como un instrumento, que les puede ayudar a buscar justicia o moralejas partiendo del ejemplo del pasado. También sirve como defensa ante acciones estatales que para ellos(as) resultan ser inapropiadas:

Me parece que la historia sirve para cambiar y transformar la sociedad porque así aprendemos a hacer valer nuestros derechos, a respetar a los demás, también para saber cuándo nos están explotando. Nosotros como estudiantes, para que esto funcione, debemos poner interés en los conflictos de la actualidad, opinar, etc., así nada más se puede obtener la libertad (Mujer INCAF, Ciclo IV).

Para no ignorar nuestros orígenes, las injusticias que en la humanidad se han cometido sin consideración alguna, para no desconocer el origen del progreso y para tener en cuenta en lo que podemos mejorar ya que lo podemos cambiar (Mujer INCAF, Ciclo IV).

La historia nos sirven para uno aprende algo de ella y hay algunos que hablan de guerra es para prever y no cometer los mismo errores de antes y no matar por una causa injusta y mejorar el Estado (Hombre, INCAF, Ciclo IV).

Esta es una visión de la Historia que claramente no oculta las pretensiones ideológicas en las temáticas que se abordan en el aula; además, se constituye algo que permite “remitirnos a un pasado que dota al presente de una razón de existir, explica el presente” (Pereyra, 1997: 37) y le da legitimidad a la búsqueda de transformar la sociedad que se presenta injusta analiza a través de las lecciones del pasado.

Ahora bien, este tipo de Historia nos lleva a la experiencia de una enseñanza de la Historia desde una perspectiva diferente a la enseñanza de la Historia escolar que, como lo demuestra la mayoría de las respuestas de los y las estudiantes, sigue siendo una Historia universalista y abstracta, androcentrista, etnocentrista, de los grandes héroes y altamente anecdótica; sólo algunas estudiantes mujeres plantearon a la Historia como una disciplina en la que se necesita de la investigación y de múltiples interpretaciones. También algunas la ubicaron como algo que no está fuera de ellas, sino como una disciplina en donde la vida propia puede ser parte del estudio de la Historia.

Desde esta perspectiva es que se enmarca la enseñanza de la Historia como la opción por la reconstrucción de la memoria colectiva, en donde la Historia adquiere una connotación más reivindicativa, al identificarse con algunas temáticas de sujetos sociales excluidos de la historia; caso que sucede en el espacio de formación para mujeres populares, quienes de manera voluntaria acuden a una escuela de educación popular, y que cuentan con un módulo que se llama “la Historia de la humanidad vista a través de las mujeres”. En ese módulo las mujeres aprenden Historia desde la perspectiva de género. Es por esto que para ellas la Historia adquiere las siguientes connotaciones:

Son hechos transcendentales que han pasado a través de nuestras vidas y no se borran y quedan en nuestra memoria para siempre; y que nos proyecta a través de la Historia que nos deja un aprendizaje. Memoria recuerdos y olvidos (Mujer, FASOL).

La manera como se enseña la Historia en este espacio consiste en entender la reconstrucción de la memoria colectiva como ejercicio de desnaturalización de algunos acontecimientos históricos, reconociendo el papel de los sectores populares en este espacio. Así, la enseñanza de la Historia se hace desde una especie de “pasión por la memoria y un inmenso esfuerzo historiográfico alimentado por la ambición por conocer el pasado integral de toda la humanidad” (Candau, 2002: 1). Pasado de toda la humanidad en donde no se excluya a las clases subalternas, ni mucho menos a las mujeres.

Es por esto que en este espacio de formación, los contenidos que se discuten en los talleres del módulo no están predeterminados por políticas públicas, que entre otras cosas logran estructural un capital cultural en los y las jóvenes de las instituciones educativas caracterizado por reproducir los valores hegemónicos de la sociedad, mientras que en este espacio de formación, la enseñanza de la Historia se convierte en una herramienta para todos los módulos con el fin de configuran un capital cultural, que podríamos definir como “crítico”, en la medida en que el cuestionamiento de la realidad a través de los saberes populares, actúa como fuente de empoderamiento y movilidad social tanto en espacios privados como públicos. De hecho, la escuela de formación posibilita a muchas mujeres herramientas para que ejerzan una participación activa y consciente en espacios públicos, políticos, comunitarios, en los que antes no lo hacían.

La enseñanza de la Historia desde la perspectiva de la educación popular y de género, pretende rescatar la memoria colectiva, vivida, oral, plural (Candau, 2002: 2) de las comunidades, de las mujeres y de los sectores olvidados, suprimiendo la diferencia entre sujetos de saber y de no saber; cómo se presenta claramente en los espacios de educación formal, donde encontramos la autoridad del conocimiento encarnado en el o la docente, con lo cual no quiere decir que en este espacio de formación no existan jerarquías; no obstante, éstas se van diluyendo en el transcurso de proceso.

Las implicaciones de la enseñanza de la Historia desde la óptica de la reconstrucción de la memoria colectiva, está planteada a partir de su función social, persiguiendo convertirse en motor para la acción de quienes se encuentran en condición estructural de subordinación, en la medida que el saber histórico se convierta en instrumento de construcción de una nueva identidad, al cuestionar valores impuestos por varios siglos de colonialismo abierto y disfrazado.

Esta es una Historia que controvierte a los grandes héroes hombres, porque los o las protagonistas pueden ser personas de la clase popular. Critica aquella Historia que selecciona algunos acontecimientos como necesarios para lograr un supuesto proceso “civilizador”; por el contrario, es una Historia que exalta la diversidad cultural, los valores verdaderamente democráticos, la discusión y las múltiples versiones, rompe con el eurocentrismo, el etnocentrismo y el androcentrismo; es una Historia que hace propia la creación de nuevas didácticas, más abiertas, flexibles y significativas para las comunidades, que no tiene limitantes en el contenidos homogeneizantes; igualmente tiene pretensiones políticas al buscar la emancipación de sectores que históricamente han estado sometidos por una clase social que se autoconstruyó como la única protagonista de la Historia, justificando sus acciones.

Es por esto, que a modo de conclusión y parafraseando a Edward Thompson, es urgente cambiar las formas como se produce, construye y enseña la Historia. Obviamente, este cambio no puede estar de lado del cambio de los lugares en donde se enseña y aprende esta disciplina. Sin embargo, compartiendo este proyecto, espero que algún día la Historia se produzca y reproduzca en lugares donde no se trabaje para legitimar la cultura hegemónica de la injusticia, la explotación, la dominación y el olvido selectivo, “*sino para la transformación de la sociedad; donde la crítica y la autocrítica sean duras, pero también donde haya ayuda mutua e intercambio de conocimientos teóricos y prácticos; lugares que prefiguren, en cierto modo, la sociedad del futuro*” (Vega Cantor, 1999: 159).

Bibliografía

Bloch, M. (2000). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Candau, J. (2002). Memorias y amnesias colectivas, *Antropología de la Memoria*, capítulo V, Buenos Aires: Nueva Visión. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Candau.pdf>.

Halbwachs, M. (2002). *Fragmentos de la memoria colectiva*, Athenea Digital. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Halbwachs.pdf>.

Hobsbawn, E. (2000). Cuando la pasión ciega la Historia. Disponible en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/holc.pdf>.

Mora, J. (1998). *La enseñanza de la Historia. Historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Colombia Nueva.

Pereyra, C. (1997). *Historia, ¿para qué?* México: Siglo XXI Editores.

Salazar, G. (2001). Memoria histórica y capital social. *Capital social y políticas públicas en Chile*, Santiago: CEPAL. Disponible en: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/8641/lcl1606_vol-I.pdf.

Vega Cantor, R. (1999). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la Historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Ántropos.

Sobre la necesidad de un modelo pedagógico dialogante e interestructurante y la articulación disciplinaria

Orlando García Benítez⁴

En el marco de este Encuentro de Maestros de Ciencias Sociales, más que una propuesta elaborada o terminada, quisiera hacer un ejercicio de reflexión en torno a una problemática que aqueja a las generaciones actuales y que afecta de manera determinante, las prácticas pedagógicas de los docentes y el papel de la escuela como institución responsable de la formación y cohesión de la sociedad.

Esta gran problemática en la que me quiero centrar y la que considero se debe abordar antes de emprender cualquier reforma o propuesta pedagógica, se refiere a la revolución electrónica y de los medios de comunicación. A una caótica red de informaciones que viajan a velocidades descomunales y a un excesivo culto por la imagen, llámense de transferencia o de transmisión de informaciones visuales y auditivas (video juegos, realidad virtual, televisión por cable, etc.). Pues con esta gran revolución se dio paso a una cultura del espectáculo. “Hoy, gracias a la televisión, al vídeo y a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, el ciudadano tiene acceso en su propia casa a cualquier tipo de espectáculo, a cualquier hora del día y de la noche. La televisión fagocita toda clase de espectáculos, desde el cine o el teatro hasta los conciertos, los deportes, los toros o las variedades” (Ferrés, 2000: 20).

La irrupción de estas nuevas tecnologías no debería tomarse tan a la ligera y pensar que son meros instrumentos o herramientas pedagógicas, ignorando su verdadera dimensión e influencia que está teniendo sobre las nuevas generaciones y en la sociedad en general. Estamos hablando de una nueva

4 Profesor Colegio San Andrés de Los Altos. Correo electrónico: orgarben@gmail.com

cultura, de una nueva visión de sociedad. Estas recientes tecnologías modifican comportamientos, determinan prioridades y transforman profundamente los cimientos de la sociedad. En términos de lo que McLuhan (citado por Ferrés) denominó “pensamiento de retrovisor”, “...existe una tendencia en los educadores a considerar las nuevas invenciones técnicas como una simple amplificación o prolongación de las antiguas. De acuerdo a esta concepción, las tecnologías audiovisuales y electrónicas suelen usarse como simple soporte de la cultura verbal o literaria tradicional, cuando en realidad debería imponer una redefinición del propio concepto de cultura. Es a esta revisión en profundidad a la que se resiste la escuela...” (*Ibíd*: 41).

Por esta razón me parece imprescindible la lectura y análisis del libro de Joan Ferrés, *Educación en una cultura del espectáculo*, (2000). Basta leerlo para empezar a descubrir todos esos malestares que sentimos los maestros, pero que no podemos descifrar y se convierten en quejas permanentes y amargas desgastantes. Algunas de ellas son: “los estudiantes ya no leen”; “es muy difícil pasar de lo concreto a lo abstracto”; “nada les gusta”; “no reflexionan”; “no se concentran”; “no se quedan quietos un instante”; “sólo quieren estar pegados a sus celulares”; “no rinden académicamente”; “nada los motiva”, etc. Ferrés plantea cómo la televisión presenta todos los temas en formato de entretenimiento y la realidad como fuente de espectáculo. La imagen ya no es el referente de la realidad de la vida cotidiana que se limitaba a representar, “hoy la imagen se convierte en el referente que hay que reproducir en la vida cotidiana” (Ferrés: 21).

La influencia de la imagen y la forma como se nos presenta, tienen serias repercusiones en los procesos mentales de nuestros estudiantes y en las personas que no la asumen de manera crítica y prevenida, pues “...con la cultura de la imagen se han desarrollado nuevas maneras específicas de pensar, de hacer y de ser, a partir de las formas de expresión que ha convertido en hegemónicas...” (*Ibíd*: 24).

Estas “formas de expresión hegemónicas” están bien definidas y argumentadas, y ustedes podrán juzgar si son utilizadas, o no, por los medios de comunicación.

La cultura de la imagen potencia lo sensorial, pues “lo audiovisual es multisensorial”, ya que afecta a más sentidos que el lenguaje escrito y estas “tecnologías de la comunicación audiovisual juegan en favor de la concreción, más que de la abstracción”. Entonces viene la pregunta eterna ¿a cuántas horas de televisión y especialmente de videos musicales, están expuestos los jóvenes de hoy en día? Puede parecer inofensivo, pero estamos ante una “hegemonía de la apariencia, de lo que se puede ver y oír”. Acaso es gratuito

ver a tanta gente conectada a sus aparatos electrónicos. Ferrés afirma de manera categórica y cierta, que “La hipertrofia de la dimensión sensorial puede llegar a impedir la activación de la mente reflexiva”, que “la comunicación audiovisual produce una gratificación primaria, pues juega con las líneas, las formas, los colores, las músicas, el ritmo, etc.”

Hagamos un alto y revisemos tan sólo la televisión nacional y sus nuevos formatos, a ver qué encontramos: telenovelas por doquier (nacionales y extranjeras; nacionales con actores extranjeros; extranjeras con actores nacionales); “realities” en las dos programadoras más vistas; programas de humor y de concurso cada vez más primarios y pobres en libreto, pero ricos en escenografía; noticieros “show” que convirtieron la noticia en un espectáculo y el noticiero en trivialidades de farándula; transmisiones deportivas, desde nacionales e internacionales hasta locales; transmisión en directo de grandes conciertos y discursos políticos y muchas cosas más.

Aunque esto parezca exagerado, es la realidad con la que miles de maestros nos tenemos que enfrentar en el aula de clase, cuando los estudiantes no encuentran en la escuela esta gratificación sensorial y esta saturación de estímulos. Los medios audiovisuales privilegian lo emotivo sobre lo cognitivo y reflexivo, por esto Ferrés se atreve a sentenciar que “la cultura audiovisual suele ser una cultura de hiperestimulación sensorial” (p. 26) y en algunos casos hay que hablar de “sobredosis de estimulación que puede llevar al receptor a una especie de embriaguez sensorial, de hipnosis” (p. 26). En estos casos “la hipertrofia de lo sensitivo prima sobre lo conceptual hasta el punto de anular cualquier posibilidad de distanciamiento reflexivo o crítico” (p. 26).

En lo que concierne especialmente a las ciencias sociales y al desinterés de los estudiantes por estos temas, además de su poca comprensión, se pueden explicar a partir de la siguiente cita: “Esta hiperestimulación, además de satisfacer sensorialmente, confiere al receptor una gratificante impresión de omnipotencia, por cuanto le permite superar las barreras del espacio y del tiempo. Es el placer de la ubicuidad, tanto espacial como temporal. El receptor puede pasar en un instante del pasado al presente y del presente al futuro. Puede, además, situarse, gracias a la cámara, en los lugares más inverosímiles. Y puede cambiar de punto de vista de manera constante y vertiginosa, sin apenas límites. Todo ocurre ante él. Todo está pasando para él” (*Ibíd*: 26). Una de las complicaciones más generalizadas en la enseñanza de la Historia y la Geografía en la actualidad, es la dificultad que presentan los estudiantes para ubicarse en el tiempo y en el espacio y, sobre todo, comprender los contextos y las implicaciones de los hechos históricos y las formas de ocupación del espacio, en la configuración de las sociedades actuales.

En la cultura de la imagen triunfa lo narrativo sobre lo discursivo. Todo lo convierte en relato, pues éste es “omnipresente” y aquí entra a explicar la

influencia de los videojuegos en el receptor y cada maestro hará su reflexión frente a la dinámica de su institución: “El videojuego, debido al protagonismo de las amenazas y obstáculos, está asentado en la ética/estética del exceso: de la velocidad, de la fuerza, de la agilidad, etc. Son pues relatos cada vez más dinámicos e implicativos” (p. 29).

¿Será que lo dinámico e implicativo de los videojuegos nos pueden dar una luz sobre los comportamientos intranquilos y agresivos de nuestros estudiantes?

Frente a la problemática del triunfo de lo narrativo, es decir, del relato sobre el discurso, podría pensarse que “Si aquí se ha establecido una dicotomía entre relato y discurso es para destacar que en la cultura del espectáculo se privilegia lo narrativo sobre lo discursivo, lo que comporta que las ideologías y las pautas de comportamiento no se comunican de manera explícita sino implícita, con lo que tienden a ser interiorizadas no de manera consciente sino inconsciente” (p. 29).

¿Esto nos ayudaría a explicar el fracaso de la escuela en la adquisición de pautas de comportamiento deseables socialmente y al triunfo de los seriadados de televisión en la fijación de comportamientos de la cultura “traqueta” manifestada en el “matoneo”, en la cultura del dinero fácil y en los estereotipos que predominan en los imaginarios de niños y niñas, que vivenciamos a diario en cada una de nuestras instituciones?

Vigotsky, Wallon, Merani, De Zubiría y otros, afirman de manera categórica en diferentes momentos lo mismo: todo proceso humano es social, contextual e histórico y que los procesos cognitivos, valorativos y praxológicos deben entenderse demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos.

En este momento histórico-cultural existe un desequilibrio, manifestado en una hiperestimulación de lo sensorial, de lo emotivo, de lo concreto, en sacrificio de lo conceptual, abstracto y reflexivo, es decir, en palabras de Ferrés: “nuevas maneras específicas de pensar, de ser y de hacer” que trascendieron los postulados de los paradigmas heteroestructurantes y autoestructurantes, del modelo pedagógico tradicional y de los inscritos en los modelos de escuela nueva y constructivismo. En este estado de cosas, propone Julián de Zubiría Samper, (2006): “Tendrá que abrirse paso un modelo dialogante e interestructurante, que reconociendo el papel activo del estudiante en el aprendizaje, reconozca el rol esencial y determinante de los mediadores en este proceso; un modelo que garantice una síntesis dialéctica...” “Dicha síntesis dialéctica tendría que reconocer en los modelos heteroestructurantes el

hecho de que, efectivamente, el conocimiento es una construcción externa al salón de clase y que, indudablemente, la ejercitación y la reiteración en diversos contextos cumplen un papel central en el proceso de aprendizaje; esos dos aspectos suelen ser negados por los modelos autoestructurantes. Sin embargo, la necesaria síntesis tendrá que discrepar del papel predominante que dichos modelos, centrados en el docente, le otorgan a los procesos rutinarios y mecánicos y del papel pasivo que le asignan al estudiante en el proceso de aprendizaje” (p. 15).

Este modelo dialogante Ferrés lo plantea desde la “metáfora del puente”, es decir, tender puentes entre el cerebro pensante y el cerebro emotivo. Que a pesar de existir una clara distinción, también presentan una mutua interdependencia. Por esta razón afirma Ferrés: “El educador, para serlo, ha de ser un buen comunicador, es decir, ha de ser mediador” (p. 151). Este puente, dice Ferrés, ha de tener dos pilares y un arco. Uno de los pilares debe estar fuertemente aferrado en los contenidos, que deben contar con un fuerte dominio y apasionamiento por parte del profesor y el otro pilar ha de estar ancorado en los estudiantes, de quienes se ha de tener un conocimiento de sus capacidades y limitaciones, de su nivel de desarrollo mental, de su sensibilidad, de sus preocupaciones, intereses y deseos para de esta manera conectarse con ellos y establecer una relación empática. El carácter interestructurante se encuentra en el arco, pues une de manera flexible los dos pilares “...el arco del puente equivale a la capacidad de comunicar adecuadamente los conocimientos o procedimientos, de transmitir eficazmente las actitudes y los valores, de hacerlos llegar a los receptores de manera fluida, comprensiva y suficientemente estimulante...” (p. 152). Esto se lograría con una “metodología conciliadora” en términos de Ferrés o con una “síntesis diléctica” como dice De Zubiría.

Es claro que enfrentar esta cultura del espectáculo y las implicaciones que está teniendo en las nuevas generaciones, no se puede adelantar desde uno de los modelos. Es necesario tender “puentes” entre las dos tendencias para garantizar la eficacia de las prácticas pedagógicas y la escuela logre sus objetivos sociales de formación.

Por esta razón más que nunca se necesita de un maestro flexible, capaz de leer las situaciones escolares, sociales y políticas de cada momento y, de acuerdo a estas interpretaciones, elegir contenidos y didácticas. En algún momento tendrá que recurrir a la capacidad memorística, a la disciplina, a la transmisión de información, a la ejercitación y a la reiteración. Por eso será importante la inclusión, como estrategia pedagógica, de los concursos, las competencias de memoria, la repetición y la asimilación de hábitos y valores. Las clases tendrán que ser más variadas y dinámicas, cuidando un equilibrio

entre lo emocional y lo cognitivo. Por esto es importante incorporar historias de vida, autobiografías, biografías de personajes valiosos por sus aportes a la humanidad, recuperar la historia como referente cultural por medio de comparaciones generacionales y la apropiación de roles, de ahí la importancia de los dramatizados y el estímulo a la creatividad de los estudiantes con parámetros y condicionamientos conceptuales. Debates, mesas redondas, foros, etc., que obliguen a asumir puntos de vista o posturas y a defenderlas de manera argumentada, de temas que tengan que ver con sus creencias y visiones. El maestro se ha de convertir en el contradictor de lo que se cree está bien o no se cuestiona o no se analiza de manera crítica o de los excesos. En palabras de Graciela Frigerio (2004): "...la educación trata de la vida. No de cualquier vida, no la vida entendida como un presente biológico, sino de la vida como aquello que se remite al vivir entre otros, con otros y a la construcción de una vida igualmente digna para todos".

Para este modelo, es claro que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente. Teniendo en cuenta el desarrollo de las dimensiones humanas, como son el pensamiento; el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; la praxis y la acción, en función de un sujeto que siente, actúa y piensa.

Estas tres dimensiones son autónomas pero interrelacionadas e interdependientes y es muy importante su equilibrio, en el momento de la definición de los contenidos y prácticas pedagógicas, pues es sabido que se conoce más lo amado y que se interactúa más con ello, y que existen elementos cognitivos en todo proceso valorativo y práxico, o elementos valorativos en todo proceso cognitivo y práxico.

La articulación necesaria la planteo desde la integración de las humanidades y las ciencias sociales como ejes estructuradores de las demás áreas que componen el pensum de una institución escolar, pues "los seres humanos se humanizan gracias al lenguaje..." y que como diría Merani "Somos seres históricos y culturalmente determinados. De este modo, los individuos somos por nacimiento, nos mantenemos en el ser histórico por duración y realizamos nuestro ser en las circunstancias socioculturales en que nos toca vivir" (1976).

Creo que la situación de crisis actual que vive la escuela, es más compleja de lo que aparenta y debe ser abordada desde el reconocimiento de unos cambios dramáticos que han modificado la cultura y que exigen de nuestra parte, especial atención a la vulnerabilidad de nuestros estudiantes, que están expuestos a estos cambios sin protección alguna y que los afrontan en

condiciones paupérrimas de afecto y sin posiciones críticas que le permitan distanciarse y fijar criterios de selección y análisis ante el bombardeo de informaciones y predominio de lo desechable.

Bibliografía

De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacía una pedagogía dialogante*, (2ª. ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ferrés, J. (2000). Educar en una cultura del espectáculo. *Papeles de Pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Frigerio, G. (2007). Las inteligencias son iguales. *Revista Educamos*, número 1. Disponible en: www.anep.edu.uy/educarnos.

CAPÍTULO CINCO

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Formación ciudadana desde la historia de Bogotá Leyendo la ciudad, una experiencia pedagógica

Bernardo Amaya Arias¹

El problema pedagógico

A partir de mi experiencia pedagógica como docente de ciencias sociales en el Colegio Distrital Florentino González, he podido establecer que la mayor parte de los estudiantes carece de sentido de pertenencia a la ciudad, pues no expresan interés por su estudio ni por las problemáticas urbanas pasadas y presentes. Esta situación afecta negativamente su formación ciudadana, pues –por una parte– sus experiencias cotidianas se circunscriben casi que exclusivamente en el ámbito escolar y familiar, generando una percepción muy reducida de los fenómenos actuales y de los procesos históricos relacionados con la ciudad; y, por otra parte, en los programas académicos de nuestra institución no se contemplan aspectos relativos a Bogotá, lo que conduce a la apatía y desinterés por su historia.

Los estudiantes únicamente “conocen” de manera superficial el barrio en el que viven, la trayectoria hacia el colegio, y eventualmente uno que otro sitio de la localidad de San Cristóbal; pero tienen muy pocas oportunidades de visitar y leer otros lugares de la ciudad y de la localidad, en aras de ampliar sus conocimientos y de fomentar su sentido de pertenencia hacia las mismas. Incluso, hay niños que nunca han salido del sector de San Cristóbal, el cual

¹ Profesor Colegio Florentino González. Correo electrónico: Profbeam@hotmail.com

es percibido como la totalidad de su mundo. Más aún, ninguno se ha preguntado por la historia de su barrio, de la zona en que vive o de la ciudad; no se interesan por el origen de sus habitantes, por sus procesos migratorios o por las luchas que se han librado para la consecución de las viviendas y de los servicios públicos; pues desde la escuela no se ha generado la curiosidad necesaria para la indagación y la lectura de la historia y de los fenómenos urbanos. Así las cosas, la ciudad aparece para los niños como una entidad dada, extraña y abstracta que *“no les pertenece”* y en la cual ellos han perdido gran parte de la capacidad de interacción, indagación y experimentación sensorial y cognitiva que se pueden establecer con la urbe.

Pese a la implementación de algunos programas distritales que propenden por hacer de Bogotá una gran escuela, muchos niños de San Cristóbal no tienen conciencia de la importancia del patrimonio material e inmaterial de la localidad y de la ciudad, de sus dinámicas culturales, de sus ritos, de su historia, de sus tensiones y conflictos. Además, la escuela brinda muy pocos elementos prácticos y vivenciales para realizar lecturas más significativas que aporten a la construcción de la memoria colectiva e individual de la ciudad, y que den cuenta de las experiencias sensoriales y cognitivas que nuestros niños pueden vivir en Bogotá como parte de su proceso de formación como ciudadanos.

En las instituciones educativas se habla frecuentemente de la necesidad de formar en cultura ciudadana, pero la historia y la memoria de ciudad son aspectos muy descuidados para tal fin, y en la mayoría de los casos se cae en discursos ajenos a las realidades urbanas, profundizando los umbrales entre la escuela y la ciudad. Entonces, ante esta situación se justifica la implementación de una estrategia pedagógica que propenda por la construcción de la memoria urbana de los niños a partir de la historia de Bogotá, y que contribuya a la formación de ciudadanos consientes del devenir histórico y de la importancia de pertenecer a la ciudad. Finalmente, sería válido preguntarse: ¿los recorridos históricos por la ciudad son una estrategia pedagógica que sirve para el fomento del sentido de pertenencia, de la memoria urbana y de la formación en cultura ciudadana?

Propósitos

- Fomentar el sentido de pertenencia a la ciudad a partir del estudio de su historia y de recorridos históricos por diversos lugares urbanos.
- Brindar elementos para la construcción de la memoria urbana.
- Ampliar las fronteras de la escuela y hacer de la ciudad un documento para la indagación de diversas problemáticas.

- Promover el interés y la curiosidad por la historia de la capital.
- Aprovechar diversos lugares de la ciudad para convertirlos en aulas de clases, en los cuales se aborde la historia de Bogotá.
- Estimular y afinar los sentidos y la reflexión frente a múltiples fenómenos urbanos de la actualidad y promover el estudio histórico de dichos fenómenos (servicios públicos, transporte, desarrollo urbano, modos y costumbres, personajes, seguridad, políticas, tensiones y poderes, oficios, prácticas, vivencias, formas de vida, ritos, etcétera).
- Propiciar diferentes narrativas y relatos (orales, escritos, estéticos o iconográficos) en torno a temáticas propias de la historia de la ciudad.
- Generar la capacidad de preguntarse por el origen, desarrollo y actualidad de diferentes problemáticas urbanas y de imaginar posibles soluciones para las mismas.

La experiencia pedagógica

Ante el problema pedagógico presentado desde el año 2009, decidí incorporar en el proceso de enseñanza–aprendizaje algunos temas relativos a la historia de Bogotá: historia de los medios de transporte en la capital (lomo de indio, recua de mulas, coches de resortes, carretas, bicicletas, tranvías, taxis, buses, busetas, etc.); Historia de los servicios públicos (pilas de agua, acequias, alcantarillados, velas de sebo, lámparas de gas, luz eléctrica, telégrafos, teléfonos, etc.); Desarrollo urbano y arquitectura (trazo original, calles, plazas, espacios públicos y privados, parques, monumentos públicos, puentes, iglesias, planes de desarrollo, etc.); Historia de los ritos y de la cotidianidad (ritos funerarios, creencias, fiestas civiles y religiosas, prácticas estudiantiles, costumbres, chicherías, mitos y leyendas de Bogotá, etc.).

Los estudiantes expresaron muchísimo interés por las nuevas temáticas abordadas y participaron activamente en la consulta y exposición de las mismas; realizaron carteleras, relatos y dibujos en sus respectivos cuadernos y solicitaron visitas a diversos lugares de los cuales habían investigado su pasado. Lo anterior me llevó a pensar que sí es posible generar curiosidad e interés por el estudio histórico de la ciudad desde el aula, pero que era necesario implementar recorridos por la localidad de San Cristóbal y por la ciudad, como una forma de *romper algunas barreras* de la escuela y de fomentar valores ciudadanos y pertenencia a partir de la historia bogotana.

En este mismo sentido, durante el 2010 en el marco del Bicentenario de la Independencia, les sugerí a los integrantes del Proyecto de Democracia realizar recorridos históricos por la localidad. En efecto, mi sugerencia fue aceptada y se hicieron 8 recorridos por San Cristóbal en los cuales se abordó la historia de la

ciudad y del sector, se visitaron iglesias, plazas de mercado, ríos, barrios, fábricas, ladrilleras, tiendas, etcétera; y los estudiantes realizaron un video de la actividad. Una vez más, los jóvenes expresaron su entusiasmo y su deseo por consultar, aprender, contar y compartir las historias y las problemáticas bogotanas. Dentro del desarrollo de la experiencia pedagógica en mención, en la actualidad estoy llevando a cabo otros recorridos históricos por el mal llamado “*Centro Histórico*” de la ciudad. En ellos se tratan variados temas relacionados con la historia de la capital.

Metodología

- En el aula de clases se proponen múltiples temas históricos relacionados con la ciudad de Bogotá (por lo general surgen de problemáticas actuales): ritos, fiestas, modos de transporte, protesta social, diversión, uso del tiempo libre, deportes, arquitectura, política, arte, urbanismo, etcétera.
- Cada estudiante o grupo de estudiantes escoge libremente el tema por el cual se siente interesado y realiza una consulta de su desarrollo histórico mediante bibliografía básica de la historia de Bogotá.
- Los estudiantes preparan una pequeña exposición sobre el tema histórico escogido. A tal efecto, deben incluir en una memoria USB: grabados, xilografías, retratos, pinturas, fotografías antiguas, y cuanto crean necesario para el desarrollo de la exposición que debe ser realizada frente a sus compañeros en los lugares visitados durante el recorrido histórico.
- El recorrido histórico y los lugares a visitar son escogidos en concordancia con los intereses de los estudiantes y del docente.
- El día del recorrido histórico se lleva videograbadora, cámaras fotográficas y un computador portátil para las exposiciones tanto del docente como de los estudiantes.
- En cada parada del recorrido, el docente y los estudiantes realizan sus exposiciones relacionadas con la historia de la ciudad.
- Es importante que los estudiantes comprendan que durante el recorrido la ciudad debe ser leída e indagada desde los colores, los olores, los sonidos, la publicidad, las sensaciones, los personajes, los sabores, los miedos, los deseos, los grafitis, las actividades, los rituales, las creencias, las imágenes, etcétera; ya que así se despierta la curiosidad por la investigación de la historia de múltiples aspectos históricos de la ciudad.
- Después del recorrido, los estudiantes realizan un pequeño relato que de cuenta del aspecto que más la llamó la atención y que les gustaría profundizar desde la investigación histórica.

Evaluación parcial de la experiencia pedagógica

Debido a que es una experiencia que estoy desarrollando en la actualidad, sólo puedo evaluar algunos aspectos de manera parcial:

- Se ha generado bastante interés por la historia de la ciudad y por temas urbanos que no están contemplados en el currículo.
- Los estudiantes hacen memoria y evocan sus experiencias urbanas o las que han escuchado de sus antepasados.
- Se han generado espacios de aprendizaje en ambientes diferentes a la escuela.
- Los estudiantes están comprendiendo que la ciudad puede ser leída, vivida y experimentada desde diferentes tópicos.
- Se han desarrollado competencias investigativas y comunicativas en los estudiantes, y se están aportando elementos históricos para fortalecer el sentido de pertenencia a la ciudad.



Fuente: Profesor Bernardo Amaya, Colegio Florentino González



Fuente: Profesor Bernardo Amaya, Colegio Florentino González





Fuente: Profesor Bernardo Amaya, Colegio Florentino González



Aprendiendo historia e investigando con las nuevas tecnologías

Francis Guiomar Córdoba M¹

El colegio protagonista de esta experiencia se encuentra en Ciudad Bolívar, en el Barrio de Vista Hermosa (Lucero Alto), con una educación dirigida a niños, niñas y jóvenes del sector, de estratos 1 y 2, que al igual que la mayoría de los muchachos de su generación presentan poca motivación por el aprendizaje en las aulas, falta de un proyecto de vida y expectativas por su futuro; situación que se ve reflejada en su compromiso y rendimiento académico. Desde hace cinco años hago parte del Magisterio, cinco años durante los cuales he buscado la forma de motivar a los estudiantes en el conocimiento de la ciencias sociales. Este año decidí, a partir del segundo bimestre, hacer una nueva exploración en la metodología, al observar que en el primer bimestre el nivel y el interés de los estudiantes por el área era mínima. Procedí entonces a hacer uso de los recursos físicos que posee el colegio como los medios audiovisuales. El colegio posee dentro de sus recursos físicos un aula de sistemas, uno de bilingüismo, un aula con computadores para educar, un salón de audiovisuales con un televisor LCD, VHS, DVD y CPU, un Aula Inteligente y una biblioteca con TV y DVD.

Fue así como después de haber pasado el primer bimestre de este año y con la experiencia acumulada en años anteriores (2005 al 2009), donde es notorio que los estudiantes llegan con desgano a cumplir sus obligaciones respecto del aprendizaje de las ciencias sociales, sumado a la cantidad de temas que hay que impartir en cuatro (4) horas semanales, y observando los recursos que poseía el colegio, más todo aquello que llama la atención a los estudiantes en el día de hoy, tomé la decisión de cambiar la metodología a partir de realizar talleres, trabajos en grupo, trabajos individuales, buscando con eso que los estudiantes hicieran uso de la tecnología. Así mismo, plan-

¹ Profesora Colegio Confederación Brisas del Diamante. Correo electrónico: hayuni3@hotmail

tee una forma diferente de evaluación, donde se evidenciara el proceso y la adquisición básica de conocimientos, además de sacar al estudiante del aula de clase tradicional en la que permanece gran cantidad de su tiempo de enseñanza, y encontrar así una forma más atractiva para que a los estudiantes les quede fácil adquirir conocimientos de geografía e historia, lo cual debería sumarse a la investigación y a la curiosidad ante lo que se les exponía. Me puse a evaluar entonces los siguientes puntos en mi quehacer educativo diario:

1. Para un gran número de estudiantes, las ciencias sociales es un área aburrida y de poco interés, con demasiados datos y conocimientos que para ellos además son obsoletos e innecesarios.
2. Existen problemas de procesos de lecto-escritura que no permiten desarrollar procesos de comprensión, argumentación, análisis y proposición, acordes a sus edades y cursos con el fin de que puedan realizar trabajos de investigación complejos o talleres con profundidad temática.
3. Los estudiantes no están acostumbrados y no les gusta leer, por lo que no se puede emplear textos informativos de manera reiterada.
4. La generación de estos últimos tiempos se ha educado rodeada y bombardeada por medios audiovisuales que llaman su atención, como el televisor, la Internet y los juegos de video, las imágenes, los colores que atraen su atención, además de la información abreviada, concreta y útil.
5. La evaluación es un proceso integral que no debe tener por objetivo atemorizar o denigrar al individuo, sino debe desarrollar habilidades y competencias; motivar al estudiante a reforzar conocimientos y a investigar.
6. Necesidad de demostrar a los estudiantes la utilidad e importancia del aprendizaje de las ciencias sociales en la formación del individuo, para su vida y la realidad en que se desenvuelven.

Para poder hacer uso del Aula Inteligente y allí desarrollar mis clases diarias, solicité la capacitación al Rector y permiso para utilizarla; pero como para todo aparecen obstáculos tales como el hacer oídos sordos a peticiones de este tipo y dilatar el tiempo, dándose un entorpecimiento en la innovación y aplicación de nuevas metodologías, debí entonces conformarme con el salón de audiovisuales. Solicité la colocación de una CPU para poder conectarla al LCD y así hacer las presentaciones de las diapositivas que yo elaboraba; sumado a esto debía contar con que en este salón no tiene Internet por lo que los videos que encontraba en You Tube no eran posibles pasarlos. No obstante, conocí de un programa en Internet específico para bajar videos de esta página y así lograr tener los videos para las clases. A medida que pasaba el tiempo aparecieron profesores interesados en pasar ayudas audiovisuales, por lo que se dio inicio a un nuevo obstáculo y es que ya tenía que tratar de lograr tiempo en audiovisuales para dar las clases y tener que disculparme

con los muchachos quienes esperaban con gran expectativa ir al salón de audiovisuales, teniendo que impartir las clases nuevamente en los salones correspondientes; mientras tanto seguí la gestión para lograr el Aula Inteligente. A finales de Agosto de 2010 me dieron la buena noticia de que me hacía responsable del Aula, pero sólo con capacitación en el manejo del tablero. Allí hay tablero táctil, video beam, y existe conexión internet con acceso a la página de You Tube, lo que me permitió pasar las presentaciones en power point y, posteriormente, mostrar los videos; sin embargo, afronto problemas porque el video beam se pausa de pronto y me deja por unos cinco a diez minutos sin las presentaciones o el video, entonces debo emplear de nuevo la posibilidad que tenemos los maestros para afrontar situaciones y hallar las soluciones inmediatas. Es de aclarar que aunque el colegio posee estos recursos, lamentablemente los computadores, con excepción de los de las oficinas, poseen Office 2003 por lo que hay que hacer la conversión de los documentos, no sólo los que yo presento, sino los que los muchachos presentan; con el corto tiempo comenzaron de nuevo a aparecer docentes que querían hacer uso también de esta Aula, por lo que debí defender el uso necesario de esta para el desarrollo de las clases.

Cuando comencé a implementar una metodología basada en varias fases que describo más adelante, la preparación de clases se hizo más interesante para mí. Encontré páginas, lecturas, mapas e información de investigaciones recientes. A esto se suma el haber hecho parte del Diplomado cuestión que, en conjunto, me permitieron acopiar más conocimientos y actualización en temas de Geografía e Historia. Esta nueva metodología que implementaba, permitía fortalecer las clases con opiniones, relaciones con el presente, juicios y posiciones críticas, no sólo mías sino también de los estudiantes. Un ejemplo de esto fue el manejo de quienes lideraron el análisis de la Revolución Francesa. Allí, los estudiantes con preguntas y juicios, establecieron la relación pasado- presente de una política que aún es vigente en nuestros días, en nuestro país y en nuestra ciudad.

Metodología

1ª. FASE: Presentaciones en Power Point

Elaboro diapositivas en Power Point con ayuda de mapas conceptuales y estructuras mentales básicas que lleven información concreta y útil para que a un estudiante le parezca suficiente y pueda relacionar conceptos e información.

Para elaborarlas se consultan diferentes textos escolares, la Internet y otras lecturas que traten los temas y hasta los mismos videos que observo; entonces se lee y se conforma la información. Información que escojo y configuro

teniendo en cuenta cómo los individuos atendemos y adquirimos la información. Capacitación que adquirí en mi trabajo con la Fundación Merani y la Pedagogía Conceptual. A esto se suma mi propia experiencia tanto de lectora como de madre y docente, respecto de que los textos traen muchas veces información centrada en una europeización que resalta personajes o hechos que no dicen mucho a nuestra realidad y que no buscan precisamente enriquecer los temas, sino que dan importancia a otras situaciones, minimizando informaciones importantes como nuestra historia patria, el papel de las clases medias, negras e indígenas y los efectos de causa-efecto de los hechos de la realidad; además, demasiada información satura la mente de un muchacho, resultándole inoperante, inservible y lejana.

Estas diapositivas tienen además el dinamismo permitido por los programas de los computadores; van en letra clara y grande; en colores que impacten al ojo y la mente del individuo, que van desde mapas geográficos e históricos hasta gráficos que relacionan el tema con ilustraciones que resaltan características importantes; sobre todo esto se hacen reflexiones y preguntas, es decir, que trae consigo el estudio de fuentes gráficas que se desarrollan con los muchachos, aun sin que ellos sean conscientes de lo que está sucediendo. A partir de estas presentaciones se desarrollan las clases, durante las cuales los muchachos toman apuntes de las diapositivas, participan con preguntas referentes al tema o a las imágenes que se presentan. Se desarrollan temas que plantean relaciones causa-efecto de hechos, que terminan encadenados a la actualidad y al entorno, cuestiones que llevan a que los estudiantes no vean tan lejano ni ajeno los temas que se observan.

Esto es a causa de que se suprimen demasiados datos e información, los que producen aburrimiento y desgano por aprender algo más. Se centra más en los hechos que en las fechas y los protagonismos individuales, y esto ha llevado a que los estudiantes acopien información importante que han venido adquiriendo en estas clases.

Cada tema es reforzado con videos, video-clips y documentales de History Chanel, National Geographic y Discovery Channel, material que se encuentra en la página de You tube en versión española.

Al terminar cada tema se observa un video, se comentan los detalles más resaltantes de éste, y los estudiantes hacen preguntas, reflexiones y relaciones de lo visto en el video con el tema desarrollado.

Es de resaltar en este punto que ya he iniciado las gestiones para lograr señal de cable en el televisor del Aula Inteligente para poder ver los programas de Discovery en la Escuela que tratan temas de clase.

2ª. FASE: Lluvia de preguntas

Al terminar el conjunto de temas del bimestre se lleva a cabo una lluvia de preguntas, propuestas por los estudiantes, sobre curiosidades o temas que ellos desearían saber y que no se presentan en los temas del área y que, además, no aparecen en los textos escolares. Se escribe en el tablero cada una de las preguntas y luego ellos escogen por grupos (no mayor de cuatro integrantes) o individualmente, la pregunta que desean investigar para encontrar la posible respuesta que esta tiene.

Es así como aparecen preguntas como:

- ¿Qué castigos se impartían en el siglo XIX en América?
- ¿Cuál fue el papel de la mujer en la Revolución Francesa?
- ¿Qué dificultades encontró la invención y fabricación de la máquina de vapor?

3ª. FASE: Diario e investigación de la pregunta

A partir de la lluvia de preguntas el proceso de investigación de la respuesta es registrado en un diario que se lleva en el mismo cuaderno de la materia por parte de cada estudiante.

En él escriben el por qué escogieron la pregunta; si están en grupo, cómo asignaron las tareas, qué tareas se asignaron; el estudio y la lectura de bibliografía aportada bien sea física o de internet; los obstáculos y logros que atravesaron a través del proceso de investigación.

Esto permite que el estudiante escriba de su propia experiencia, plasmando en estos diarios su historia, no sus memorias, sino el acontecer en la travesía de encontrar la respuesta a la pregunta que escogieron. Por ejemplo, se pueden encontrar algunos apartes de esta interesante experiencia, que rezan:

“Septiembre 9 de 2010

Hoy nos reunimos en el salón con el grupo y acordamos cómo íbamos a diseñar las diapositivas que debemos presentar la otra semana y que debemos enviarle a la profe por el correo mañana.

Andrés quedó que él pasaba por correo el trabajo y Juan Camilo lleva la memoria para que podamos grabar el trabajo para el día de la exposición; pero parece que a Pedro nos va a tocar sacarlo del grupo porque no ha trabajado y ha incumplido con lo que tenía que hacer, vamos a ver si mañana trae las

cosas y hace algo o sino tocará el día de la exposición decirle a la profe que lo sacamos del grupo”.

En el tiempo que se da entre la lluvia de preguntas y la exposición de la respuesta, además de hacer el diario, ellos deben emplear las horas de clase también para investigar sobre la respuesta. Yo les apoyo con fuentes que investigo a la vez con ellos, sobre los temas que escogen tanto en internet como en libros o recursos audiovisuales y se los trasmito a ellos; les colaboro en buscar en internet en horas de mi clase, les doy la bibliografía o las direcciones de internet que hallé sobre los temas y que los pueda orientar. También los oriento sobre cómo dirigir la información sin manipular la que ellos ya han conformado.

4a. FASE: Correo electrónico

Para esta fase fue necesario que todos abriéramos una dirección electrónica para que por correo me enviara los trabajos finales de las respuestas, días antes de presentar la exposición, para orientarlos sobre la información adquirida y observar si está bien estructurada o hay que hacerle correcciones. En el segundo bimestre que fue el inicio de la experiencia, varios estudiantes copiaban y pegaban a partir de la internet, motivo por el cual las correcciones se orientaban hacia la necesidad de leer la información, comprenderla y crear mapas conceptuales o escritos con la información necesaria para entender la respuesta y adquirir la información ya no solo por ellos, sino también por parte de los compañeros de curso, quienes iban a escuchar la información. En ese sentido, el lenguaje debe ser claro y para esto, además, debo explicarles muchas veces términos o situaciones que encontraban y no entendían. En el tercer bimestre los trabajos han mejorado en calidad y en contenido; se advierte que investigan, leen y, por lo menos, comienzan a interpretar y a comprender.

El correo también es empleado para comunicaciones de ellos hacia mí, sobre temas o tareas. Yo les envié las presentaciones en Power Point que se han visto en la semana, los videos y en algunos casos tareas; les recuerdo fechas y actividades. En una semana que estuve incapacitada pude enviarles por correo el tema de la semana y así evite que se atrasaran. Al volver a clases se comentó sobre el tema y se dio la explicación pertinente.

Los estudiantes están pendientes del correo. Como sabemos, hoy en día los muchachos permanecen frente al computador gran parte del tiempo, así que no es raro que al día siguiente me pregunten si me llegó la inquietud que tenían, la ayuda bibliográfica que necesitaban o me confirmen que les llegó

la información; todo esto sin necesidad que les recuerde que consulten sus correos.

5ª. FASE: Exposición

En las fechas acordadas los muchachos realizan su exposición sobre la respuesta a la pregunta escogida. Lo hacen con ayuda de presentaciones en power point o de videos, o con la ayuda de las dos técnicas.

Antes de iniciar a dar la respuesta, los grupos informan al curso la pregunta que escogieron, el por qué la escogieron, las anécdotas, obstáculos que encontraron durante el proceso de investigación y, por último, la respuesta. Cabe aclarar que para dar la respuesta los estudiantes deben emplear conocimientos dados en las clases sobre los temas vistos; esto evita dar la respuesta como un hecho aislado, sino más bien como algo relacionado con los otros hechos históricos centrales, y ubicarlos en un espacio geográfico, cuestión que además está permitiendo el uso de información adquirida en clase y, por lo tanto, el manejo de temas vistos.

6ª. FASE: Evaluación

Realizo una sola evaluación escrita al final del bimestre. Se caracteriza porque es de opción múltiple con única respuesta, elaborada con pequeños textos y sus opciones son de competencia interpretativa. En el tercer bimestre agregué una con competencia argumentativa para los octavos.

En la primera evaluación fueron evidentes los problemas de lectura, comprensión e interpretación. En las del tercer bimestre se denota más lectura y mejores indicios de comprensión e interpretación.

No realizo evaluaciones de memoria o de información archivada que conlleven a tensionar al estudiante, sino es una evaluación que los hace sentir menos tensionados, un poco más seguros y de más cuidado, porque se trata de lecturas que llevan información que ellos ya han visto y en algunos casos hasta mencionan cómo al leer el texto se acordaron de la clase, y al recibir los resultados revisan sus respuestas; en las que se equivocaron ellos mismos hacen comentarios como: “ tan bobo, claro esa era la correcta, todo por no leer bien”.

Logros con la metodología

1. Para ellos saber que toca clase de sociales ya no es una hartera; por el contrario, esperan en el salón o frente al Aula Inteligente para el inicio de la clase. Lo que además ha reducido notablemente las llegadas tarde al salón; en muchas ocasiones, la totalidad de los estudiantes están esperándome.
2. Procesos de lectura. Tener la Internet y conocer que existe allí algo más que el facebook o juegos de video, ha motivado a los estudiantes para realizar lecturas y observar videos sobre los temas; conozco esto por los comentarios que ellos mismos hacen en clase.
3. En el tercer bimestre el nivel académico de los estudiantes mejoró. Son menos aquellos que no alcanzan los logros planteados, pero son los mismos que en otras materias tampoco lo hacen, porque como sabemos en todo colegio existen muchachos que asisten dado que los mandan de sus casa, no porque piensen que el estudio les ayuda en algo.
4. Escriben. Lo que conlleva a desarrollar procesos mentales, porque ahora tampoco escriben lo primero que se les venga a la cabeza; tienen cuidado al estructurar sus narraciones en los diarios, al igual que en los trabajos y las diapositivas que realizan.
5. El nivel de distracción en el aula de clase ha disminuido notablemente; son más atentos, toman apuntes, están prestos a la información, hacen preguntas, participan lo que antes no se daba mucho, elaboran juicios, toman posiciones críticas y ven relaciones de algo antiguo con su presente, su país, su ciudad y su localidad, lo que les hace sentir que aprender sociales sí sirve para algo.

En torno al entorno: elemento para la enseñanza de las ciencias sociales

Construyendo Historia de las historias

Nelson E. Borda Leal¹

“La historia puede ser considerada desde dos puntos de vista, dividiéndola en la historia de la naturaleza e historia de los hombres. Sin embargo, no hay que dividir estos dos aspectos: mientras existan los hombres, la historia de la naturaleza y la historia de los hombres se condicionan recíprocamente”.

Karl Marx
(Citado por Mario Carretero en Construir y Enseñarlas Ciencias Sociales y la Historia)

Objeto de estudio y de la práctica pedagógica

El objeto de estudio y de esta práctica pedagógica es el *Entorno* en la Enseñanza de las ciencias sociales como un sistema integrado de disciplinas que construyen historia.

En principio pude darme cuenta que los objetos de estudio del entorno, del espacio geográfico y del ambiente son la naturaleza, el hombre y su sociedad, en esa relación recíproca, dando prueba de ello con teóricos del tema como Oliver Dolfus, Rafael Puyol, Alain Lacoste, etc. En síntesis y como lo afirmo con bases teóricas planteadas en la primera parte de este trabajo,

¹ Profesor Colegio José Jaime Rojas. Correo electrónico: bordanelson@yahoo.com

podemos decir que el ambiente, el espacio geográfico y, aún más, el entorno es todo es todo aquello que nos rodea y que aporta a construirnos como personas y seres sociales.

El hombre ha construido su sociedad influida por las condiciones del entorno que habita, el cual contribuye a la caracterización de su cultura, de su identidad, puesta que la cultura según la propuesta curricular, bajo la visión historiográfica de la Licenciatura en Ciencias Sociales², es el producto de las distintas expresiones de las formas de socialización que permite dar cuenta de la construcción de identidad. Es así como el entorno juega un papel importante en la construcción del sujeto como ser social y como individuo, haciendo primordial que el licenciado en Educación con énfasis en ciencias sociales, adquiera un sentido de responsabilidad, de pertenencia por el tema que hoy es de vital importancia tratar.

De esta forma pienso en aportar y en reconocer la importancia del entorno para la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, comprendido el entorno como un espacio geográfico, que es resultado de la interacción naturaleza-hombre, donde según Oliver Dolffus la sociedad juega un papel importante en la caracterización de este espacio. Así, es importante estudiar el concepto de espacio, pues vamos a manejar el concepto de entorno, partiendo desde el espacio donde se ha desarrollado la vida, el hombre y su sociedad en tiempos concretos.

El término “espacio geográfico” es muy complejo: “se han presentado diversos intentos de clasificación del espacio geográfico, tanto por parte de geógrafos orientados hacia el estudio de las formas del relieve como por geógrafos ‘humanos’”.³ Teniendo en cuenta algunos estudios de la geografía, se afirma que el espacio es un entorno que tiene tres dimensiones para interpretarlo: la biótica, la abiótica y la antrópica.

Según Jean Tricard, “el espacio geográfico es la epidermis del planeta Tierra”, porque que si bien es cierto primero hubo un espacio natural, éste paulatinamente ha sido transformado a conveniencia del hombre y de la sociedad, hasta el punto que me atrevería a afirmar que el espacio natural está permeado, condicionado por las formas y patrones de pensar ese espacio por parte de cada comunidad en nuestro mundo.

2 Los docentes de la Universidad Distrital Sandra P. Quintero; Rodrigo Martínez; Adriana Correa; Adriana Prieto; Carolina Arisa; Adriana Luque; Omaira Eslava y Xavier Hernández, presentaron el documento: Una propuesta curricular, bajo la visión historiográfica de la Licenciatura en Ciencias Sociales, documento para la acreditación estipulada por el decreto 272 del 11 de febrero de 1998, y que aparece en la *Revista Conjetura*, número 4, de mayo de 1999.

3 Oliver Dolffus. *El Espacio Geográfico*, resumen del libro. Disponible en Internet.

Es de vital importancia aclarar el concepto de entorno que manejo, así como sus semejanzas y diferencias con conceptos similares como espacio geográfico y ambiente, para poder delimitar el objeto de este proyecto. En principio, los tres conceptos: naturaleza, hombre, sociedad y sus interacciones, son el objeto de estudio del entorno. Esto se puede apreciar cuando se afirma que el ambiente, es *“un entorno que afecta y condiciona especialmente las circunstancias de vida de las personas o la sociedad en su conjunto”* (Puyol, Estébanez y Méndez, 1998). Este concepto destaca la relación recíproca naturaleza-hombre-sociedad, y señala que el ambiente no es sólo el espacio en el que se desarrolla la vida, sino que también abarca seres vivos, objetos, agua, suelo, aire y las relaciones entre ellos, así como elementos tan intangibles como la cultura.

Entonces el problema se originaba en saber ¿cuál de estos conceptos era el más apropiado para trabajar? En este punto me encontré con una serie de afirmaciones teóricas que me dieron a entender que el Entorno era el concepto, el objeto de estudio a trabajar, pues entendí que el ambiente es un entorno que afecta y condiciona la vida de los seres vivos, del hombre y su sociedad, como lo afirma Estébanez, en su *“Geografía Humana”*.

En síntesis, *“el espacio, el ambiente son todo aquello que nos rodea, que forma parte de nuestro entorno, ya sea biótico o abiótico, sumado a lo que nosotros mismos somos y creemos”* (Lacoste y Salanon, 1981).

Origen de la práctica pedagógica

Al estudiar la historia nos vamos a dar cuenta que el hombre, en primera medida, está influenciado por su entorno natural, el cual es el que le provee y le da las posibilidades de satisfacer sus necesidades primarias, como también es elemento para su desarrollo. Según autores como Antonio Damasio y Sergio Moriello, el entorno no puede separarse de lo humano pues está ligado al desarrollo físico de una persona: A propósito, Damasio sostiene que *“de esta forma, y aunque todos los seres humanos tengan una estructura cerebral similar (producto de la programación genética), las circunstancias particulares y el contexto de cada persona, hacen que cada individuo sea único. Así, la cuaterna cerebro-mente-cuerpo-entorno opera en forma sistémica e integrada: no puede separarse la actividad y el desarrollo del cerebro de la mente, ni del cuerpo o del contexto”*(Damasio, citado en Moriello, 1996).

Un primer aspecto a analizar es el debate que sostienen los teóricos del tema, que se preocupan por la influencia del medio natural sobre la sociedad y la

cultura. De gran relevancia en el siglo XX, la antropología ecológica estuvo fuertemente influenciada por un determinismo que se basaba en un principio: “Los rasgos de la sociedad humana y de la cultura pueden explicarse en función del entorno en que se ha desarrollado lo cual equivale a afirmar que los factores medioambientales determinan las manifestaciones humanas sociales y culturales” (Milton, K).

Lo anterior nos lleva a preguntarnos sobre el concepto de medio ambiente. Según distintos teóricos como Max Derruau, se entiende por medio ambiente al entorno que afecta y condiciona especialmente las circunstancias de vida de las personas o a la sociedad en su conjunto. Es así como este concepto se relaciona con el concepto de entorno que quiero desarrollar. Pienso el entorno como un espacio donde nos desarrollamos como cultura y como sociedad, pues el espacio ya no es únicamente el medio donde se desarrolla la vida, sino también abarca objetos, agua, aire, las relaciones entre ellos, así como también elementos como la cultura y la sociedad.

Es de esa manera, que el estudio de este concepto toma relevancia para las ciencias físicas y sociales, del cual surge la antro-po-geografía, como producto de los estudios de Cousin y Semple, quienes empiezan a pensar el tipo y distribución de las condiciones culturales partiendo de mapas de información medioambientales, donde el entorno juega un papel determinante en el desarrollo cultural y social. Conocido este estudio, Steward empieza a hacer estudios más profundos acerca de la relación entorno-cultura-sociedad, llegando a una serie de conclusiones importantes, que retomo en mi trabajo: “los rasgos culturales evolucionan como adaptaciones a su entorno local y que, dentro de una determinada cultura, existe un conjunto de rasgos que se hallan más directamente influidos que otros por los factores medioambientales, refiriéndose a ellos con la expresión ‘núcleo cultural” (Steward, citado por Milton, K.)

Es de esa forma que Steward propone “un cambio: los entornos moldean la cultura”, sosteniendo ante la comunidad académica que: “los factores medioambientales específicos moldean rasgos culturales concretos”, aportando elementos importantes para el estudio de este tema.

Otra de las afirmaciones que agrega bagaje al estudio del concepto de entorno, es la que anota Tim Unwin en el prólogo a *El lugar de la geografía*. Allí afirma que en la segunda mitad del siglo XX, toma fuerza el determinismo: “los modos de interactuar con el entorno moldean los modos de comprenderlo”. Esto supone que el entorno juega un papel importante en la construcción del individuo como persona y como ser social que está en continua interac-

ción con la sociedad⁴ y la cultura. Cabe anotar que la relación entorno-cultura-sociedad es recíproca, como lo da a pensar Eleutero cuando afirma que el ser humano “modifica el medio natural y social, pero a su vez es influido directamente por el mismo medio a medida que lo transforma; esta relación dialéctica, nos permite entender el entorno socio-cultural como un constructo humano, dinámico inacabado y producto de la interrelación dialéctica entre el ser humano y el ámbito natural y social que lo rodea”.⁵ De esta manera el entorno contribuye a la construcción de la sociedad y de la cultura, como la cultura aporta a la transformación del entorno y de la sociedad.

Los procesos de interacción del hombre con su entorno a través del tiempo han venido afectando la vida en el planeta. Hasta hace pocos años se ha generado una conciencia que cuestiona el comportamiento del hombre con su medio⁶, pensando un cambio que puede empezar en nosotros mismos, con la familia y la escuela, planteando un cambio en las mentes que permita transformar la sociedad. Esto, puesto que no servirán de nada las políticas que quieran favorecer el entorno si nuestros pueblos no tienen conciencia de la importancia que es preservarlo. “Educar en la comprensión y valoración del ambiente y en la importancia de conservar nuestros recursos naturales, no es solamente una cuestión de tomar opciones pedagógicas, es más bien un acto de compromiso y responsabilidad de la escuela con la permanencia de nuestra cultura y la vida en la tierra”⁷.

Creo que la enseñanza de las ciencias sociales debe encaminarse a tratar los problemas del entorno aportando en lo cultural y en lo social⁸, a nivel local, barrial, nacional para poder brindar una solución a esta problemática global, pues entorno no sólo es lo natural, es la casa, los amigos, los vecinos, la cultura, la sociedad, las costumbres, el país, todo nuestro mundo, que no sólo vive la contaminación atmosférica, la contaminación de recursos hídricos, la deforestación, etc., sino que también se encuentra con la monopolización de

4 La sociedad es aquí entendida como: “un ordenado, independiente, pero resultante integrado, conjunto de relaciones, reglas y representaciones en constante cambio, que sostiene una colectividad de individuos”, Ramírez Medina, Eleutero; Fundación Alcazar, Colegio, pp. 32.

5 “En ese plano material el ser humano juega un papel primordial, pues establece relaciones que modifican el medio natural y social en el que se desarrolla, pero a su vez es influido directamente por el mismo medio a medida que lo transforma; esta relación dialéctica, nos permite entender el entorno socio - cultural como un constructo humano, dinámico inacabado y producto de la interrelación dialéctica entre el ser humano y el ámbito natural y social que lo rodea”, *ibid*, Ramírez Medina, Eleutero, p. 32.

6 La súbita aparición pública sensibilizada frente a los problemas del entorno, descubrió a los más incrédulos, la inadaptación de nuestra enseñanza y, sobre todo, la de la geografía con respecto al mundo socioeconómico actual. Vidal Nuria, El Entorno en la escuela (Una revolución pedagógica), M.Ldebesse-Arviset, p. 1.

7 Op.cit., Ministerio de Educación Nacional, fragmentos, pp. 95.

8 Economistas y sociólogos están de acuerdo en que el problema del subdesarrollo no es sólo económico sino básicamente político y social, *ibid*, Ministerio de Educación Nacional, fragmentos, p. 96.

los recursos que genera pobreza⁹, y con ella el difícil acceso a la educación que tiene resultados funestos para la sociedad.

Propósito de dicha práctica

Hoy es fundamental buscar opciones de cambio en la enseñanza de la historia, de las ciencias sociales, ya que esto contribuye no sólo con el mejoramiento de la calidad de la educación, sino con el desarrollo de procesos de conocimiento social, que permitan la comprensión del mundo en que vivimos a los niños y niñas que asisten a las instituciones educativas. En efecto, algunos estudios como el de Mario Carretero *Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, los lineamientos curriculares para las ciencias sociales en fragmentos de distintos Ítems, como cuando se habla del decreto 1860 de 1999 y la Propuesta General para (evaluación por competencias), señalan que aún se encuentran prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en las cuales predomina el conocimiento memorístico, fragmentario, general y descontextualizado. Por lo tanto, me planteo como propósito, diseñar una propuesta de Innovación¹⁰ pedagógica que aportara al mejoramiento de la enseñanza de las ciencias sociales como herramienta para construir historia, a partir de la introducción de elementos que generan rupturas y cambios en las prácticas de los profesores y estudiantes, mayor comprensión, compromiso y reflexión¹¹.

Teniendo en cuenta lo anterior pienso que este concepto podría ser uno de los más importantes para este estudio y aun más para la enseñanza de las ciencias sociales en la Escuela, pues hoy nuestro entorno soporta una grave problemática ambiental, social y cultural que nos afecta a todos, y a la cual debemos atender a través de participar en la solución de la misma.

Entonces es como me propuse hacer este proyecto como una posible res-

9 En el ámbito internacional existe un amplio consenso para luchar contra la pobreza, (que impide una calidad de vida para las dos terceras partes de la humanidad), proponiendo una serie de políticas en torno a la dinámica demográfica, la protección y el fomento de la salud humana, el desarrollo sostenible, la lucha contra la deforestación (desertización, sequías, etc.), op.cit, Ministerio de Educación Nacional, fragmentos, pp. 97.

10 Los términos innovación y cambio en el argot cotidiano casi siempre aparecen juntos. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, innovar significa “mudar o alterarlas cosas introduciendo novedades. Cambiar, descubrir, explorar, inventar”. Y cambiar: “dar, tomar, o poner una cosa por otra”. “En consecuencia, la innovación siempre implica cambio, mientras que el cambio no necesariamente tiene que ser una innovación”: Ver Castañeda, Elsa; Bernal, Marina; Tedesco, Juan Carlos, en Innovación Escolar y Cambio Social, Cali, Fundación FES.

11 Una de las prioridades de los currículos es la “comprensión” para poder reflexionar. La propuesta de Dilthey, Von Wright y Hintikka, según Jairo Gómez, señala: “el hecho es que comprender algo no sólo tiene que ver con operaciones intelectuales (clasificar, ordenar, comparar, etc.) sino que también aplica una atribución de sentido y significado, es decir, una asimilación vital, empática y motivacional de lo comprendido”.

puesta, que busca aportar soluciones, construidas desde la escuela, a los problemas del entorno, que comprende la sociedad, la cultura y el ambiente.

Para lograr esto pienso que la enseñanza de las ciencias sociales deben apropiarse del tema para aportar a la solución de estos problemas, toda vez que de nada servirían los logros de la ciencia en el cuidado del entorno si no actuamos en lo social, educando individuos en pos de la protección y el respeto por lo otro, por el otro, que también construyen nuestro entorno.

Desarrollo de la práctica

Para mi propuesta pedagógica son relevantes los postulados de los Lineamientos Curriculares, pues son la guía para implementar la unidad didáctica que busca mejorar la relación de los individuos con su entorno a través de la innovación, fundamento dinámico que para nosotros construye aprendizajes significativos en los individuos, siendo ese uno de los postulados de los Lineamientos. De esa forma es posible que lo aprendido en la escuela salga de ella y participe activamente en la sociedad, que es la principal transformadora de ese entorno y, que según los lineamientos, debe ser estudiado de una manera interdisciplinar ubicándose en el horizonte de los cambios socioculturales que requiere el país y en la formación de seres humanos que se precisan para su viabilización. De esa forma mi propuesta se enmarca principalmente en estos dos principios: la Innovación y la interdisciplinariedad, sin dejar atrás elementos que son importantes para los Lineamientos, como son el entorno local del individuo que asiste a la escuela, su cotidianidad, sus intereses y necesidades, sus particularidades, sus patrones de aprendizaje, para desde ahí, a través de la participación, co-construir un conocimiento creado por ellos mismos.

Conociendo esto me dispuse a hacer una propuesta que satisfaga los objetivos propuestos para la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales planteados por el MEN, pero con unas características específicas que vienen dadas por la comunidad de la que se vaya a tratar. Es importante decir que esta unidad didáctica se puede aplicar a toda clase de comunidades y a todos los cursos de la educación básica y secundaria, pues consideramos que el entorno es de vital importancia de trabajar por la escuela, en busca de una mejor convivencia social que permita pensar un mejor futuro. Es así como este proyecto estuvo planteado por fases:

Elaboración del proyecto: para esta parte del proceso se retomó la experiencia realizada en el ciclo de innovación, en el cual se desarrollaron algunos aspectos relacionados con la temática de este trabajo y que se constituye en punto de partida para el trabajo. De igual manera, se revisaron textos sobre

innovaciones pedagógicas y entorno en distintas Instituciones del Distrito Capital, como también a través de internet. Se visitaron bibliotecas como la Luís Ángel Arango, Virgilio Barco, Colsubsidio (Kennedy), Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital, Instituto de Investigaciones en Innovaciones educativas INNOVE, Fundación FES (Internet), Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de identificar los trabajos que se han realizado sobre el tema y los aportes para este proyecto.

Construcción Marco Teórico y Conceptual: se definen como elementos centrales los temas sobre innovación educativa, pedagogía y didáctica de las ciencias sociales y la historia, los Lineamientos Curriculares establecidos por el MEN, y los ejes que nos permitan abordar el estudio del entorno. Cabe anotar que se utilizaron técnicas de investigación como son la revisión de fuentes primarias y secundarias, se revisaron las bases pedagógicas y teóricas pertinentes para este estudio.

Diseño de la propuesta pedagógica y didáctica: para esta fase se tuvieron en cuenta los conceptos desarrollados por las teorías pedagógicas con relación a las dificultades mencionadas en el problema de la enseñanza de las ciencias sociales, que permiten avanzar hacia la consolidación de una propuesta innovadora, que fomente el pensamiento crítico, procesos de comprensión, aprendizaje significativo, capacidad propositiva y una mejor manejo del entorno por parte de los estudiantes. Se abordará la construcción de una unidad didáctica, tomando como base los ejes, preguntas problematizadoras y demás elementos contemplados en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, como también los intereses de los estudiantes que participaron y participarán en el proyecto.

Bibliografía

Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

Lacoste, A., Salanon, R. (1981). *Biogeografía*. Barcelona: Oikos-Tau. Disponible en: ncia.glosario.net/medio-ambiente-acuatico/medio-ambiente-1

Milton, K. *Ecología: antropología, cultura y entorno*. Disponible en: http://www.ecolamancha.org/index.php?option=com_content&view=article&id=219:ecologia-antropologia-cultura-y-entorno&catid=58:documentos-basicos&Itemid=63

Puyol, R., Estébanez, J., Méndez, R. (1998). *Geografía humana*. Barcelona: Cátedra.

Nuevas historias, realidades y oportunidades en la construcción de las ciencias sociales

Yised Martínez Cabrera¹²

*El conocimiento es poder, ¿qué hacer con él?
La historia da cuenta de las relaciones de poder
teniendo en cuenta sujetos, movimientos y escenarios.*

El problema de las definiciones.
Easmant Arango, Juan Carlos (2010).

En el presente escrito pretendo mostrar a grandes rasgos algunas tendencias historiográficas actuales, cuál debe ser el uso de este contenido, su aplicación en el marco del proyecto interactuando entre la palabra, el texto y la realidad, estrategias para el desarrollo del trabajo en el aula, y una lectura somera de la realidad que explica la importancia de un cambio metodológico en ciencias sociales.

Cuando nace la historia (ahora inmersa en las ciencias sociales) su función principal fue desarrollar un sentido de identidad bajo la utopía de nación, en un país rural y campesino donde la mayor parte de la población no tenía comunicación con el Estado, por lo que era pertinente para evitar el desfraccionamiento del territorio; es decir, la historia legitima el poder de los dirigentes políticos (los criollos), pero vemos luego de doscientos años de creación de nación y del surgimiento de próceres, que éstos no evitaron que se dieran los movimientos insurgentes, la violencia y la desigualdad que sufrimos hasta la actualidad.

Por ello debemos comenzar a reconocer los procesos dados en esta época, difundiendo los avances que en materia de historia republicana se han dado,

¹² Profesora Colegio El Libertador. Correo electrónico: yyiss@yahoo.com

de manera que a partir de nuevos hallazgos se pueda buscar una construcción real de inclusión y ciudadanía para todos los colombianos, y que el alto índice de pobreza comience su reducción teniendo como base el entendimiento de la realidad, y de allí la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa. Sobre estos nuevos hallazgos, me voy a apoyar fundamentalmente en historiadores como Ávila, Rueda, Lempérière (2008, 2009 y 2010, respectivamente), quienes han mostrado que los movimientos revolucionarios de principios del siglo XIX poco tenían que ver con intenciones patrióticas y que, por el contrario, fue “el descontento o la explotación... elementos a tomar en cuenta para explicar la insurgencia... que su objetivo (el de los criollos, clases populares y esclavizados) no era necesariamente la erección de un estado nacional soberano” (Ávila, 2008: 16), sino mejorar o conseguir privilegios dentro del gobierno de la corona española en el territorio americano; así mismo, para explicar las independencias se deben tener en cuenta problemas como el de la modernidad, la capacidad de organización americana, la consolidación de gobiernos estables y ordenados sobre una base de una discusión, la falta de análisis frente a la legitimación del poder, entre otros.

De hecho, en el pasado Congreso Nacional de Historia¹³ varios teóricos señalaron que la independencia ni siquiera era algo concebible para los criollos al momento de la insurgencia armada, que las élites no perseguían ningún proyecto nacional y se vieron envueltas en ello por las guerras napoleónicas, que sí tuvieron un mayor impacto en el proceso independentista (Lempérière, 2010), ya que cortaron la comunicación entre las colonias americanas y España. Así mismo, se señaló que la participación de las clases populares, parafraseando a Rueda (2009), se dieron en el marco de las aspiraciones locales, y cada una tenía una intención que nada tenía que ver con el paso de un gobierno monárquico a uno liberal. Y, finalmente, que el proceso de independencia no se sintió en todo el territorio nacional sino se vivió en las pequeñas ciudades. Teniendo en cuenta que la mayor parte de la población vivía en el campo, se podría decir que este proceso fue vivido sólo por una minoría de la población colombiana.

Gracias a esta nueva información es conveniente que estos avances historiográficos se enseñen en las aulas de clase para intentar evitar que sigamos pensando de manera unifocal, como se da en la actualidad, donde se cree que los criollos eran los buenos y libertarios, y que los españoles eran los malos y tiránicos; pasándose a reconocer cómo a partir de accidentes, de coyunturas y de intereses, los ilustrados debieron comenzar a construir desde lo inimaginado. Por ello las ciencias sociales deben fortalecer los mecanismos para la elaboración de un pensamiento crítico, erradicando de las

¹³ XV Congreso Colombiano de Historia celebrado del 26 al 30 de Julio del año 2010 en la ciudad de Bogotá.

idiosincrasias populares la idea de que el voto no tiene valor y, por lo tanto, proponiendo cambiar éste por un tamal o alguna dádiva. De lo que se trata es de empoderar a la población frente a su protagonismo en una democracia participativa, lo cual le da el derecho de exigir un buen gobierno, dirigentes honestos y un mejoramiento para todos los habitantes de nuestro país.

Para lograrlo es menester documentarnos de una forma continua y activa. Debemos comenzar a enseñar la historia no sólo desde el punto de vista de los vencedores, ya que esto sesga la realidad, sino que se deben consolidar en el aula laboratorios sociales que permitan ver al niño que un hecho no es explicado a través de unos buenos y otros malos, sino que se trata de un fenómeno social que responde a una dinámica compleja; de manera que debemos tomar distancia del currículo en el sentido de tiempos inflexibles y contenidos inamovibles, comunicar nuestro trabajo y dejar de ser islas, para comenzar fortalecer la interdisciplinariedad ya, que “como argumenta Tamayo (2000), desde la pedagogía activa y con los desarrollos vertiginosos de la epistemología, la psicología cognitiva, la lingüística y la antropología cultural, entre otras disciplinas, se nos está mostrando con rigurosidad, que la mente humana construye conocimiento de manera integrada, compleja, sistémica y dinámica”¹. Por ello la realidad se debe presentar al estudiante de manera holística. En ese sentido, este trabajo se ha comenzado a construir a partir del año 2008, con “*El Proyecto Interactuando Entre La Palabra, El Texto Y La Realidad*”², cuyo eje integrador es la literatura y, a partir de allí, nos encontramos diversas áreas para potencializar el conocimiento haciéndolo más global. Ya que si le permitimos al niño enfrentarse directamente a la literatura, contrastar lenguajes, modos y criterios de ver el mundo seremos capaces de ofrecerle a la sociedad seres más críticos concientes y empoderados de su realidad.

Por otro lado, una situación se comprende mejor cuando hay diversas disciplinas apoyando el trabajo, ya que la pobreza, por ejemplo, no es el resultado de la falta de recursos necesariamente, sino que responde a una serie de eventos que pueden y deben ser explicados desde la economía, la estadística, la geomorfología, la sociología, la biología, el ecologismo, el lenguaje, las matemáticas, la ética, etc.

1 Rátiva, M.; Martínez Y. y Castro C. (2009). *Una mirada a la integración*, publicado en La Literatura como Eje del Conocimiento, IDEP y Universidad Monserrate, pp. 47.

2 Experiencia sistematizada en La literatura como Eje del conocimiento; proyecto interactuando entre la palabra, el texto y la realidad (documento que reposa en el IDEP). Con él se ha participado en el año 2009 y 2010 en el Premio a la Investigación y la Innovación Educativa, y ha sido socializado en diversos congresos y eventos como la Feria Pedagógica 2007 y 2009, en la Sistematización de Experiencias de Aula, IDEP 2009, el Seminario Distrital “Calidad de la Educación: Perspectivas desde la Investigación Educativa y la Innovación Pedagógica”, IDEP 2009, así como en el marco del IV Concurso Nacional de Cuento 2010. Parte de este trabajo se publicó como artículo en el libro: Sistematización de experiencias de aula una posibilidad de investigar y transformar la escuela (2009) del IDEP.

La literatura y el trato directo con ella, le permite al estudiante ampliar el prisma desde el que lee la realidad. Este proyecto lo venimos liderando la maestra Marlén Rátiva del área de español y la autora del presente escrito del área de ciencias sociales. La motivación principal ha sido desarrollar los procesos cognitivos, y los resultados que ha arrojado evidencian lo importante de un trabajo interdisciplinario, olvidando así la fragmentación del conocimiento. Para lograr lo planteado fue necesario cambiar los paradigmas frente a la organización de los contenidos y la duración de los mismos.

Este proyecto aporta en la construcción de seres críticos, a partir de una mirada crítica de las fuentes, y no las fuentes vistas desde una posición hegemónica, sino buscando la diversidad y, por lo tanto, diferentes perspectivas para dar paso a un laboratorio social que permita al niño leer las mentalidades de diferentes épocas y darse cuenta de los cambios valorativos frente a situaciones, hechos o acontecimientos: como, por ejemplo, el valor de los esclavos durante la colonia; cómo eran vistos por los criollos, por los libres y por ellos mismos, y finalmente como este grupo poblacional es leído hoy en día; en otras palabras, nuestra misión es ampliar el ángulo desde el que miramos las sociedades y la historia. Esto puede hacerse a partir de lo que Cordi (2010) plantea con respecto a que la memoria de las comunidades ha sido invisibilizada, arrasada y acallada. Se debe comenzar, entonces, a escribir y reescribir la historia de los oprimidos, rescatar las memorias colectivas que se relacionan con el dolor, el rencor y el odio; de esta manera intentar recuperar su dignidad perdida y, desde esa mirada, establecer el reconocimiento de nuevas realidades.

Este trabajo debe comenzar en el aula de clase, ya que pedimos cambios pero no cambiamos los paradigmas: pedimos igualdad, pero somos altamente excluyentes. Así que debemos comenzar por aceptar al otro, descubrirlo y valorarlo. Me refiero no sólo al colega, sino al estudiante que puede y debe ser visibilizado a través de investigaciones de aula, comenzando a empoderarlo de su proceso académico y de la construcción de su conocimiento social, permitiendo que él descifre y entienda su realidad, a través de la construcción de líneas de tiempo que le permiten reconocerse como ser histórico, social y trascendente, de manera que así logre alcanzar la tan esperada conciencia social de la que se habla con mucha frecuencia, pues ésta le permite investigar y descubrir su procedencia, los posibles factores que explican su realidad y los caminos hacia un devenir mejor. Esto se logra a través de investigaciones participativas, ya que el trabajo no se debe ni puede limitar al estudio de fuentes, se debe ir a la comunidad, hacer trabajos etnográficos y comunitarios para entender a los otros y entenderme como parte de los otros, y no un yo aislado sin historia ni porvenir. Independientemente de la estrategia que decida implementar el maestro, nuestro mayor

reto es desarrollar el pensamiento crítico a través de un análisis holístico y de esta manera lograr transformaciones.

La importancia de buscar nuevas estrategias y nuevos caminos para lograr un aprendizaje significativo, se explica a través de las diferentes interpretaciones del mundo que actualmente viven, sufren, padecen y sienten nuestros niños, ya que en un mundo como el nuestro que consideramos único, vemos con total normalidad la situación social, familiar y económica de ellos; sin embargo, quienes van a la escuela lo que buscan es una salida a su situación diaria, donde lo menos importante es dar cuenta de los aprendizajes formales, y justamente a eso, como maestra, estoy expuesta diariamente. Ahora, al estudiar en el diplomado “La enseñanza de la historia en el marco del bicentenario”, he visto que estas dinámicas no sólo son frecuentes en mi trabajo, sino en general en varios colegios oficiales de la ciudad de Bogotá y por ello considero tan importantes los aportes que ha hecho la administración distrital en materia de gratuidad. No obstante, a pesar de estos enormes esfuerzos, veo que la escuela está bombardeada de un sinnúmero de responsabilidades, entre ellas cubrir los vacíos que deja la familia y los organismos de control, y ante tanta violencia, desplazamiento, agresión, y desigualdad, ¿cómo puede responder la escuela?: pues hacer con las uñas lo que le sea posible por salvar y ayudar a la mayor parte de los niños para así intentar mejorar la situación.

De lo anterior quiero concluir con la reflexión en cuanto a que la escuela está atravesada por la sociedad y responde a las necesidades, ilusiones y proyectos de los dirigentes y de la población en general; de manera que debemos evitar las privatizaciones y propender para que se defienda la educación pública, trabajando unánimemente por el desarrollo de todos los grupos sociales de nuestro país y no sólo por unos pocos.

A manera de conclusión

Quiero decir que los avances en historiografía muestran que los anhelos de libertad por parte de los criollos, no estaban inmersos necesariamente en un proyecto de nación y se vieron involucrados en ello por una dinámica nacional y mundial más compleja, lo cual nos llama a enseñar esto en la escuela a través de un trabajo interdisciplinario, reconociendo al colega y al estudiante como seres capaces de enriquecer y fortalecer un trabajo holístico y significativo, dejando de lado los tiempos inflexibles y los contenidos inamovibles. En mi caso particular, esto se está haciendo a partir de la literatura, encontrándome con los colegas y apoyándome en ellos durante el acercamiento directo al texto.

En cuanto al estudiante, él puede a través de los laboratorios sociales, la historia de vida e historia comunitaria, construir y reconstruir la historia dentro de la historia; descubrir estas historias incluyentes y participativas y así erradicar el paradigma de la historia única que privilegia un grupo social, excluyendo múltiples realidades, y de esta manera aportar a la construcción de una sociedad que realmente nos incluya a todos y todos nos incluyamos en ella, para de una vez por todas terminar con tanta división, conflicto, pobreza y desplazamiento. Donde se imponen unos cuantos sobre todos los demás. De allí la importancia de mostrar como un hecho social no es explicado desde un solo ángulo, sino que obedece a un sinnúmero de factores que son tan diversos como los agentes participantes en cualquier fenómeno social. Por lo tanto, este trabajo debe ser desarrollado, en primera instancia, a través de adquirir un compromiso social por la educación para la construcción de una verdadera nación incluyente y participativa

Bibliografía

Ávila, A. (2008). Las revoluciones hispanoamericanas vistas desde el siglo XXI. *Revista Digital de Historia Iberoamérica*, volumen 1, número 1.

Castro C., Martínez Y. y Rátiva, M. (2009). Una mirada a la integración, publicado en *La Literatura como Eje del Conocimiento*, IDEP y Universidad Monserrate, pp. 47.

Cordi, J. (2010). Diálogo de las memorias. Relaciones de la memoria y la historia.

Tamayo, A. (2000). *Cómo Identificar Formas de Enseñanza*, número 77, Bogotá: Editorial Magisterio.

Ávila, A. (2008). Las revoluciones hispanoamericanas vistas desde el siglo XXI. *Revista digital de historia iberoamérica*, volumen 1, número 1.

Rueda Santos, R. (2009). La Independencia en la Nueva Granada. Una mirada a la participación popular desde la historiografía reciente. *Procesos*, Revista Ecuatoriana de Historia, 29, I semestre 2009, Quito.

Lempérière, A. (2010). "Hacia una historia transnacional de las independencias". Conferencia dictada en el XV Congreso Colombiano de Historia. Bogotá.

XV Congreso Colombiano de Historia celebrado del 26 al 30 de Julio del año 2010 en la ciudad de Bogotá.

Lempérière, A. (2010). "Hacia una historia transnacional de las independencias", en Conferencia y Videoconferencia del XV Congreso Colombiano de Historia.

Rueda Santos, R. (2009). La Independencia en la Nueva Granada. Una mirada a la participación popular desde la historiografía reciente, en Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia, 29, I semestre 2009, Quito.

CAPÍTULO SEIS

MEMORIA E HISTORIA RECIENTE EN EL CURRÍCULO

¿Memoria o memorias?

Alejandro Hernández Neira¹

*La lucha de la memoria contra el olvido
es la lucha del hombre contra el poder
Milán Kundera*

En las dos últimas décadas del siglo XX en Colombia se está visibilizando un latente interés en los círculos académicos, gubernamentales y organizaciones sociales por el uso y el papel de la memoria, como una reacción a los intentos fallidos de los procesos de paz con grupos armados insurgentes y/o paramilitares, las desmovilizaciones inconclusas, el incremento de la corrupción política, los efectos del narcotráfico, el desplazamiento forzado a poblaciones campesinas, las movilizaciones indígenas, el terrorismo de Estado y diversas manifestaciones de carácter cultural entre otras.

Al hablar de memoria se hace necesario anotar cómo ésta se ha configurado, es decir, mostrar las fuerzas que la han hecho posible; es así que cuando se hace referencia a la memoria no siempre se está hablando de lo mismo, planteándose cosas diferentes e, incluso, contradictorias con relación a este término.

¹ Profesor Colegio El Japón. Correo electrónico: desheredado18@hotmail.com

Una acepción de la memoria emerge a finales de los noventa, al examinar aquellos hechos donde se vulneran los derechos humanos, la integridad de grupos humanos minoritarios, de los cuales, en algunos casos, ha participado el Estado. Se está hablando de una memoria traumática, que es sentida como un peso doloroso de un pasado cercano sobre el presente.

Paul Ricoeur (2006) propone una memoria reconciliada, nombrada en relación con el perdón, que conduce a la necesidad de una política de la “justa memoria”, frente a la creciente influencia de las conmemoraciones forzadas que imponen el recuerdo, las manipulaciones, los abusos a la que se ve sometida la memoria y los simétricos abusos por parte de las ideologías que imponen el olvido. Ricoeur hace referencia a un “olvido feliz”, o la reconciliación que se puede desarrollar con una población como Colombia con grandes traumas colectivos en su historia.

En otra vía, Maurice Halbwachs (1997) al hablar de memoria hace referencia a unos marcos sociales de la memoria, es decir, a las condiciones sociales de evocación de los recuerdos y su organización social, relacionados con la familia, la religión o las clases sociales y de carácter más general el espacio, el tiempo y el lenguaje. Este autor se cuestiona si la memoria es una actividad del individuo o una actividad social, que parte de unos recuerdos individuales o colectivos. Es así como este intelectual distingue la viva diferenciación entre la historia y la memoria colectiva.

Con base en lo anterior podría afirmarse que la memoria no se conserva sino que es construida a partir del presente; por lo tanto, la memoria aunque es personal siempre es socialmente determinada. Es así como la memoria no es sólo una función psicológica individual sino que es algo que no se puede separar de lo social, adquiriendo una función social que conduce a mitificar el pasado y a ser usada para justificar representaciones del presente.

Para Halbwachs (1968: 166-167) Historia y Memoria Colectiva son dos registros del pasado que si se enfrentan, suelen oponerse a veces radicalmente en función de su condición. Así, afirmar que pueda existir algo como una “memoria histórica” le parece *una contradictio in terminis* ya que dicha expresión “asocia dos términos que se oponen desde todo punto de vista”.

En realidad, afirma Halbwachs (1968: 68), habría que admitir que más bien la Historia, en tanto que registro del pasado, “no comienza sino donde termina la tradición, es decir, allí donde se extingue o se descompone la memoria social”. Por ello intentar vincular ambos registros le parece un cierto desatino, como también pretender que la Historia sustituya a la Memoria Colectiva cuando aquélla no es sino un factor más de ésta.

Por un lado la Memoria Colectiva es “una corriente de pensamiento continuo, de una continuidad que no tienen nada de artificial, ya que no retiene del pasado sino lo que todavía está vivo o es capaz de permanecer vivo en la conciencia del grupo que la mantiene”, mientras que la Historia “se ubica fuera de los grupos, por debajo o por encima de ellos”, obedeciendo a “una necesidad didáctica de esquematización” (Halbwachs, 1970: 70-71). Así, “en el desarrollo continuo de la memoria colectiva, no hay líneas de separación netamente trazadas como en la Historia, sino más bien límites irregulares e inciertos”, de tal manera que “el presente no se opone al pasado como se distinguen dos periodos históricos próximos” (*Ibíd.*).

Pero, además, la existencia de diferentes grupos en el seno de las sociedades da lugar a diversas Memorias colectivas, mientras que la Historia pretende presentarse como la memoria universal del género humano, o, al menos, como la memoria de una parte del género humano, frecuentemente parcelado en estados. Así, frente al carácter universal espacio-temporal de la Historia, cada memoria colectiva se asienta sobre un grupo limitado en el espacio y en el tiempo. Confundir ambos registros y no delimitar las pretensiones genera un cierto desprecio por parte de grupos sociales determinados respecto de la Historia y, por otro lado, alimenta la incompreensión de la Historia ante algunos episodios.

En otra acepción sobre la memoria se plantea el desarrollo de una ontología de los símbolos nacionales, a partir de la revisión de sus elementos aglutinadores. En ella se busca entender cómo se ubicaron ciertos “monumentos” -entendidos como construcciones arquitectónicas con un sentido histórico, personajes, lugares, objetos, etc.- en el imaginario nacional, o cómo se crearon los mitos y como fue su recepción al interior de la sociedad. No tratando la historia de aquellos “monumentos” como tal sino la historia de la memoria de esos monumentos y de sus usos políticos. Bajo esta línea Pierre Nora (1997:32) toma la memoria como aquella instrumentalización del pasado en el presente; es decir el uso que se puede hacer del pasado con fines políticos. Al oponer la memoria y la historia, Nora habla de la memoria como narración mítica del pasado y de la Historia como aquella narración crítica distanciada del pasado. Vincula así la memoria a la herencia y el poder, mientras que ubica la Historia elaborada por los historiadores tan sólo con los procesos del conocimiento.

En los trabajos del historiador francés Pierre Nora, a principios de los años ochenta, se plantea una nueva forma de narrar la historia, estableciendo una línea divisoria entre memoria e historia, que se entrecruzan en una inmediatez o fluidez de un mundo moderno. Expresando que la mejor manera de transmitir la historia es a partir del presente, que se interesa por los “orígenes”

de ese tiempo presente desde diversas perspectivas, que no sólo atañe a lo político sino que, en un sentido más amplio, permite estar abiertos a los comportamientos y las representaciones de discursos ya sean de reconciliación, reconocimiento, reivindicación de derechos o identidades de grupos minoritarios.

Con Nora la memoria y la historia funcionan entre registros radicalmente diferentes. Aun cuando es evidente que ambas tienen relaciones estrechas, las dos trabajan sobre la misma materia, el pasado y el presente, pero desde reglas específicas que las enfrentan y ponen en situaciones de crítica recíproca. Para Nora la memoria no es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado, pues siempre es embestida por grupos de seres vivos que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho. Por naturaleza la memoria es afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivos giros, vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. Se llega entonces a tomar la memoria como una rememoración, no resurrección ni reconstrucción, ni aun representación, no llegando tan sólo al recuerdo sino a la economía y la administración del pasado en el presente. Por lo tanto, la memoria es un fenómeno colectivo, que depende en gran parte de lo mágico y sólo acepta informaciones que le conviene, puesto que va demasiado rápido y en sí divide.

A comienzos del siglo XX la historia en Colombia se configuró a partir de unas fuerzas que en la mayoría de ocasiones condujeron a un uso de la memoria desde las miradas y los registros oficiales, dando paso a una ciencia social que daría las bases para la construcción del Estado nacional. Es así como la historia pasa por un doble juego: primero, como proyecto pedagógico al servicio de la nación y, luego, en emergencia, como proyecto científico al servicio de la sociedad. Se constituye así como una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que dejó un rastro. La historia se toma entonces como una operación puramente intelectual, laica, que exige un análisis del discurso crítico. Es así como la historia tan sólo permanece y aglutina.

Hoy en día se ha abandonado aquella conciencia colectiva nacional en beneficio de las reivindicaciones de la memoria, y se ha desarrollado un cambio en la naturaleza misma del trabajo del historiador. Los historiadores depositarios de la memoria colectiva, que antes jugaban con el monopolio de la interpretación, ahora se han desplazado hacia una *actitud científica*, crítica de la historia y su labor; al mismo tiempo apareció la influencia de una vida mediática que contribuyó a formar una memoria colectiva, a democratizar la historia, es decir, hacerla vivir.

A tono con esto último, Georges Perche (2008: 52) afirma cómo los hechos y objetos significativos en realidad son aquellos que ocurren cada día y re-

tornan cada día: lo trivial, lo cotidiano, lo evidente, lo común, lo ordinario, lo infraordinario, el ruido de fondo, lo habitual. Por lo que se hace necesario interrogar a lo cotidiano, para no olvidarlo y evitar permanecer anestesiados ante lo que nos rodea, “dormimos nuestra vida en un letargo sin sueños”. Es necesario seguir la invitación que hace Perche sobre la necesidad de abrir aún más los ojos para pretender ampliar las miradas, no cayendo en el letargo que nos instrumentaliza condicionándonos a ver lo acontecido de manera natural. Por lo tanto, los conflictos y las problemáticas que ha vivido Colombia en las últimas décadas del siglo XX han contribuido, en gran medida, a democratizar la memoria, es decir, hacerla vivir. En algunas aulas y academias se ha comenzado a sentir que lo que vivían era la historia, contrariamente a aquellas posiciones mesiánicas y tradicionales de una historia de bronce, que enfocaba la historia, en la escuela, como instrumento formador de conciencia cívica y nacional, y como aquella disciplina prioritaria que hacía de los niños en las escuelas unos “auténticos colombianos”, cumpliendo así su papel capital, es decir, reprimir las memorias, limitando sus acciones a la familia, al ejercicio privado.

Con la historia “tradicional”, un niño era un niño diferente a otro fuera de la escuela; él podía ser nieto o hijo de alguno de los 124 políticos de la oposición desaparecidos o asesinados en el territorio nacional en la década del 80, hijo de un campesino o campesina que fueron desollados vivos por algún grupo paramilitar en la masacre del Aro (1997), nacional o extranjero liberado por el CTI recientemente.

Pero cuando estaba en la escuela era tan sólo un pequeño colombiano como cualquier otro, que recitaba alguna estrofa del himno nacional, exaltando el mito que hace referencia a la traducción de los Derechos del Hombre realizada por don Antonio Nariño o el acto heroico que nuestros historiadores atribuyen a Antonio Ricaurte en el combate de San Mateo. Lugar –la escuela– y actividad –tarea– donde no se debía ni podía ponerse en duda los hechos narrados tradicionalmente por la historia oficial.

Ahora, se observa cómo en la sociedad aparece un nuevo rumbo donde el testigo toma importancia, transformándose en quien conserva la memoria viva para hablar del drama, la violación de derechos, las injusticias o la cotidianidad, tomando así un valor histórico.

La preocupación que está emergiendo hoy en Colombia por la memoria es un fenómeno histórico, en el sentido de que tal preocupación no es constante en el tiempo. Han existido momentos en los que nuestra sociedad recuerda y hay momentos en los que le es necesario olvidar. Al parecer la Colombia de hoy se encuentra en un momento de recordar.

Por lo tanto, estas ansias por la memoria se están expresado a partir de políticas gubernamentales; por ejemplo, a través de dispositivos que buscan resignificar la memoria y que se enmarcan en proyectos que giran alrededor de directrices de índole pedagógico, musicales, artísticos, escénicos, visuales, literarios, museográficos, de turismo cultural, imagen en movimiento, de agendas internacionales, entre otras. En esos términos, y en estos momentos bicentenaristas, las conmemoraciones son tomadas como celebraciones de la memoria de un país de regiones, donde conviven modos de vida diferentes y expresiones simbólicas diversas que se enmarcan en la cultura.

Aun así, en la escuela se continua con la imposición soterrada de una historia que está acompañada de procesos que utiliza el disciplinamiento de la memoria social, el cual es ejecutado por medio del uso de la historia heroica y de unas representaciones simbólicas de la misma, aplicada desde políticas gubernamentales, que utilizan como instrumentos eficaces la escuela, la *mass media*, el uso público de la historia y la elaboración de un ritual simbólico repetitivo que influye paulatinamente en el imaginario colectivo de la sociedad. Es así como se construye y consolida aquella mirada plural de los procesos históricos nacionales, ultimando y legitimando hechos y fechas como fundacionales, sin que ello de pie a que se generen, aun hoy, planteamientos reales de una transformación significativa de la memoria del país, la cual pareciese que sigue siendo impuesta políticamente.

En este despliegue simbólico y pedagógico, en el ámbito público y de las escuelas, se ha instrumentalizado, en los últimos 50 años, la enseñanza de las ciencias sociales, intentando superar hoy la exclusión y el centralismo de las celebraciones y, al mismo tiempo, se ha trabajado en desarrollar un debate que brinde oportunidades para discutir en profundidad el papel que ha desempeñado la exaltación de estas fechas-hechos históricos en la construcción de una memoria e identidad nacional en líneas contestatarias que permitan renovar la visión de la historia en la escuela y la sociedad.

Bibliografía

- Halbwachs, M. (1997). *Memoria Colectiva y Memoria Histórica*, "Le mémoire collective", (cap. II), traducción: Amparo Lásen Díaz. Paris: Press Universitaires de France.
- Nora, P. (2007). *Pierre Nora en Les Lieux de Mémoire*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Perche, G. (2008). *Lo "infraordinario"*. Editorial Impedimenta.
- Ricoeur, P. (2006). *La Memoria, la Historia y el Olvido*. Paris: Fondo de Cultura Económica.

La enseñanza de la historia reciente un debate pendiente, en las ciencias sociales escolares en Colombia

(Reflexión sobre la inclusión de la toma y retoma del Palacio de Justicia en el currículo escolar)

Claudia Marcela Castillo Jiménez¹

No he renunciado, sin embargo, a proclamar, en un ámbito modesto, el ámbito pedagógico, que la Historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera si no científica por lo menos razonada.
Pier Vilar.

Introducción

Este artículo expone los planteamientos iniciales sobre la enseñanza de la historia escolar de una docente, joven en su ejercicio. Parte de una narración autobiográfica que busca posicionar reflexiones propias acerca de la enseñanza y la importancia de adentrarse en una problemática reciente de carácter histórico como lo es, hoy día, la toma y retoma del Palacio de Justicia, y así comprender las dinámicas de un país como Colombia. Elementos que indudablemente nos configuran y nos llevan a comprender la violencia en la que nos socializamos. Este ejercicio lo he hecho posible en el marco del Diplomado de Enseñanza de la Historia que se viene implementando con el IDEP y la Secretaría de Educación, ya que las reflexiones aportadas desde éste, han alimentado esta propuesta y han permitido evaluarla.

¹ Profesora Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez. Correo electrónico: clamacastillo@gmail.com

En la primera parte se discute la apuesta por la enseñanza de la historia reciente, con el objetivo de formar a los estudiantes con criterio político argumentado, teniendo como eje transversal el trabajo con la memoria o memorias que han venido adelantando colectivos y organizaciones en busca de la verdad, la justicia y la reparación. El segundo apartado se centra en la discusión de la innovación didáctica en dichas temáticas y cómo se podría abordar el tema del Palacio en el aula. Se plantea una propuesta inicial de cómo puede ser trabajado.

Un recuento necesario

No recuerdo muy bien que estaba pensando ese día, cuando de repente oigo el ruido de sirenas cerca. Había llegado el momento anunciado, las personas que están a mi alrededor empiezan a correr por las calles, algunas tratando de llegar hasta la plaza de Bolívar muy cerca del Palacio de Justicia; otras, en sentido contrario a él, intentando salir del centro de la ciudad; la congestión vehicular se empieza a sentir. De repente y sin saberlo, quizá movida por la curiosidad, me acerco cada vez más al epicentro de los hechos; a medida que camino acelerada, contagiada de la tensión general, puedo oír cómo retumban disparos y gritos, no sabía a ciencia cierta qué sucedía; llegué a imaginar que habían asesinado nuevamente a alguien importante. ¿Pero a quién por este tiempo? ¿Estábamos contemplando un “Bogotazo”? De un momento a otro, el caos se apodera de toda la situación. Algunas personas salen de prisa del Palacio, oigo que algunos transeúntes gritan “se tomaron...”, “se tomaron el Palacio...”, “el M-19 se tomó el Palacio”.

Poco a poco la policía empieza a llegar a la Plaza para controlar la situación; acordonan los alrededores sin permitir el paso de las personas que están en el tumulto de la carrera séptima. Desfilan ante mí rostros angustiados, me hacen comentarios. Le piden a Dios, rogando en sus súplicas que las personas que estén allí puedan salir y que se detenga este evento sin mayores percances. Estos momentos son tensionantes, nadie sabe cuál será el desenlace de lo que está sucediendo. De repente, recuerdo que las peticiones del movimiento guerrillero habían sido anteriormente expuestas: querían oficiar un juicio al presidente de la república. No obstante, para muchos ciudadanos esto era desconocido. Rápidamente llegan a cercanías del Palacio algunos medios de comunicación, para no perder como ellos dicen “la chiva”; colocan sus equipos e intentan entrevistar al coronel que está a cargo de la operación, mientras que las fuerzas militares continúan llegando y se acercan a las puertas para poder ingresar, unos cubriendo la espalda de los otros; están fuertemente armados. Todo el Palacio está rodeado.

Llevar varias horas de la misma forma y de pronto alcanzo a ver que algunas personas salen del recinto acompañadas por los militares, todo es muy confuso. Se acercan corriendo con camillas varias personas con uniforme naranja que los distingue como integrantes de la defensa civil. En un desfile desigual, corren de lado a lado de la Plaza de Bolívar..., algunas mujeres gritan, otras lloran, los hombres caminan acelerados. Cada vez llega más fuerza pública armada a los alrededores del Palacio. Se escucha el ruido de un helicóptero sobrevolando la zona, hace intentos por aterrizar en una de las terrazas del edificio. Varios carro-tanques se movilizan hacia la Plaza de Bolívar. La policía acordona los alrededores rápidamente, para que los transeúntes no ingresemos.

Los recuerdos en mi mente son inconexos, sólo me quedan los sonidos de aquella tarde funesta: cañonazos, gritos y una oscuridad que empieza a cobijarnos. Regreso a mí, extraña, confundida de pensar que en la mañana mientras tomaba el café me repetía las acciones a realizar de una jornada cualquiera, sin saber siquiera que la cotidianidad se puede romper de forma tan inesperada y confusa. Me detengo a pensar que es hora de regresar a casa.

En Macondo es frecuente el crujir de la metralla, el paso obstinado del olvido, el aislamiento del escenario. Ahora que había experimentado en mi cuerpo el curso de la historia, tenía que saber de ella por las imágenes confusas de los noticieros; veo los cañonazos lanzados hacia la puerta y esa inmensa hoguera que consume a una gran edificación. Las noticias transmiten los fragmentos rotos de un acontecimiento... que ya fue, que ya pasó. Cuadros de escombros al interior del Palacio. Las imágenes son conmovedoras: trozos de ropa, muros caídos, polvo, que parece hubiese pasado por allí un terremoto arrasando cualquier vestigio de vida.

Quién iba a saber y tal vez quien iba a pensar que ese miércoles 6 de Noviembre de 1985, en el que aún me faltaban seis meses para nacer, este acontecimiento iba a marcar mi vida y mi historia como si lo hubiese vivido. Imágenes, fragmentos de noticieros, el periódico del día de mi nacimiento, toda una generación marcada, pues "lo que ocurrió en el pasado reclama justicia en el presente." (Jelin, 2001). Imágenes que se van a repetir por varios años. Así, este fragmento de historia se ha hecho mío incorporándose en mi memoria, escuchándolo paulatinamente, haciéndome pensar que la conciencia histórica se va formando por lo que vivimos, a partir de lo cual toma sentido en nuestras vidas. Es así como "el pasado cobra sentido en su enlace con el presente en el acto de recordar/olvidar." (Op. cit.: 46).

Tan sólo un análisis concienzudo de lo que vivimos nos puede llevar a saber qué nos configura como sujetos históricos, hijos de un tiempo particular, de

un tiempo que se experimenta en nuestro cuerpo, el que nos deja marcas de su paso, las que se hacen notorias es nuestros cambios físicos. Y otro tiempo a nivel mental y emocional, no tan evidente a los ojos, que nos da la conciencia de que vivimos ese tiempo determinado.

La conciencia histórica se adquiere porque no nos olvidamos de eventos pasados; los recordamos, la memoria es la que nos otorga elementos de continuidad en un tiempo, y tomar conciencia sobre ello es lo que nos hace ser sujetos históricos.

El problema

En el ejercicio de ser maestro, cualquier día surge la pregunta por el sentido de aquello que se construye en conocimiento. La historia. ¿Cuál historia? ¿Para quienes? ¿Con qué fines? Estos son algunos de los interrogantes con los que quisiéramos que la historia recuperara su goce, la pasión, tanto para mí como maestra, como para los estudiantes que llevan el redireccionamiento del sentido que amplía el marco reflexivo hacia horizontes que retan nuestra capacidad para seducir, humanizar y volver carne aquello que se enseña.

En tal sentido, se hace necesario incluir como prioridad los referentes contextuales (un país) frente a los cuales la escisión entre memoria e historia debe replantearse. Es por ello que pensar en nuestra historia reciente se convierte en una deuda que tenemos con la sociedad, al intentar comprender y explicar lo que nos sucede y nos configura como “nación” actualmente, es decir, comprender el pasado para poder hablar y reflexionar sobre el presente. Es por esto que me planteo la pregunta que se intenta contestar a lo largo de este texto: ¿por qué es importante incluir en el currículo escolar de ciencias sociales, un hecho específico como la toma y retoma del Palacio de Justicia? Al preguntarse por un hecho puntual de nuestra historia, es necesario pensar su respuesta revisando la experiencia de vida y encontrar que existen elementos que nos configuran antes de que naciéramos, esos que nos dan la antesala y la bienvenida a un mundo del cual entraremos a ser parte, el cual no inicia cuando se nace, (aunque así pareciese en la experiencia individual); de esta forma es cómo surge la inquietud por estos hechos.

La toma y retoma del Palacio de Justicia es un hecho que marca un hito en la historia colombiana pues, en primer lugar, en él recaen varios imaginarios, ya que es el recinto que salvaguarda la justicia y resguarda a sus ciudadanos; en segundo término, la acción del grupo guerrillero se pensaba de forma simbólica como juicio a un presidente en ejercicio, cosa que no se había presentado nunca en la historia del país; en tercer lugar, se destruye la tota-

lidad de una institución del Estado. En la aclaración histórica de este hecho existen baches luego de 25 años de sucedido; por último, en el presente momento, los familiares víctimas de este acontecimiento reclaman justicia por todos los desaparecidos, respecto de quienes nadie ha aclarado que pasó con ellos.

Considero que este hecho por tener un carácter emblemático, por encima de cualquier otro, aporta y arroja elementos claves para propiciar una lectura contextual y crítica de nuestra sociedad, realizando ejercicios en donde se pone en juego la argumentación y postura frente a determinada acción, lo cual posibilita la formación de sujetos con criterios políticos que puedan posicionarse y tomar decisiones con conocimiento del país en el que viven.

La memoria y la conciencia histórica

La memoria es desordenada, fragmentada, y no precisa con claridad qué es valioso retener en ella o qué soltar. En esos casos la memoria colectiva es mucho más problemática pues ¿qué hechos tienen relevancia en nuestro conjunto para merecer ser recordados y reactualizados?; además, ¿de qué forma nos configuran y marcan nuestra historia?, ¿qué sucedería si todos nosotros nos apropiáramos de un hecho histórico e hiciéramos el ejercicio de narrarlo sin haberlo vivido?

Acudir a la memoria para tocar estos temas tiene que ver con el hecho de que no se ha podido configurar una historia para hacer alusión al conflicto que vive nuestro país, pues lo que no ha hecho posible que esto suceda es la permanencia de la indiferencia respecto de lo vivido en países como Argentina y Chile, que tuvieron periodos de dictaduras y en el presente se encuentran en otro proceso de posicionamiento y trabajo con las memorias de lo sucedido. Caso contrario al colombiano, el que se mantiene en un conflicto permanente con características diferentes y verdades soterradas, que amarran intereses económicos y políticos, que involucran a gran parte de la estructura gubernamental. Intentos como la Ley de Justicia y Paz han sido iniciativas lesivas en la medida en que han hecho pensar, al común de la sociedad, que estamos en la etapa de un post-conflicto, cosa que no es cierta, toda vez que nos encontramos aún con desapariciones forzadas, nuevas organizaciones paramilitares, estructuras de poder con vínculos mafiosos sin desestructurar, gobernantes y dirigentes sin las investigaciones del caso, y todo un configuración de justicia a medias que no contempla una reparación verdadera y justa para las víctimas de estos atropellos.

El palacio en la escuela y la escuela en el palacio

Para abordar un tema como la toma y retoma del Palacio de Justicia se deben tener en cuenta criterios aún no resueltos. El primero de ellos es que un tema como éste, no ha tenido una resolución de forma definitiva. Luego de veinticinco años, hoy por hoy, se siguen resolviendo enigmas y se está impartiendo justicia, buscando a los posibles responsables de sus consecuencias nefastas. Lo que podría ser visto como ventaja y desventaja para la inclusión como tema escolar en el currículo, pues, en la medida de no tener certezas, las posibilidades en un tema como la construcción de la verdad, desde diversas ópticas, puede ser muy provechoso no sólo en los aspectos metodológicos sino en la transformación de prácticas al abordar el conocimiento histórico en la escuela.

No obstante, se presentan dilaciones, pues cualquier postura podría presentarse como verdadera y concluida, dependiendo del enfoque que se tome, y del lugar y posicionamiento político del que se parta. Es decir, no sólo se puede dar crédito a las víctimas sino a los victimarios, lo que presentaría problemas en la posibilidad de aprovechar este tema en una formación concreta e ideologizante en la escuela, más cuando está permeado por observaciones manipuladoras y a favor o en contra de cualquiera de los dos actores.

El segundo elemento que se debe tener en cuenta son las herramientas que se usarían al poner en juego este tema en la escuela. En el caso de no existir aún una verdad socialmente admitida de lo que sucedió, los materiales para hacerla visible en la escuela son escasos; en este sentido, aún no hay material pedagógico disponible, lo que haría más difícil pero más rico e interesante este tema en el aula. Para iniciar, comienzo con la elaboración y reconstrucción propia de la problemática a partir de la recopilación de fuentes, testimonios, evidencias, videos y material, orientado todo esto a que el estudiante realice una investigación, la compare, la analice y comparta con sus compañeros (los cuales están en el mismo ejercicio), produciendo una versión de lo que encontró del caso y una reflexión acerca de cuál puede ser su aporte a la resolución del mismo, desarrollando no sólo una postura frente a un hecho sino aprendiendo de las fuentes como elemento clave de las investigaciones históricas. Queda claro que no se debe a un mero ejercicio de investigador criminal o forense, sino en la adopción de una postura a partir de análisis anteriores y posteriores a este hecho, con el propósito de hallar una complejidad al abordar el tema, y compartir con los otros formas de realizar su lectura y la de otros hechos. Considero que este tema puede servir como pauta inicial para realizar valoraciones de lo que ha venido sucediendo en nuestro país, y abre las puertas a debates sobre conflicto armado que merecen atención de todos nosotros, ya que nuestros jóvenes son

hijos y frutos de este contexto, al igual que muchos maestros y maestras que, como yo, enseñamos parte de nuestro tiempo histórico y las circunstancias que configuran su realidad.

Bibliografía

- Jelin, E. (2001). Los trabajos de la memoria. España: Siglo XXI Editores.

Historia, memoria y subjetividades políticas en la cátedra de economía y política

Margoth Ardila Ariza¹

La historia y la memoria se deben entender como elementos participes en la formación del individuo, en tanto que éste último es producto del contexto que se le impone, generando en él una mirada y una práctica que social o políticamente determinará su postura frente a las realidades que lo rodean. Reconocer que el individuo es sujeto y que su condición de ser social está mediada por un proceso de socialización que le permite su dinámica dentro del acontecer cotidiano, permitirá también; entender que este sujeto, se configura en el contexto de un proceso de socialización que acontece en los ámbitos familiar, escolar y social, en los que adquiere los códigos sociales necesarios para su inserción en el entramado social. En el entendido que la escuela puede reproducir o transformar los códigos sociales preexistentes y desde esta perspectiva debe transformarse en ser facilitadora de la formación de ese individuo como sujeto político, en tanto pueda vincular al sujeto como actor deliberante de su propia realidad y constructor de su propia perspectiva política.

Si partimos del supuesto de que la historia es una práctica social que crea referentes temporales precisos sobre el pasado, entendemos también que es una forma de producción social de saber, que se construye a partir de, y estructura la memoria social; esta referenciación temporal reside en prácticas colectivas que permiten que el pasado se perciba de una manera particular, inexorablemente ligada a la forma en que se percibe el presente y el futuro; la memoria social es todo aquello que los individuos recuerdan de sus experiencias locales, regionales y en menor grado extrarregionales, aunque su

¹ Profesora Colegio Toberín. Correo electrónico: mayu.yis64@hotmail.com

significación se suscribe al contexto regional. La fijación de su significado en el desarrollo de proyectos de construcción de sentido, ocurre a través de la historia, que de esta manera aparece como su consecuencia, pero a la vez, la historia es también causa de la memoria social, en tanto la historia puede enfrentar a la memoria social dominándola, dado el cerco ideológico que la enmarca.

En tal sentido, la cátedra de economía y política del colegio Toberín, ha sido orientada a promover el análisis de las historias y memorias de los sujetos implicados en la relación pedagógica, el reconocimiento y análisis de los contextos que acompañan los procesos históricos que configuran la realidad del propio individuo los cuales permiten que se reconozcan como producto de los condicionamientos y contextos y los proyecte como productores de una interpretación y una acción desde su propia manera de interpretar el mundo y la elaboración de sus propios símbolos de práctica social y política. En esa medida, la cátedra de economía y política del colegio Toberín jornada mañana, de los grados décimo y undécimo, se ha constituido en una práctica de pedagogía crítica y de análisis de la realidad coyuntural con la que el alumno convive y crece.

En el desarrollo del quehacer pedagógico, se parte de la base de que el educando no se interpreta como un sujeto político; en palabras de Freire, el educando es considerado parte de la masa no consiente de su propia realidad, como consecuencia de lo que de él han hecho el hogar y la escuela; un agente pasivo y tolerante del devenir histórico que lo acompaña, no deliberante. Pero el papel de la escuela está justamente en acompañarlo, en ese proceso de formación ciudadana en el que se potencia su capacidad de agente activo, cuestionador, analítico de su entorno y realidad, y se consolide como sujeto político capaz de reconocer las circunstancias de tipo social, cultural y geopolítico que han acompañado los procesos históricos que ahora marcan su realidad y su futuro

Al abordar los temas coyunturales de la política nacional, a propósito de los procesos de reinserción de los grupos al margen de la ley y colocando como base el estado de derecho que nos determina, se analizan los elementos que desde la justicia transicional, ley 975 o ley de justicia y paz² se proponen para el fortalecimiento del proceso de reconciliación nacional a través de dos componentes fundamentales: i) se apuesta por el desarrollo de la justicia transicional en condiciones de permanencia de grupos armados al margen de la ley, y ii), se visibiliza por primera vez en el país la existencia de la víctima del conflicto armado.

² Se le considera justicia transicional, en la medida en que se desarrolla en el contexto de permanencia del conflicto armado y busca transitar de un estado de guerra o conflicto, a un estado de paz.

Este elemento puede ser comprendido como constituyente de la conciencia colectiva, en tanto que posibilita la reivindicación de las múltiples historias y memorias de los sujetos implicados.

La visibilización de la víctima como sujeto, supone el reconocimiento de su carga simbólica, asociada ésta, por una parte, con el conjunto de estructuras objetivas en las que estas poblaciones se encuentran (organización del acceso y la distribución de las relaciones de poder) y por otra, con las maneras particulares de interiorización de dichas condiciones estructurales que pueden reforzar o debilitar las relaciones de poder que atraviesan el todo social. Es en la víctima en quien vamos a encontrar una lucha, porque esas lecturas del mundo, desde su propia experiencia permiten re significar la construcción de subjetividades a nivel colectivo, para darle otra connotación a la interpretación que sobre el fenómeno de la violencia se ha instaurado en las estructuras objetivas.

Se constituye así el espacio pedagógico como una expresión de construcción de estructuras simbólicas que mediarán en la reconstrucción de las estructuras objetivas del orden social.

En ese sentido, al sistematizar en el aula el registro de la experiencia de la violencia desde la víctima y el victimario, dimensionamos los dos enfoques a los que le apuesta la ley transicional, la que identificaremos como el conjunto de estructuras objetivas; ellas son la verdad judicial o procesal y la verdad histórica.

A través de la verdad judicial, reporta el comité interinstitucional de justicia y paz, se ha logrado identificar plenamente la estructura de los grupos irregulares desmovilizados así como su georeferenciación, número de integrantes, fuentes de financiación, bienes y patrones de comportamiento.

A través del área de memoria histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, se ha construido una narrativa sobre el conflicto armado, insumo necesario para identificar las razones del surgimiento y evolución de los grupos armados ilegales. La comisión le apuesta a dignificar a la víctima y formular políticas públicas de construcción de paz.

Pero esa sistematización, también nos permite interpretar desde la experiencia de la violencia, dos dimensiones:

- Una violencia directa que se evidencia en las condiciones materiales en las que viven las poblaciones, las que en ocasiones se constituyen en regularidades de las condiciones materiales o la realidad material de los individuos víctimas de la violencia; así, manejan un orden simbólico enmarcado en la ausencia o precaria presencia de educación o forma-

ción académica, lo que se traduce en una marcada ausencia de poder económico, una dependencia absoluta por la productividad de la tierra, una ubicación territorial lejana a la injerencia directa del las instituciones del Estado, con el agravante de la consolidación de espacios geopolíticamente estratégicos para los victimarios en razón a los intereses por la consolidación de corredores geográficos para el tráfico y libre circulación, que justifica su accionar en contra de los labriegos allí asentados.

- Una violencia simbólica, entendida como el conjunto de representaciones impuestas sobre las poblaciones, por los terratenientes y finqueros en asocio con grupos paramilitares que terminan señalando a los campesinos organizados como guerrilleros o comunistas y justifican de esa manera el desplazamiento forzado, masacres ejemplarizantes para amedrantar, callar y someter a las poblaciones víctimas, con el agravante de que estos victimarios cuentan en muchos casos con el beneplácito de organismos del estado y gremios privados, lo cual deriva en omisión e impunidad.

Estas representaciones negativas de los sujetos se manifiestan en algunos casos, en la imposibilidad de consolidar su proceso de organización y lucha, por una parte, por cuanto estos señalamientos imponen el miedo a la persecución y desaparición por parte de los victimarios, por otra, en tanto que estas representaciones son asimiladas por los sujetos como formas de autocomprensión dentro de sus procesos de subjetivación.

La intención de la cátedra entonces, se fundamenta en identificar en los diferentes escenarios de violencia que se están evidenciando en el proceso de justicia y paz, unas regularidades o no, unas correspondencias o no, en el ámbito de las situaciones históricas, las cuales podrían estar en correspondencia con la cultura política, o estructuras objetivas, frente a las cuales, la víctima en su proceso de subjetivación de la experiencia, ha podido establecer procesos de resistencia sobre el escenario socio-político.

Estas dinámicas están asociadas a las formas predominantes del pensar político de los individuos y en consecuencia, en su papel de víctima o de victimario.

Con ese propósito, se analizan documentos oficiales, como el informe interinstitucional de la ley de justicia y paz en su primer quinquenio de gestión, informes de periodismo investigativo fundamentado en los resultados de la gestión de las entidades responsables de establecer la verdad sobre los delitos, imputar y formular cargos a los responsables y solicitar la condena por sus crímenes a los tribunales de justicia y paz, publicaciones virtuales de investigación académica independiente que hacen su interpretación alrededor de los procesos judiciales desarrollado dentro del contexto de la ley de justicia y paz, con fundamento en las versiones libres de los victimarios.

En ese trabajo consultivo, se identifican y analizan los procesos de reconstrucción de memoria en casos concretos de escenarios de violencia, que puede ser comprendido a través de categorías como: *violencia institucional*, para los casos de la masacre de la rochela, estudios de desplazamiento en San Carlos y la comuna trece; *violencia de género* en el caso de la masacre de la alta Guajira, guerra, memoria y *género* en la costa Caribe; y *violencia étnica*: en la que converge la reflexión sobre tierra y memoria en casos como la masacre de Bojayá.

Ahora bien; sabiendo que el educando es portador de un lenguaje u orden simbólico a través del cual interpreta la realidad, se generan preguntas que nos den respuestas en esa dirección; por ejemplo, cabe la pregunta antes del ejercicio, cual es esa construcción familiar de las representaciones sobre orden constitucional, el consenso o el disenso?

La respuesta nos acercará a la realidad que sobre la construcción de la subjetividad ha hecho la familia sobre el educando y este sobre su entorno.

Los resultados podrían variar, pero dentro de la escuela en la que se practica el ejercicio, se evidencia que la estructura de la subjetividad, corresponde a la intolerancia frente al disenso.

De alguna manera, en la intención de rastrear las estructuras subjetivas y objetivas que envuelven la relación sujeto-realidad en el alumno, se persigue establecer los componentes sociales, ideológicos, espirituales, morales, políticos que han sido internalizados en su proceso de socialización, él nos dará respuesta a la pregunta de si el proceso de socialización se ha configurado en un modelo de *naturalización* frente a las estructuras objetivas, donde no existe el cuestionamiento de la realidad, se asume como normal, como natural.

La educación es una práctica de mediación cultural en la configuración de subjetividades, que implica una actividad intencional de producción, de internalización de significados. En ese sentido, la intención del ejercicio, radica en la re significación de subjetividades en el educando; en desarrollar un proceso de construcción de las estructuras simbólicas que medien la reconstrucción de las estructuras objetivas del orden social. Ello se logra aportando elementos para configurar las condiciones subjetivas del pensamiento crítico.

Esta práctica debe hacerse, partiendo de la base de que el alumno no es consciente de su historicidad y del devenir histórico en el que se encuentra inmerso, y ante el cual puede incidir como sujeto político al romper con la naturalización de las estructuras objetivas imperantes.

La necesidad de sembrar los campos intelectual y pedagógico de la educación

Wilson Torres¹

“Contrariamente a muchos movimientos de reforma educativa del pasado, el llamamiento actual al cambio educativo representa al mismo tiempo una amenaza y un desafío para los profesores de la escuela pública...la amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral a favor de la juventud de nuestra nación. Por ejemplo, muchas de las recomendaciones surgidas en el debate actual, o bien ignoran el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión. Allí, donde los profesores entran de hecho en el debate, son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula”

H. Giroux

Introducción

El presente escrito pretende, de manera muy breve, dar cuenta de al menos tres elementos. El primero es mi práctica docente con relación a la necesidad personal y colectiva de que los docentes, en particular los que laboramos para el Estado, seamos verdaderos intelectuales. En segundo lugar, tomar en cuenta las críticas que en el marco del diplomado se hicieron a los investigadores Jairo Gómez, Alfonso Torres, Guillermo Ortiz y a otros, cuestión que se conecta con el primer punto, con relación a quienes investigan, escriben y generan nuevos saberes sobre la escuela, que no somos precisamente los y

¹ Profesor Colegio Leonardo Posada Pedraza. Correo electrónico: social_es@yahoo.com

las docentes de primaria y secundaria, y este sería el tercer elemento. Considero, entonces, que debemos pasar de la crítica a la acción intelectual, pero esto requiere, como en efecto lo hacemos en el Diplomado y en otros espacios como maestrías y doctorados, cualificarnos, generar redes de docentes investigadores que escriban y construyan nuevos y propios discursos sobre la práctica del docente de primaria y secundaria. Quien mejor que un/a docente de escuela o secundaria podría elaborar nuevos saberes, por ejemplo, sobre la didáctica de las ciencias sociales. La cuestión pasa obligatoriamente por lo político, pues no se requiere únicamente el deseo de superación académica, sino tener los espacios y recursos para abocarse a la investigación, o si se prefiere a la acción intelectual, como en su momento lo hicieron los y las docentes de básicas con el Movimiento Pedagógico.

Sembrando y cosechando

Hablar de los campos en los cuales se “siembra y cosecha” la educación, pasa obligatoriamente por intentar comprender los conceptos de Campo Intelectual de la Educación (CIE), y el Campo Pedagógico (CP), conceptos éstos generados a partir del análisis elaborado sobre el concepto de educación, por autores como Foucault, Bourdieu y Berstein, según lo expuesto por Mario Díaz Villa en el texto, *El campo intelectual de la educación en Colombia*.

En este sentido, lo primero que se debe hacer es, a partir, de Díaz, establecer y delimitar lo que significa cada uno de los campos. En apariencia los textos de Díaz como el texto de Echeverri y Zuluaga, *Campo intelectual de la educación y campo pedagógico: posibilidades, complementos y diferencias*, son bastante claros sobre cuáles son los campos; pero lo cierto es que en la cotidianidad académica, al menos en lo que respecta a la educación básica, se suele emplear una terminología o muy simple o muy técnica que, por lo general, no se domina y un buen ejemplo es justamente el de “campo”.

En la escuela, en conversaciones elementales o en disertaciones en torno a la educación, es muy posible escuchar hablar de “campo educativo” como un todo, entendiendo por “todo” exclusivamente el contexto en el que está inmersa la escuela.

Con lo anterior quiero decir que al interior de la escuela sí se discute, pero lamentablemente, poco se analiza. Esta “particular” situación se enmarca en el alejamiento de esta con respecto a los temas y problemáticas que la hacen posible, es decir, unos vivencian la escuela, pero otros hablan y escriben de ella, en ocasiones sin siquiera haber laborado en ella. En otras palabras, lo que conocen de la escuela se remonta a cuando fueron estudiantes y nada más.

El alejamiento de la escuela de su realidad, entre otras cosas obedece con el poco nivel académico e intelectual de muchos profesores, no porque no sean profesionales, sino porque no se siguen cualificando una vez concluidos sus estudios universitarios; y si laboran al servicio del Estado, suelen caer en un estado de apatía y acomodamiento intelectual y político que les impide desencadenar sus propias fuerzas tanto de resistencia como de transformación del sistema educativo y con este de la sociedad.

En el corazón de la escuela es normal que se empleen horas y horas en discusiones poco productivas y mucho menos intelectuales, tales como si los muchachos pueden tener el cabello largo o la obligatoriedad de los tenis blancos (como si con éstos se corriera más rápido que con unos rojos), o si el maquillaje de las niñas, o si esto y lo otro...

Entre tanto, los grandes debates pertinentes a la escuela, como la convivencia o la influencia de los medios de comunicación en los comportamientos juveniles, o la guerra en nuestro país, son puestos sobre la mesa del debate por un reducido grupo de docentes, fácilmente identificables, bien por ser del área de Ciencias Sociales (claro que lamentablemente hay excepciones), o ser del sindicato o militantes de izquierda en cualquiera de sus vertientes. El Colegio Leonardo Posada Pedraza (donde laboro), es un buen ejemplo de esta situación, donde el espíritu intelectual se reduce a corroborar lo dicho por el noticiero de turno, lo que es aceptado como verdad que se reproduce en las aulas de clase.

Tenemos, entonces, que el intelectual más cercano a la realidad de los pueblos hace mucho tiempo cedió su espacio a los presentadores de los canales privados. Por su parte el Movimiento Pedagógico² es, si acaso, un leve recuerdo moribundo en la memoria del magisterio, mientras las nuevas generaciones de maestros son más conocidos como los “1278”, en su mayoría ocupan sus horas en “cuidar la papita”, es decir, trabajar sin cuestionar ni aportar académicamente y poco a poco van asumiendo los vicios que suelen acompañar la práctica docente en el magisterio.

Los conceptos de campo

Según Mario Díaz, debemos comprender cada campo desde su propia lógica. La una marcada por la producción social del discurso, es decir, el intelectual marcado por los discursos y prácticas que generan nuevos conocimientos.

2 Ver: Rodríguez, A. (2002). 20 Años, 1982-2002, del Movimiento Pedagógico. Entre mitos y realidades. Bogotá: Editorial Magisterio / Peñuela Contreras, Diana Milena y Rodríguez Murcia, Víctor, 2006. Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa, en Revista Folios, número 23, Bogotá, D.C.

De otro lado tendríamos la lógica social de reproducción del discurso, es decir, aquí debemos ubicar el campo pedagógico, donde muchos de los maestros de la escuela únicamente sostienen el discurso elaborado por la lógica de la reproducción social, generalmente construido por universitarios e investigadores independientes. No hay que olvidar que uno y otro campo están mediados por procesos de comunicación que impactan el contexto social de la escuela.

¿Intelectuales y docentes intelectuales?

Ya se dijo que el docente es o se supone el intelectual más cercano a la realidad de las comunidades donde labora, podríamos decir siguiendo a Gramsci, un intelectual orgánico, supuestamente comprometido con la transformación de la sociedad por medio de la acción educativa.

Esta situación ideal, por lo general, es malograda por la realidad; en otras palabras, es más fuerte la realidad que los deseos de transformarla. Aquí interviene la división social del trabajo que pone de un lado a los “grandes” intelectuales a generar conocimientos sobre la escuela, y a los otros intelectuales, los docentes, a reproducir tales “nuevos” conocimientos, a veces sin siquiera asimilarlos. Por ejemplo, el discurso de las competencias, los campos de pensamiento o los lineamientos curriculares.

A este respecto tenemos que: *“Las relaciones de poder y control que subyacen a la división social del trabajo pedagógico configuran las posiciones, oposiciones y disposiciones de los maestros y estructuran su experiencia en el campo pedagógico. La división social del trabajo del campo pedagógico se expresa esencialmente en la división entre los currícula y, más específicamente, dentro de cada currículo y en el agrupamiento de los maestros en torno a estas (Díaz Villa, 1993: 29). Exactamente, como se explicó, existen en la sociedad capitalista unos intelectuales realmente orgánicos, en el sentido, de que obedecen a intereses de clase, “empleados” del sistema educativo, como los denominó Gramsci. Estos “intelectuales” son tecnócratas que no conocen la escuela en su realidad, es decir, o han sido o simplemente no son docentes.*

Por el contrario, lo que si saben hacer y muy bien es interpretar e imponer las políticas educativas favorables al gran capital, dado que:

“La recontextualización oficial ocurre cuando un texto o unos textos que pertenecen a un discurso o a unos discursos específicos son selectivamente desubicados y reubicados o insertos en los textos oficiales. Estos nuevos tex-

tos incorporan objetivos, temas, conceptos, enunciados, y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas, y están en correspondencia con ideologías, estrategias, y objetivos políticos definidos. Una vez que los nuevos textos han sido recontextualizados proporcionan un soporte para la implementación de los principios dados en el campo pedagógico bajo la forma de discurso pedagógico oficial, en sus realizaciones instruccional y regulativa” (Ibid: 37).

El maestro/intelectual como una realidad posible

En los años 70 se escuchaba en las arengas de los campesinos organizados bajo la ANUC (Asociación de Usuarios Campesinos), el grito de “la tierra ‘pal’ que la trabaja”. Ahora, si tenemos en cuenta que en Colombia hablar de tierra es un equivalente al menos simbólico del campo, entonces me permitiré parodiar a los campesinos luchadores de los 70, para arengar: “El campo educativo, para los que lo trabajan”, es decir, para los maestros/as de base. Claro está para lograr que el campo intelectual de la educación no sea labrado únicamente por “eruditos”, los maestros/as del campo pedagógico debemos asumir una posición crítica, o si se quiere asumir una posición política desde las pedagogías críticas, según mi criterio y experiencia, que nos lleve a ocuparnos de los debates que corresponden a la escuela, de manera tal que pasemos del campo pedagógico de la reproducción al campo intelectual, por medio de la cualificación y la investigación que genere discursos, saberes y conocimientos nuevos y propios. Que desde el seno mismo de la escuela permita resurgir el Movimiento Pedagógico; por supuesto, renovado, pero no por sí mismo, sino porque la realidad nacional y la historia así lo exigen.

Hay que tener en cuenta dos situaciones particulares de nuestro país: una, cincuenta años de violencia política continua y reflejada en el conflicto armado interno sin aparente solución; y otra, la experiencia de un Movimiento Pedagógico que justamente quiso desde la educación y la pedagogía transformar dicha realidad.

Entonces, hay que afirmar sin equívocos que se requiere, y casi con urgencia, otro Movimiento Pedagógico que vuelva a poner sobre la mesa los debates que necesita una sociedad adormecida por el sueño de una “seguridad democrática” que incentiva pasiones de corte fascista como el patriotismo a ultranza, mientras afecta de manera negativa, con el peso de su poder, a la educación, recortándole presupuestos y generando divisionismos y acomodamientos entre los estudiantes y los maestros, quienes han perdido su propio sentido, su propio ser docente, para pasar a ser meros trabajadores

de la pedagogía, imbuidos en generar competencias, por el sólo hecho de demostrar, cuando esto es posible, su propia competencia, es decir, para mantenerse vivos dentro del sistema educativo.

Es en estas dos circunstancias, que se entrecruzan históricamente en el contexto de guerra y violencia de nuestro país, es que es posible el resurgir de otro movimiento pedagógico. Pero la cuestión no concluye allí, puesto que para lograr que el magisterio vuelva por sus fueros como un movimiento dispuesto a ponerle el pecho a la realidad nacional, debe ocuparse de su propio campo intelectual, y esa es nuestra tarea como docentes.

Bibliografía

Bogas, C. (1978). *El marxismo de Gramsci*, (2ª. ed.). México: Premia Editora.

Castro-Gómez, S. (2007). Michael Foucault y la colonialidad del poder. *Tabla Rasa*, número 6, enero-junio. Bogotá.

Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.

Giroux, H. (1990). *Lo profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.

Mejía J., Marco R. (2003). Construyendo la paz desde la sociedad civil. *Pensando el poder desde los movimientos sociales latinoamericanos*, Planeta Paz-expedición Pedagógica Nacional, noviembre 14-16. Bogotá: Defensoría-ColegioEl Libertador, I.E.D.

Peñuela Contreras, D. M. y Rodríguez Murcia, V. (2006). *Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa*. en revista *Folios*, número 23. Bogotá: Editorial Magisterio.

Rodríguez, A. (2002). *20 años del Movimiento Pedagógico, entre Mitos y Realidades*. Bogotá: Editorial Magisterio.



Historias que hacen Historia

Memorias del Simposio sobre la Enseñanza de la Historia

El IDEP presenta a la comunidad magisterial de Bogotá, de nuestro país y de Iberoamérica, el libro *Historias que hacen Historia*, resultado del diplomado "Enseñanza de la Historia en el Marco del Bicentenario", desarrollado por el Instituto y el IDIE, de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.

Este libro, con el que se inicia la colección *Memorias del IDEP*, incluye temas retomados de experiencias vivenciales de las maestras y los maestros en el aula, relacionados con el pensamiento histórico, las teorías de la historia, didáctica de la enseñanza, el encuentro de la historia con las ciencias sociales y aspectos académico-curriculares del tema.

Por lo tanto, el lector encontrará en estos escritos valiosa información de cuestiones relativas a la historia, que no sólo dan cuenta de épocas pretéritas sino que, desde allí, enlazan con la historia reciente de Colombia, evidenciando los problemas no resueltos de nuestra construcción como Estado y Nación a lo largo de dos siglos de independencia política. Tiene como importante valor agregado, académico y disciplinar-histórico, la capacidad de generar en estudiantes y docentes un diálogo-reflexión acerca de la importancia de la historia dentro de las ciencias sociales, lo cual equivale a examinar la interrelación estructural entre esas disciplinas.

SERIE
MEMORIAS
IDEP



