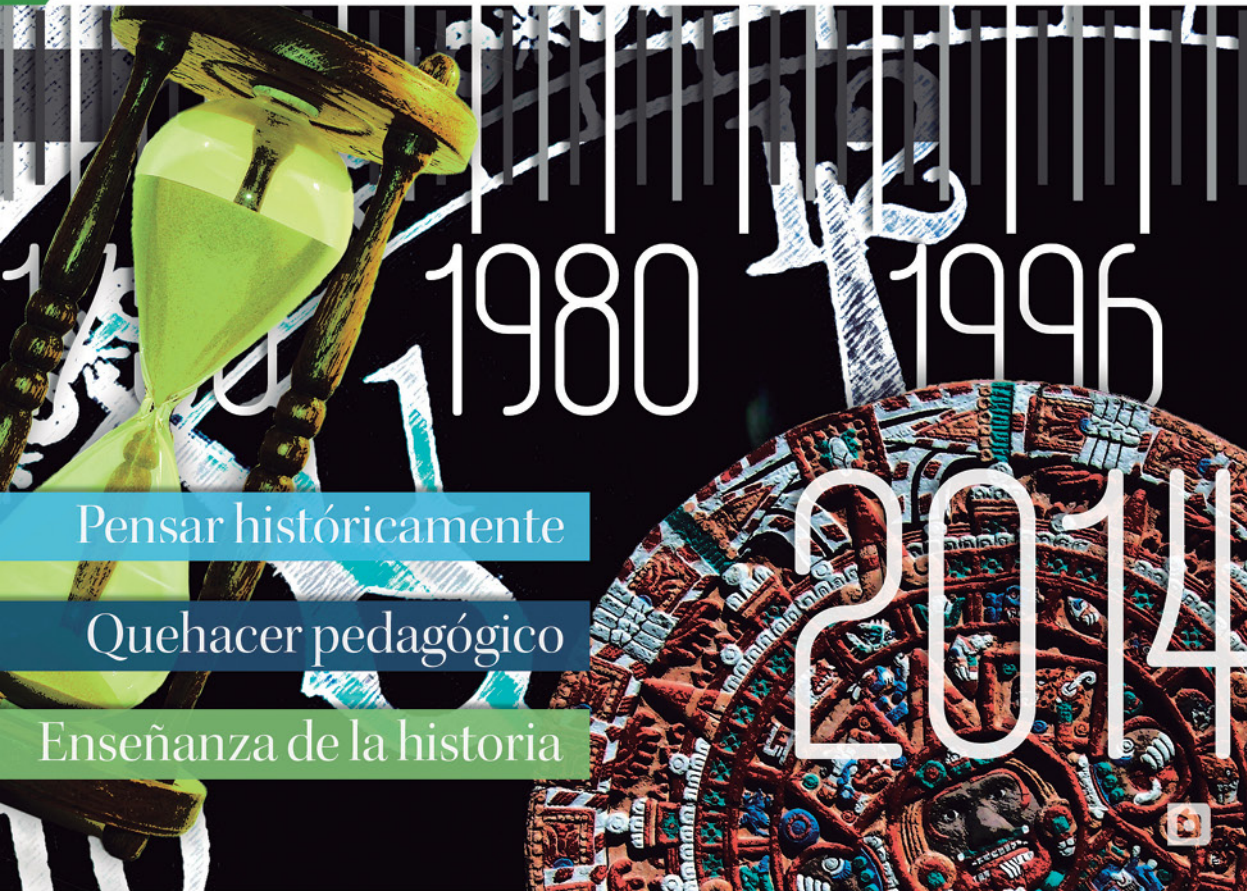




SERIE
INNOVACIÓN
IDEP

Historias que hacen historia

VARIOS AUTORES



Pensar históricamente

Quehacer pedagógico

Enseñanza de la historia



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA



SERIE
INNOVACIÓN
IDEP

Historias que hacen historia

Historias que hacen historia

(Edición impresa)

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–

© Autores Ángela Castellanos, Ángela Velasco, Carlos Abril,
Anjie Natalia Pinilla, Ingrid Yisela Calderón Rodríguez,
Ana Margot Barrantes Clavijo, Martha Consuelo Romero
Sánchez, Humberst Álvarez, Gloria Bermúdez, Yised Martínez
Cabrera, Margoth Ardila Ariza, Nelson Efrén Borda,
Francis Giomar Córdoba M., Bernardo Amaya,
Luz Cristina Rodríguez Pérez, Alejandro Hernández
Neira, Claudia Marcela Castillo Jiménez,
María Angélica Arévalo Salazar, Ruth Amanda Cortés Salcedo,
Mireya González, Raúl Barrantes y María Carlota Ortiz.

© IDEP

Directora General	Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico	Paulo Alberto Molina Bolívar
Coordinadora Editorial	Diana María Prada Romero
Coordinación académica	Ruth Amanda Cortés Salcedo

© OEI

Alvaro Marchesi Ullastres	Secretario General
Ángel Martín Peccis	Director OEI Regional Colombia
Mireya González Lara	Coordinadora Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa –IDIE

Primera edición	Año 2012 (versión impresa)
	500 ejemplares
ISBN	978-958-8780-02-3

Edición, diseño y diagramación	Editorial Jotamar
Impresión	Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP -
Avenida Calle 26 N° 69D-91, oficinas 805 y 806 – Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife.
Teléfono: (571) 429 6760 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, previa autorización escrita de parte del IDEP.

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación

El quehacer pedagógico y sus rutas en la enseñanza de la historia..... 9

Primera parte

Las rutas pedagógicas y sus antecedentes..... 15

RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO, MIREYA GONZÁLEZ, RAÚL BARRANTES Y
MARÍA CARLOTA ORTIZ

Segunda parte

Lugares y trayectorias de la enseñanza de la historia 29

RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO, MIREYA GONZÁLEZ, RAÚL BARRANTES Y
MARÍA CARLOTA ORTIZ

I. Desarrollo del pensamiento

¿Para qué enseñar ciencias sociales?

**Diversas estrategias didácticas en la enseñanza de la historia y
la geografía: una manera de despertar el deseo de conocimiento de
forma interdisciplinar..... 47**

FLOR ÁNGELA CASTELLANOS

Enseñar a pensar históricamente:

un compromiso del docente de ciencias sociales..... 63

ÁNGELA VELASCO

Yo soy, yo vengo, yo voy... Una propuesta de construcción de pensamiento histórico para estudiantes del ciclo cuarto	71
CARLOS ABRIL	

El periódico histórico como herramienta pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales.....	79
ANJIE NATALIA PINILLA	

II. Historias de vida y su lugar en la enseñanza

El papel liberador del maestro en la sociedad actual	87
INGRID YISELA CALDERÓN RODRÍGUEZ	

Memorias que abren caminos	95
ANA MARGOT BARRANTES CLAVIJO	

Mi vida: una historia pedagógica	103
MARTHA CONSUELO ROMERO SÁNCHEZ	

Más allá de la condición docente: historias de vida del profesorado 2004.....	111
HUMBERST ÁLVAREZ	

III. 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.....	119
GLORIA BERMÚDEZ	

Las ciencias sociales: ¡Un cambio!... a gritos.....	131
YISED MARTÍNEZ CABRERA	

Historia, memoria y subjetividades políticas en la cátedra de Economía y Política.....	139
MARGOTH ARDILA ARIZA	

IV. Didáctica de la historia y las ciencias sociales

En torno al entorno: elemento para la enseñanza de las ciencias sociales Construyendo historia de las historias... 147
NELSON EFRÉN BORDA

Aprendiendo historia e investigando con las nuevas tecnologías 155
FRANCIS GUIOMAR CÓRDOBA M.

Conociendo la historia de Bogotá: una experiencia pedagógica..... 165
BERNARDO AMAYA

Historia, Independencia y América Latina: escenarios para el aprendizaje de las ciencias sociales 171
LUZ CRISTINA RODRÍGUEZ PÉREZ

V. Memoria e historia reciente en el currículo

¿Memoria o memorias? 181
ALEJANDRO HERNÁNDEZ 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 187
CLAUDIA MARCELA CASTILLO JIMÉNEZ

Investigando con el Bicentenario 195
MARÍA ANGÉLICA ARÉVALO SALAZAR

Presentación

El quehacer pedagógico y sus rutas en la enseñanza de la historia

El año 2010 fue la apertura a un ciclo importante de conmemoraciones para los países latinoamericanos: se cumplieron doscientos años del inicio de sus procesos de independencias de la Monarquía Española y a la vez, de los primeros esbozos y experimentos políticos como Estados-naciones autónomos. Hace doscientos años comenzó a tomar forma lo que hoy conocemos como Colombia: la conformación de su territorio, de su población, de las formas de organización, sus instituciones, leyes y en especial, la emergencia de esa “voz interna” que nombra a cada sujeto de manera específica, colombiano y colombiana.

Hablar del Bicentenario, entonces, supone hablar de los orígenes de una idea, de un sentimiento y de un referente; de los mitos fundacionales de lo que se ha dado en llamar Colombia. Es una efeméride que compromete el sentido de lo nacional en su construcción a lo largo de dos siglos: cambiante o estática pero siempre resignificada en su contenido y expresión. El Bicentenario es una efeméride que indaga por la manera en que se han configurado los Estados y, en particular, las naciones, esas “comunidades imaginadas” que han servido de referente de identidad para algunos sujetos – ciudadanos, hombres y mujeres que habitan estos territorios.

Las conmemoraciones de los doscientos años de la independencia han permitido constatar el lugar de poder que representa el ámbito de la memoria política. Según lo expresa Elizabeth Castillo (2010):

[...] mientras en Bogotá se llevaban a cabo los actos protocolarios, y en muchas ciudades del país se organizaban eventos culturales y conciertos para convocar

el sentimiento de regocijo “nacional”, al suroccidente colombiano, las organizaciones indígenas del Cauca se reunieron para reflexionar sobre una pregunta fundamental, ¿de cuál independencia estamos hablando?, pregunta que interpela los efectos simbólicos y estéticos que se crearon durante el 2010 en torno a un “hito” fundante de la nacionalidad, cuya fragilidad, hoy más que nunca se hace evidente.

Muchas son las preguntas y las miradas que emergen a propósito de esta conmemoración y ellas hacen parte de las tensiones y paradojas que atraviesan la experiencia nacional, incompleta e insuficiente. Tensiones que, como puntualiza Castillo, “proviene de una larga historia de exclusiones e invisibilidades que no han permitido alterar las voces y las figuras de nuestra memoria oficial” (2010).

Diferentes búsquedas ha suscitado la coyuntura; algunos, en particular los historiadores, se ha ocupado de examinar los acontecimientos y procesos que precedieron y siguieron a la fecha señalada por la costumbre nacional, identificando nuevos relatos y otras explicaciones las cuales han develado procesos sistemáticos de mitificación de algunas fuentes, actores, procesos y argumentos y a la vez, con igual sistematización, la invisibilización de otros. Estas búsquedas están orientadas por preguntas, generalmente instaladas en el pasado, que amplían, interpelan o complejizan las imágenes y los relatos que se tienen a propósito de ese momento. Si bien son ejercicios de orden académico, ciertamente especializados, pueden conducir a apropiaciones de orden político y social, en tanto amplían y problematizan el sentido y la finali independencia en clave de nación.

Otro tipo de ejercicio ha extendido su mirada a lo largo y ancho de los doscientos años, entendiendo la efeméride como una oportunidad para mirar la manera en que se ha configurado la nación.

Si bien los procesos de coyuntura de 1810 a 1821 son importantes, los años de la República deben explicarse en perspectivas de mediana duración, es decir, a través de la comprensión de los doscientos años de vida colombiana. Podría afirmarse en consecuencia que los orígenes resultan importantes, pero más aún las explicaciones que dan respuesta a lo que somos hoy como ciudadanos y como nación.

Una tercera posibilidad de trabajo, en torno a la conmemoración que nos ocupa, consiste en aquellas perspectivas que se interrogan desde el presente, e incluso, desde su horizonte de expectativa, donde la tonalidad académica y política del relato depende, en gran medida, de la valoración que se realice del presente. Por lo tanto, su viaje hacia el pasado es una exploración que legitima, o pretende desnaturalizar, lo que hoy se conoce como república, democracia, nación, Estado, etc.

Todos los abordajes anteriores, sin embargo, comparten la misma característica de haber colocado su acento en la inconclusa e interminable tarea de continuar contándonos lo que somos.

Ninguno de estos relatos, y menos la efeméride, por supuesto, son ajenos a la escuela. Ella ha sido, justamente, el escenario privilegiado a través del cual, durante mucho tiempo, los incipientes Estados-naciones construyeron y han intentado mantener ese referente común a 40 millones de personas llamado Colombia. ¿Qué ha permitido nombrar un territorio de una manera específica durante dos siglos? ¿Se puede seguir afirmando que es aún un referente común a todas las personas que hoy ocupan este territorio?

¿De dónde surge esta voz de nación en cada uno de los colombianos y colombianas? ¿Cuáles han sido los relatos de nación y las prácticas políticas que han configurado a ese sujeto colombiano y a una “comunidad imaginada” a la que pertenece ese sujeto?

La indagación de los mecanismos y dispositivos que han permitido, o no, la emergencia de ese sentimiento y emoción, de esa “voz interna” en cada uno de los sujetos y, seguramente, de sus posibles respuestas, conduce a la escuela y obliga a interrogarse respecto de esta misma, los sujetos de la enseñanza — los maestros — y el saber escolar al cual se le ha encomendado tal función, como la historia y/o las ciencias sociales. Por ello es pertinente preguntar: ¿Cómo actúa este dispositivo escenarios-sujetos-saberes en la emergencia del preciso referente identificativo? ¿Continúa siendo efectivo este dispositivo en la actualidad? ¿Qué tipo de referentes se construyen hoy en la escuela? ¿Cuál es el lugar de las ciencias sociales en ella? ¿Qué debe saber un maestro de ciencias sociales hoy?

En este marco de acción, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Secretaría de Educación del Distrito Capital (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), coincidentes en la necesidad de diseñar y orientar procesos de formación dirigidos a los docentes de ciencias sociales, que permitan interpelar la hegemonía y centralidad de la explicación histórica, geográfica y social de los procesos de construcción del país y avanzar en perspectivas de enseñanza más incluyentes que reconozcan y valoren la diversidad y riqueza cultural del país, se aliaron para el desarrollo del Diplomado *Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario*, el cual estuvo articulado al XV Congreso Colombiano de Historia y, en general, a la discusión pública y académica suscitada por la conmemoración.

El Diplomado se propuso como una estrategia de formación para 110 docentes de colegios públicos del Distrito Capital y se proyectó con el propósito de reflexionar críticamente sobre la práctica pedagógica de aquellos en la enseñanza de la historia; esto, con la finalidad de comprenderla y poder generar así condiciones para su transformación y/o fortalecimiento a través de procesos de sistematización de iniciativas surgidas de parte de los docentes mismos.

Además incluyó el estudio y análisis de nuevos desarrollos historiográficos, acerca de las explicaciones sobre la Independencia y la importancia del Bicentena-

rio para la ciudad y el país, y quiso construir, de manera colectiva, formas de interlocución con otros especialistas para cuestionar y enriquecer los lugares teóricos y metodológicos desde donde se producen propuestas de enseñanza, de tal modo que se estimule la capacidad innovadora para nuevas estrategias de enseñanza.

El interés particular del IDEP fue el de aplicar los resultados de una investigación acerca de las *rutas pedagógicas* en la enseñanza de la historia, a fin de hacer visibles experiencias de maestros.

La aplicación de dicha investigación no se situó desde la transferencia ni se basó en la simple réplica, sino que apeló a las posibilidades de apropiación del saber elaborado con la pretensión de hacer un uso social del conocimiento producido en el Instituto. Los resultados de la investigación sobre rutas pedagógicas se constituyeron en una estrategia de observación de las prácticas de los docentes para describir, comprender y hacer pública la manera cómo éstos enseñan la historia en la escuela. Su metodología, constituida por “horizontes”, permitió canalizar la sistematización de dichas experiencias a partir de la interrogación de las prácticas pedagógicas y, a través de éstas, sirvió para explorar ampliamente intencionalidades, propósitos, marcos teóricos y contextuales, didácticas y recursos, entre otros aspectos, que utilizan los docentes en su cotidianidad pedagógica, pero pocas veces dimensionan su lugar y sentido en los asuntos de la enseñanza.

Si bien la sistematización de saberes y prácticas escolares es una forma de investigación en el aula, también se ha venido constituyendo en una posibilidad importante de formación de docentes, por cuanto fortalece el conocimiento pedagógico y sus posibilidades de diálogo e interlocución con otras disciplinas, profundiza la importancia de comprender los contextos y las situaciones de las prácticas pedagógicas, posibilita la construcción de comunidades de aprendizajes entre los docentes y consolida los procesos de planeación de aula en la medida que los docentes explicitan la inteligencia del proceso de enseñanza.

La propuesta convocó a docentes de ciencias sociales e historia, tanto de básica primaria como de secundaria y media, pero también a maestros de otras áreas que estaban interesados en la enseñanza de la disciplina¹. La enseñanza de la historia comienza en la escuela en el primer grado que hace el estudiante, donde las actividades y rituales de la escuela cumplen un papel de ver la nación y la sociedad de una manera particular. Por otra parte, no hay docentes de historia, exclusivamente; los hay de ciencias sociales. Hoy existe un movimiento de búsqueda que aspira a relacionar saberes a través de proyectos y propósitos comunes en la escuela. De hecho, se han propuesto varios proyectos transversales desde la política educativa.

1 La convocatoria fue acogida por docentes de la mayoría de localidades de Bogotá, de las jornadas mañana y tarde y de todos los niveles. De los 91 docentes que culminaron el Diplomado, 27 fueron hombres y 64, mujeres.

En el presente texto se da cuenta, en primer lugar, de la emergencia de la noción de *rutas pedagógicas* y de la construcción metodológica del sentido y estrategias que se utilizaron, tanto en el proceso de formación como en la sistematización de experiencias.

En un segundo apartado se hacen algunas consideraciones relativas al proceso y se presenta el resultado de la sistematización de experiencias de maestros, las cuales se agruparon en cinco grandes bloques temáticos, a saber: I. Desarrollo del pensamiento histórico; II. Historias de vida y su lugar en la enseñanza; III: Reflexiones teóricas sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales; IV. Didáctica de la historia y las ciencias sociales; y V. Memoria e historia reciente en el currículo.

Primera parte

Las rutas pedagógicas y sus antecedentes

RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO, MIREYA GONZÁLEZ,
RAÚL BARRANTES Y MARÍA CARLOTA ORTIZ

La denominación rutas pedagógicas surgió de una propuesta del IDEP del 2000, pero sólo hasta el año siguiente se utilizó para apoyar un proyecto específico, en enseñanza de la historia, cuyo propósito era el de explorar dicha noción.

Por iniciativa del IDEP, se partió del presupuesto según el cual habría dos tipos de rutas pedagógicas: una convencional y otra innovadora (Beltrán et. al, 2003, p. 10). La primera se refiere a una metodología o didáctica prescriptiva, mientras la segunda se halla orientada más hacia la pedagogía, entendida como una práctica reconstructiva¹. Otra diferencia tiene que ver con la manera como se entiende la construcción del saber: lo convencional es descriptivo, recurre a la anécdota y en este sentido es insuficiente o inapropiado para reconstruir una ruta pedagógica; lo innovador, en cambio, es un saber de tipo reflexivo que se ajusta más a la idea de lo que ésta debe o puede ser.

En este momento inicial se habló de la necesidad de explorar un *Horizonte Cultural y Social* bajo el presupuesto que la enseñanza puede entenderse y explicarse abarcando esta dimensión, entre otras. Posteriormente, la formulación de este horizonte dejó de aparecer en los mismos términos, es decir, la propuesta de rutas pedagógicas comenzó a concebirse como una noción por construir, susceptible de abordarse desde diferentes perspectivas y posturas.

¹ La pedagogía como disciplina reconstructiva es trabajada en el libro *Las fronteras de la escuela* (1997), obra del grupo coordinado en ese entonces por Antanas Mockus.

En cualquier caso, fue necesario promover reflexiones e investigaciones con el objeto de someterla a discusión en la comunidad académica y dotarla de sentido. Finalmente, se financió una investigación con el propósito de “hacer visibles los contenidos de una categoría que, como la ‘ruta pedagógica’, es invocada por los maestros innovadores y por los investigadores para aludir a situaciones genéricas que caracterizan las prácticas pedagógicas” y que al inicio fue definida como “aquellos presupuestos, secuencias, rutinas, estrategias, recursos y relaciones que el docente ha ido configurando en su quehacer profesional” (IDEP, 2000).

En el proceso de construcción de la noción, entre 2001 y 2002, el IDEP sugirió una mirada a cuatro *horizontes* —a los que denominó *institucional*, *epistemológico*, *académico* y *social*, respectivamente (IDEP, 2002)—, para caracterizar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la historia a través del proyecto de investigación desarrollado por la Fundación Hemisferio².

El *Horizonte institucional* es entendido como la “descripción del PEI y dentro de él las áreas de formación y las actividades curriculares”. Para desarrollar este aspecto, era preciso establecer una relación entre el saber de la historia con el PEI, las otras áreas del conocimiento, las ciencias sociales, las actividades curriculares y la organización socio-política de la escuela.

El *Horizonte epistemológico*, o “naturaleza del saber que se enseña”, conlleva un acercamiento a la manera cómo el docente concibe la historia, en términos del objeto, el sujeto, las descripciones o explicaciones, el tiempo y las relaciones espaciales, los tipos de conocimientos y habilidades desarrolladas por los alumnos y la utilización de las fuentes introducidas por aquél para la enseñar la disciplina.

El *Horizonte académico* se refiere tanto a la identificación de los actores educativos como a los nexos que éstos establecen entre sí. En consecuencia, sugiere observar las relaciones de los sujetos frente a las áreas de conocimiento, las formas en que se desarrollan los temas y los significados e importancia atribuidos a los mismos.

El *Horizonte social* hace alusión a la pertinencia y relevancia social de los aprendizajes, por áreas de conocimiento, y a los beneficios e impacto del proceso de aprendizaje.

Cada uno de estos horizontes debía desplegarse en preguntas orientadoras, cual fue la propuesta inicial del IDEP para su acercamiento. A fin de dar respuesta a todos los ítem, era indispensable allanar un proceso de atenta observación, primero, a la institución escolar, segundo, a los procesos de enseñanza en el aula y, tercero, a los resultados de la propuesta del docente de acuerdo con los aprendizajes de sus alumnos.

2 Este proyecto tuvo dificultades en su ejecución y fue proseguido y culminado por la Universidad Nacional.

Cuando la Universidad Nacional de Colombia asumió el proyecto, lo primero que hizo fue inscribirlo en una postura teórica definida y formuló, desde la perspectiva sociolingüística de Bernstein, dos derroteros o rutas pedagógicas bajo el argumento que la enseñanza de la historia entraña dos aspectos: un discurso histórico y una estructura de interacción social en el aula (Rodríguez, 2004, p. 23).

Estas dos Rutas Pedagógicas (RP), tomando en cuenta las variables o aspectos mencionados, se definieron o alindaron así: una de ellas privilegiaba el discurso histórico como el elemento organizador en el aula, es decir, la enseñanza se cimenta en la reconstrucción de éste; y la otra surge cuando el elemento organizador reside en la nueva significación que de la interacción se haga o, lo que es igual, cuando la enseñanza se basa en la reconstrucción de la disciplina histórica como práctica social. También se afirmó, desde este proyecto, que la división entre una ruta pedagógica convencional y una innovadora, refiriéndose a la primera de manera indistinta como tradicional, es problemática o, quizá, poco clara.

Es importante señalar al respecto que, en cada caso, se trataba de opciones pedagógicas distintas en la medida que la noción de pedagogía, “como disciplina reconstructiva”, según lo planteó inicialmente Torres, debía ceder su paso a una nueva comprensión de la misma cual “discurso recontextualizado” (Bernstein y Mario Díaz).

En esta perspectiva, los discursos de una disciplina son construidos por comunidades científicas —y político administrativas— y la escuela es el lugar donde se transmiten los conocimientos que ésta, es decir, el docente, recontextualiza. El cambio de lugar teórico que aquí se menciona no debe verse empero en detrimento de la construcción de la noción de RP, sino a manera de un aporte desde una perspectiva distinta; incluso la idea misma, para consolidarse y arraigarse definitivamente, requiere explorarse desde diferentes ángulos teóricos y metodológicos.

La denominación de Rutas Pedagógicas convoca a la observación de las prácticas de los docentes y proporciona sugerencias para dar cuenta de las experiencias que se emprenden en la enseñanza, es decir, contribuye a la producción de textos surgidos de procesos institucionales, tanto de lo que se hace como de los sentidos que orientan dichas prácticas. El hecho de poner en relieve la experiencia del sujeto docente en condiciones de socialización, en este caso particular respecto de la enseñanza de la historia, demanda entrar en diálogo con el campo discursivo de la didáctica de las ciencias sociales (Rodríguez, Acosta, 2008) y con el constructo de *práctica pedagógica*³ dada su notable influencia en nuestro medio.

En esta óptica, más que de conocimientos se habla de saber, en el sentido que a esta noción da Foucault. La idea de práctica pedagógica abarca más dimensiones aparte de la epistemológica, por ejemplo, la idea de poder, entre otras. En conse-

3 Concepto propuesto por el grupo de Historia de la *Práctica Pedagógica*.

cuencia, el saber deja de ser un asunto exclusivo de científicos, por decirlo de manera esquemática, y el docente cobra protagonismo en esta perspectiva.

En esta ocasión, la noción de Rutas Pedagógicas se puso a prueba en una estrategia de formación de docentes que incluyó, entre sus varios recursos metodológicos, el diálogo en torno a las experiencias de éstos y la posibilidad y herramientas para sistematizar las mismas. La pregunta fundamental se centró en indagar el lugar de la enseñanza de la historia en la escuela, a propósito de la ruta pedagógica que los docentes construyen en las condiciones específicas de su enseñanza.

En este sentido, el interrogante relativo a la manera cómo éstos se aproximan a un ideal de enseñanza de la historia fue descartado en la medida que establecer dicho ideal implicaba definir qué es la historia y cómo se enseña y, por principio, el Diplomado se mostró renuente a aceptar o proponer siquiera una idea única de enseñanza; por el contrario, estuvo abierto a la complejidad del aula y la institución. Por tanto, cada una de las experiencias recogidas se narró sin constreñirse exclusivamente a aspectos epistemológicos. De la misma manera, no partió de la premisa según la cual habría un elemento organizador de la enseñanza de la historia, disciplinar o pedagógico, sino que aquella debía asumirse como una “re-significación de la interacción”.

En el Diplomado, reiteramos, se enfatizó en la pregunta por los sentidos que circulan en la escuela respecto de la enseñanza de la historia, lo cual suponía asumir una postura de apertura ante los diversos componentes y elementos que se conjugaran en la práctica pedagógica de los docentes. Dicho de otro modo, a sus gestores les interesaba propiciar, ante todo, una interpretación, construida por los docentes a partir del diálogo sobre su experiencia en la enseñanza y exhortar a éstos, a la vez, a sistematizar procesos y prácticas escolares. En consecuencia, se realizó una selección de los horizontes que convienen a un proceso en el cual se esperaba que los participantes pudiesen no sólo reconstruir su experiencia de aula sino socializarla con sus compañeros con el propósito de sistematizarla para compartirla con otros colegas. Los horizontes puestos a prueba fueron el contextual, el institucional, el didáctico/ epistemológico y el subjetivo.

Los coordinadores del Diplomado partimos del supuesto según el cual el docente edita lo que considera pertinente para la enseñanza, así parta de un discurso oficial o de un texto escolar que le demanda enseñar unos saberes determinados. Esto significa que si bien existen diversas referencias —lineamientos, estándares y evaluación oficial—, el docente tiende por principio a filtrar los contenidos que propone a sus estudiantes y a su vez permite que algunos contenidos de la cultura de éstos, así como sus propias creencias, sean tramitados, socializados o puestos en escena en el aula escolar. De alguna manera, el maestro interroga o interpela críticamente el conocimiento, la evaluación, el currículo, las relaciones de convivencia, etc., y

es precisamente partir de todo este conjunto que termina formulando alternativas de enseñanza así éstas no cuenten siempre con registros sistemáticos. Este es el *horizonte subjetivo* que interesó explorar en la propuesta de formación del Diplomado.

De igual manera, el maestro se pregunta por las relaciones entre la escuela y la comunidad puesto que tanto la una como la otra le imponen condicionamientos de índole diversa. Por esta razón, en la enseñanza es forzoso un diálogo, aunque no sea explícito, con las condiciones del contexto. Los contenidos y mensajes circulan en nuestra sociedad por diferentes vías como los medios masivos de comunicación, por ejemplo. Esta es una de las razones que explica por qué la formación no tiene actualmente, como centro exclusivo, la institución escolar. Por consiguiente, es pertinente preguntarse qué influye realmente en sus decisiones curriculares en relación con dos aspectos: las características de la población donde ejerce su oficio y el ideal y expectativa de educación que tiene de la comunidad en cuyo seno ejerce su oficio. Este es el *horizonte contextual*.

La estructura y organización de la escuela le son dadas al docente. Hemos heredado una configuración escolar rígida que establece división de saberes así como determinación de espacios y tiempos para impartir la enseñanza. Se formulan políticas educativas que permanentemente le indican marcos de actuación y se evalúa en pruebas masivas los aprendizajes de los estudiantes. Este es el *horizonte institucional*.

Puestas unas demandas institucionales y unos condicionamientos contextuales, la pregunta que conviene al caso se refiere a la manera cómo éste los articula y adecúa en función de los propósitos que considera legítimos y, también, al modo cómo interpreta y organiza los saberes en la escuela, es decir, cómo los jerarquiza, cuáles fuentes privilegia, qué recursos utiliza y, eventualmente, cómo se dan los procesos de negociación con lo demandado institucionalmente y los acuerdos, y desacuerdos, con los colegas del área o nivel. Los saberes, valores y prácticas concernientes a la escuela y el aula van tomando forma por obra del docente, quien asume posturas que revelan tanto su formación como su experiencia acumulada. Dicha selección y organización de contenidos y valores se colocan como aquello que es pertinente enseñar a sus alumnos. Este es el *horizonte didáctico/epistemológico*.

Formación docente y sistematización de experiencias

La implementación de la propuesta del IDEP, o Rutas Pedagógicas, se dio en el contexto de un programa de formación rico en elementos metodológicos diversos. A medida que avanzaba el Diplomado se fueron construyendo hipótesis en diálogo con los horizontes propuestos por el IDEP, y su desarrollo tuvo lugar en el ámbito de la estrategia metodológica *Recuperación de saberes*, gracias a la cual la sistematización de las experiencias de los docentes participantes fue adquiriendo forma.

Otros espacios de formación propiciados por el Diplomado fueron las conferencias de expertos en el tema de la Independencia, la participación en el Congreso Colombiano de Historia, y los paneles y talleres de especialistas.

Por medio de las conferencias magistrales y el Congreso Nacional de Historia se quiso acercar a los docentes a la producción académica con especialistas en el conocimiento de una historia nueva, depurada de los mitos de la memoria oficial y, en consecuencia, abierta a diversas posibilidades de enseñanza en el aula. La línea temática de este espacio lo constituyó la reflexión sobre el país y la nación a partir de la efemérides de los 200 años de vida independiente. Esto contribuyó a que los maestros tuvieran contacto con nuevas narrativas históricas e incentivar en ellos el espíritu investigativo y el trabajo con fuentes alternas a los textos escolares, a través del diálogo directo entre la academia y la escuela. La iniciativa de convocar a los maestros a estos escenarios, donde usualmente tienen poca o ninguna figuración, se concibió como una ayuda destinada a dotar a la enseñanza de la historia, y las ciencias sociales, en general, de nuevos significados y acicatear reflexiones sobre su enseñanza desde los retos y dinámicas del presente. De manera específica se trataron algunos temas en la modalidad de talleres, con especialistas del área, que permitieron pensar en herramientas, proporcionadas por el campo de la historia, para la enseñanza. Temas fundamentales como “Qué es la historia”, “La historia y sus fuentes” e “Historia y memoria”, suscitaron preguntas y debates prolíficos y estimularon el ingenio didáctico de los asistentes.

Los paneles, por su parte, sirvieron para retomar discusiones relativas a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales; discusiones surgidas de las políticas públicas y las universidades encargadas de formar maestros. Los temas abordados propiciaron la reflexión, desde la escuela, en temas centrales que definen el área de conocimiento. También se establecieron puentes de diálogo con otros campos de producción y difusión de información relacionada con la historia, como los medios masivos de comunicación.

La *Recuperación de saberes* se constituyó empero en la estrategia central para establecer un diálogo permanente con los docentes y resultó ser el escenario idóneo para medir los resultados de la investigación del IDEP sobre Rutas Pedagógicas; adicionalmente, sirvió para preparar y debatir las otras estrategias del Diplomado. Este espacio fue permanente y sesionó en cinco grupos de maestros acompañados de miembros del equipo coordinador. Tales grupos se conformaron con criterio geográfico y se reunieron, en su mayoría, en colegios de los participantes.

Como línea medular del programa de formación, la *Recuperación de saberes* propició la reflexión sobre el quehacer pedagógico en los docentes, así como la socialización y discusión de prácticas, conocimientos y experiencias entre pares. Desde este espacio se recuperaron y difundieron prácticas pedagógicas significativas, por

medio del diálogo y la producción escrita, imbricándose así distintos aspectos de la enseñanza que suelen estar aislados, como actores, disciplinas, contextos y políticas públicas e institucionales. Se favoreció, además, una cultura del intercambio in situ (primaria-bachillerato) y con colegas de otras áreas interesados en la enseñanza de la historia. En este terreno, garantizado para la deliberación y experimentación permanentes, tuvo lugar la puesta en práctica de las hipótesis construidas en diálogo con los horizontes propuestos por el IDEP. De este modo se logró develar prácticas de enseñanza, a partir de las experiencias de los maestros, y se apuntaló su sistematización.

En tanto núcleo central, la *Recuperación de Saberes*, o ejercicio de recuperación de la práctica pedagógica, tuvo el objetivo consecuente con su finalidad general y particular de “explicitar, recuperar y reflexionar sobre los diferentes saberes que se configuran en la enseñanza de la historia, con el fin de afirmarlas, transformarlas y/o potenciarlas”⁴.

A través del diálogo colectivo, los docentes expusieron sus maneras de hacer la historia y enseñarla. Además, explicitaron concepciones en las que se conjugan diversas tendencias —algunas derivadas del no lugar, de la ruptura del paradigma histórico—, con matices que hablan de la superación de una historia universal para hacer visible lo particular y local apelando a la memoria colectiva. En cualquier caso, las preguntas orientadoras del ejercicio fueron: ¿Cuál es la relación del docente con la historia? ¿Con qué tipo de historia se relaciona? ¿Qué enseña? ¿Para qué enseña y cómo lo enseña? ¿Cómo selecciona lo que se enseña?

Este diálogo se nutrió de la “idea” que los docentes tienen de su práctica pedagógica, la cual, a su vez, fue complejizada por la lectura construida por sus pares u otros, y a través de la palabra y observación de quienes, como los miembros o asesores del equipo de coordinación del Diplomado, acompañaron este proceso.

Esta combinatoria de metodologías, unida a la posibilidad de construir colectivamente un espacio para los diferentes discursos cuya circulación facilitó el equipo del Diplomado, tuvo la pretensión de lograr que los docentes se hicieran “dueños” de su lugar y le otorgaran o reconocieran igualmente un lugar a los otros (especialistas, expertos, decisores de políticas, asesores, etc.), ganando así confianza en su saber y su práctica, en las particularidades de su profesión, en el fortalecimiento de sus preguntas y en la manera como procesan o resuelven las diferentes demandas de la sociedad y el Estado.

Como se señaló anteriormente, se seleccionaron cuatro horizontes de los propuestos por el IDEP, a partir de los cuales se construyeron hipótesis de trabajo referidas al sujeto, el contexto, y el saber enseñado en un marco institucional. Y puesto que se trataba de un proceso de formación de docentes, se seleccionaron diferentes

⁴ Tomado del documento Diplomado de Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario, Estrategias metodológicas, p. 2.

textos, pertinentes en su variedad y alcance para reflexionar en torno a la enseñanza de la historia y abrir un espacio a la discusión acerca de las condiciones en las cuales dicho saber se transmite y negocia en condiciones institucionales particulares.

La primera hipótesis tuvo que ver con la necesidad de develar el *lugar de producción del sujeto docente*, es decir, con la posibilidad de éste de identificar, explicar y comprender su lugar o escenario simbólico, cultural y subjetivo desde donde construye conocimiento y, por lo tanto, desde donde es maestro. Es desde este lugar, en particular, que el docente construye sentidos para su práctica pedagógica y re-significa la nueva información que pretende prescribir su práctica pedagógica —bien sea la historia, el desarrollo cognitivo, las TIC, la organización de la clase, etc.— a manera de articulación, interpelación, pregunta, contradicción, debate y demás.

Esta hipótesis de trabajo conlleva a que el maestro identifique su lugar en el amplio universo de la organización social y cultural de producción y distribución del conocimiento y, por lo tanto, decante sus angustias y dificultades ante la demanda permanente que diferentes instituciones le hacen acerca de su oficio: la academia sobre el saber disciplinar, los decisores de política sobre la eficiencia de su quehacer, la comunidad educativa sobre su práctica de enseñanza, etc. Preguntas fundamentales, como qué discursos nos construyen como sujetos, qué discursos construyen nuestra identidad, desde dónde hablamos y cómo se forma este tipo de pensar y hablar, y por qué decimos lo que decimos, atravesaron el desarrollo del Diplomado.

La segunda hipótesis de trabajo postula que *el contexto configura la práctica pedagógica de los docentes*. Esto significa que si bien el sujeto docente va dando forma a una manera particular de ser maestro, la misma cambia o se transforma de acuerdo con los contextos sociales, culturales y económicos donde se despliega su práctica. El contexto, por consiguiente, hace parte fundamental de la manera en que aquél da forma a su ejercicio cotidiano.

Dicha hipótesis permite reconocer los contextos escolares donde tiene lugar el quehacer pedagógico. Y si bien trata de la decodificación del aula, de la escuela y su entorno, está en diálogo con la anterior en tanto los diferentes elementos que constituyen la práctica y el saber del docente se perfilan y adquieren acentos y énfasis de acuerdo con la lectura de los contextos. En la relación concreta alumno-docente, el contexto impone condiciones singulares de distinto orden. La relación está mediada por el bagaje cultural de los actores y las expectativas de la comunidad. En este contorno, el docente descifra las demandas sociales que recaen sobre la escuela, pero también ubica sus propias pretensiones a partir de la lectura, tanto individual como colectiva, que hace del ámbito singular en el cual tiene lugar la enseñanza.

Una tercera hipótesis relaciona los horizontes institucionales y del saber, en tanto la flexibilidad en la selección y organización de los saberes que tiene el docente

contrasta con la inflexibilidad de la estructura escolar, aunque no en términos absolutos porque él mismo está en capacidad de condicionar a su vez iniciativas de enseñanza surgidas de la reflexión de sus prácticas. Flexibilizar la organización escolar implica a un sujeto colectivo con un proyecto común, capaz de establecer unos propósitos de formación defendibles ante distintos interlocutores. Pero en el espacio concreto del aula, donde el docente tiene juego, son sus ideas o conocimientos respecto del área de las ciencias sociales y de la historia, así como su concepción de escuela y de formación, las que terminan condicionando, en últimas, cualquier decisión que tome. Es diferente si se considera el área con la finalidad de acercar al estudiante a un pensamiento científico, o a un conocimiento social, o si dicha finalidad la gobierna una idea de desarrollo cognitivo, o si se trata de comprender los problemas sociales de su comunidad, etc. Las expectativas de lo que debe hacer o no la escuela inciden en los saberes que éste enseña, es decir, existe un ideal de formación que depende del docente, la institución, el contexto y el diálogo establecido con la cultura circulante.

Las anteriores hipótesis se constituyeron en el marco que orientó los diálogos de los docentes, a partir de sus experiencias y con propósitos formativos. Simultáneamente, se les exhortó a dar trascendencia a dichas experiencias en beneficio de otros colegas, experiencias, las cuales, fueron socializadas en distintas fases del Diplomado y se trasladaron a otros escenarios.

Se trataba, en suma, de un ejercicio que parte de la vivencia y la cotidianidad del quehacer del docente y se orienta hacia una organización tal de su práctica vivida que permita un relato en función de otros, es decir, pensado para la interlocución con pares. En este punto concreto, el Diplomado propició diversos diálogos: con textos, por medio de preguntas a especialistas y colegas docentes e interrogando o indagando el propio quehacer. En este tránsito a través de la reflexión individual y colectiva, cada sujeto docente fue reconociéndose como distinto en relación consigo mismo, con otros, con el conocimiento y con la norma.

La experiencia, según la ha caracterizado John Dewey (1963), es social porque está en interacción y comunicación con otros, pero es también una relación del individuo con su pasado y su futuro. En consecuencia, es histórica en tanto memorable y, por consiguiente, es inadecuado reducirla a la estrecha categoría de evento cognitivo. Además, es recíproca, porque se crea en las condiciones que la hacen posible y hace posibles a la vez nuevas experiencias en función de su recreación. La experiencia se trae al diálogo colectivo en forma de relato oral o narración escrita. En ambos casos se propicia su reflexión, pero el primero permite convertirla en objeto de discusión desde tantas miradas como participantes haya en un grupo. Finalmente, es también formativa en tanto está situada en un horizonte de relaciones en el que el reconocimiento de uno mismo se produce por obra del reconocimiento en y del otro, a través de narrarse en la conversación.

Esto nos lleva a considerar que existen al menos tres planos de la experiencia que se relacionan, combinan y condicionan mutuamente: la experiencia social del maestro, su experiencia como docente y su postura en relación con un saber y una práctica específicos, en este caso, la enseñanza de la historia, lo cual tiene que ver con lo que selecciona y la manera como lo organiza para efectos de su enseñanza.

El maestro, como sujeto histórico, es una condición que incide en su práctica: ¿Cómo se relaciona con la historia y cómo la vive? Existe una posición, explícita o no, en relación con hechos históricos distintivos o característicos de la época en que se vive. Si se toma en consideración la incidencia de su historia personal, de su condición y expectativas sociales, es posible afirmar, en consecuencia, que el docente es portador de una forma de valorar, pensar, hablar y actuar en lo social. Pero, de igual manera, se apropia de la enseñanza de una manera singular en correspondencia con la lectura que hace de su función y las pretensiones formativas que guían su labor.

Existen, además, condicionamientos institucionales y de la comunidad en la que ejerce la docencia. Por consiguiente, el saber que enseña termina entablando forzosamente un diálogo con las condiciones del contexto. La pregunta que cabe hacerse aquí es la siguiente: ¿Qué influye en sus decisiones curriculares en relación con las características de la población que educa, su idea de la comunidad donde se encuentra la escuela y las demandas de procedencia institucional?

Los saberes que el docente pone a circular en la escuela tienen que ver, entonces, con un conjunto de valores y prácticas culturales, la intermediación de un ente institucional y el propio equipamiento de maestro formado en un campo de conocimiento específico. Esto da lugar a diferentes variantes según se articulen, re-contextualicen y privilegien unos contenidos e intencionalidades sobre otros.

Los horizontes puestos a prueba en el Diplomado, concertados en hipótesis de trabajo, contribuyeron a re-significar la experiencia de los docentes propiciando textos escritos, organizados para su socialización. Este proceso de sistematización de las experiencias se construyó a partir de una práctica de conversación permanente. Este diálogo favoreció la construcción colectiva de tópicos y categorías que permitieron ir consolidado un planteamiento vertido en ejercicios narrativos escritos. El protagonismo dado al sujeto docente en este proceso no redundó, ni así se esperaba, en resultados o “productos” homogéneos: para algunos de los docentes, el ejercicio culminó con una reflexión teórica de entera pertinencia en el ámbito de la enseñanza; para otros, concluyó en narraciones que, a partir de aquello que se hace, o proyecta hacer, daban cuenta de su experiencia de vida en el trayecto que los ha constituido en lo que son, es decir, maestros en toda la fuerza de la acepción.

El ejercicio de escritura se propició, como decíamos, a través de un escenario particular de conversación e interlocución en cada uno de los cinco grupos en que

se dividió a los docentes participantes. Dicha práctica se acompañó de algunas estrategias metodológicas aptas para explorar ámbitos relacionados con las hipótesis construidas. En este escenario, cada uno de los docentes fue configurando la materia del relato pensado para compartir con los colegas. En primer término, se estableció una relación espontánea, adecuada al objeto de hablar de la propia experiencia, es decir, hacer de ésta un relato expresivo de la pertenencia a un grupo o comunidad interesada en su práctica, para lo cual era necesario sustraerla de su intimidad, pasarla del ámbito individual al colectivo. Esto se explica porque, una vez narrada en el grupo, la experiencia se torna pública y, como tal, permite la interrogación, lo que significa ponerla en el lugar de los otros.

Luego, en virtud del colectivo, y gracias a los elementos dispuestos por el Diplomado, estas narraciones lograron introducirse en el contexto de otros discursos (especializados, pedagógicos, de pares, etcétera). Esta dinámica jalonó paulatinamente el registro de la experiencia relatada, en función de la pertinencia y claridad de lo que se deseaba comunicar, forzándola a ubicar eventos y a agrupar temas o tópicos que permitiesen situarla como objeto de reflexión.

Finalmente, se exhortó a que la experiencia trascendiera el colectivo, es decir, se les exigió a los docentes una organización particular de sus narrativas en función de su socialización por vía escrita.

Estrategias metodológicas para la recuperación de saberes

Para estimular la socialización y sistematización de las experiencias, en particular, se recurrió a tres ejercicios o estrategias metodológicas: la elaboración de líneas de tiempo, la construcción de mapas sociales (cartografía social) y la observación *in situ* de la práctica o visitas a clases.

- *Primera estrategia:*
Elaboración de líneas de tiempo

La elaboración de líneas de tiempo fue elegida como una estrategia adecuada al propósito de estimular la reflexión del sujeto en cuanto sujeto histórico, a hacer conscientes a los docentes de su alteridad espacio-temporal, es decir, convidarlos a reflexionar sobre su rol como sujetos históricos con una labor específica, la docencia, e invitarlos a ahondar, tanto en las circunstancias de su historia personal que justificaron la elección de la carrera docente como proyecto de vida, cual en los hechos del trasunto nacional y/o internacional que pudieron haber tenido una incidencia directa en dicha opción.

Esta estrategia sirvió asimismo para incentivar la escritura biográfica, compartir con pares inquietudes relacionadas con el papel de la historia y las ciencias sociales

en un país de características históricas complejas y conflictos sociales irresolutos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje al punto de restar tiempo a la socialización de conocimientos disciplinares a favor de la resolución de problemáticas que atañen a la sociedad en general y que obligan, por lo mismo, a desarrollar estrategias de enseñanza distintas a las habituales y a dotar de nuevos sentidos a la historia, en particular, la renovación de su acepción como instrumento de transformación social, sustento del nuevo concepto de ciudadano —“competente” u “operativo” en el mundo global— y clave de comprensión de cada sujeto, no sólo en sí mismo, sino como parte de un conglomerado social específico pero abierto o traspasado por las dinámicas del acontecer internacional.

· *Segunda estrategia:*

Elaboración de mapas sociales (cartografía social)

La cartografía social tuvo por objeto el posibilitar en los docentes la identificación consciente y reflexiva de los distintos actores que intervienen en el proceso educativo y de las relaciones de poder que definen sus relaciones, tanto en un sentido asertivo como negativo, en particular de su propia función y la manera en que depuran, potencian, obvian o secundan las externalidades o influencias externas (contextos sociales, familias, políticas educativas, problemáticas locales y nacionales, etc.).

Esta estrategia fue fundamental, además, para establecer las finalidades públicas y personales de la educación, identificar las brechas o continuidades entre la educación básica primaria y la secundaria, tanto en lo que a la disciplina en particular como a la relación docente-educando se refiere, identificar el grado de cooperación y congruencia institucional (Ministerio de Educación Nacional y comunidades educativas) y legal, aproximarse a las experiencias personales de cada docente, conocer las circunstancias del contexto puntual en que se inscribe su práctica pedagógica y compartir vivencias relativas a las distintas maneras en que asume su rol, desde una postura tanto ideal como realista.

· *Tercera estrategia:*

Observación in situ o visitas a clases

Esta estrategia tuvo la pretensión de confrontar al docente, en espacios alternos, con sus propias habilidades o carencias pedagógicas y disciplinares, es decir, permitirle ver en los otros sus fortalezas y conocer, también por medio de los otros, alternativas de enseñanza que, de adoptarse, podrían enriquecer su práctica.

Este ejercicio fue útil para que los docentes perdieran su temor a verse expuestos, a entender que el trato con pares no involucra una relación de crítica destructiva sino constructiva, y a comprender que la educación es un esfuerzo colectivo que por su misma naturaleza comunitaria requiere del trato y la interlocución constante

con los otros en la medida que tiende puentes entre contextos, grupos y conocimientos que sólo dan la práctica y la reflexión permanente sobre el propio quehacer. En otras palabras, la estrategia sirvió al propósito de inducir a una reflexión habitual sobre la práctica pedagógica y a elevar también al rango de hábito la necesidad de discurrir desde lo teórico y actuar en consonancia.

Las estrategias descritas sirvieron de excusa para que los docentes se interrogasen de modo sistemático en torno a inquietudes o preguntas “clave” como las inducidas por cada una de ellas, en concreto:

- ¿Cuál es el lugar de su experiencia desde donde usted ha asumido su práctica pedagógica? (Líneas de tiempo)
- ¿Qué actores, escenarios, elementos y relaciones entre éstos configuran su práctica pedagógica? (Ejercicio de cartografía)
- ¿Qué singulariza su práctica, es decir, cuál es su impronta, aquello que la distingue? ¿Cómo enriquece su práctica la relación con los otros? ¿Qué movió o hizo evidente en usted la observación que hizo de su colega? ¿Qué le dice la experiencia de la observación a su propia práctica? (Visitas a clase).
- ¿Qué lo ha motivado en su práctica de enseñanza? ¿Alrededor de qué ha girado y como llegó a enseñar lo que enseña? ¿Cuál es la hipótesis que usted maneja para enseñar (historia), el área o asignatura que tiene a cargo? ¿Cómo usa el conocimiento que ha apropiado, cómo lo entiende, cómo lo enseña y con qué propósitos?

Tales preguntas resumen y permiten aproximarse, de manera significativa y fructífera, a los diversos horizontes en que se halla inscrita la labor educativa —el horizonte subjetivo, el horizonte institucional, el horizonte contextual y el horizonte didáctico/epistemológico— e inducen, a la par, a un ejercicio permanente de confrontación entre lo que se sabe, lo que puede aprenderse y lo que es útil o necesario llevar a la práctica.

Por diversas circunstancias, el trabajo de reflexión sobre la propia práctica suele dispersarse, e incluso perderse, dadas las características y contextos en que se halla inscrita actualmente la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. La atomización de las disciplinas, la falta de espacios de trabajo unísono y permanente entre pares, las políticas educativas irreales, la ausencia de vínculos entre las distintas comunidades educativas, los problemas sociales que atentan contra la enseñanza disciplinar y desbordan el papel del docente, la falta de tiempo creativo de éste, las incongruencias o debilidades de los procesos de formación en relación con las demandas *per se* de la educación, los distractores de la sociedad de consumo, la inhabilidad para hacer un uso pedagógico adecuado de las nuevas tecnologías y los medios masivos de comunicación, entre otros, constituyen factores adversos que es necesario conjurar a fin de rescatar, socializar adecuadamente y llevar a la práctica el cúmulo de saberes, conocimientos y experiencias de los educadores.

Referencias bibliográficas

- Beltrán, J., Pardo, J. & Cruz, J. (2003). “Mapas, redes y territorios. El concepto de ruta pedagógica”. *Aula Urbana*, N°. 45, Bogotá: IDEP.
- Castillo, E. (2010). “Co-memorando otro Bicentenario”. Periódico de Pensamiento Universitario para la Sociedad, Universidad del Cauca, Edición N°. 22.
- Dewey, J. (1963). *Democracia y educación*, 5ª edición. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Mockus, A. (1997). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Rodríguez, J.G. (Editor y Autor). (2004). *Rutas Pedagógicas de la Historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Rodríguez, S. y Acosta, W. A. (2008). *Autores, problemas y debates en la investigación sobre la enseñanza de la historia 1990- 2006*. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia - Anthropos Siglo del Hombre Editores.

Otras fuentes

- IDEP. (2000). Términos de referencia, Convocatoria 01/2000.
- IDEP. (2000). Seguimiento de la convocatoria 01/2000. Planilla de observación de las rutas pedagógicas en el área de ciencias sociales 2002.
- OEI-SED. (2010). Diplomado en Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario, Bogotá.

Segunda parte

Lugares y trayectorias de la enseñanza de la historia

RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO, MIREYA GONZÁLEZ,
RAÚL BARRANTES Y MARÍA CARLOTA ORTIZ

Consideraciones sobre la aplicación de las rutas pedagógicas

En esta segunda parte se presentan los resultados del proceso de sistematización de las experiencias de los docentes, los cuales fueron agrupados temáticamente según el énfasis dado por cada uno a su escrito. Así, tenemos reflexiones acerca de las posibilidades de trabajar en la finalidad de construir pensamiento histórico, reflexiones teóricas, propuestas didácticas, trabajos sobre memoria e historia, e historias de vida y su lugar en la enseñanza.

Antes de introducimos en ellas, es necesario, sin embargo, hacer algunas anotaciones sobre el proceso que permitió la construcción de estos textos, en tanto resulta interesante resaltar aspectos observados durante el transcurso del Diplomado. El primero que deseamos subrayar, se refiere a la pregunta por los tipos de saberes que comprometen hoy en la escuela a un docente de ciencias sociales. Un segundo aspecto se relaciona con la dificultad de circunscribir la enseñanza del área únicamente a las disciplinas que componen este campo de saber en tanto las necesidades contextuales e institucionales las desbordan y confunden con la función general de la escuela. Un tercer aspecto tiene que ver con la relación entre la primaria y la secundaria, porque el proceso de formación contó con participación de ambos niveles, habida cuenta que la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, en particular, no corresponde de manera exclusiva a los docentes de secundaria. Posteriormente, haremos una reflexión relativa a la finalidad de la enseñanza de la historia en el aula y cerraremos la

parte introductoria a los textos de los docentes con unas recomendaciones dirigidas a la consolidación de espacios que permitan avanzar en la construcción de una comunidad académica en el área.

Deber ser y quehacer del docente de ciencias sociales

Una preocupación permanente que se evidenció en el diálogo con los maestros, consistió en la manifestación, por parte de éstos, de una sobrecarga de actividades, clases, grupos y urgencias a las cuales deben responder en la escuela. Esto nos incitó a establecer una especie de inventario de los tipos de saberes que requiere actualmente un docente del área de sociales para responder adecuadamente a las demandas de su oficio. La pregunta acerca de lo que debe saber el docente de ciencias sociales lleva a otro interrogante fundamental, el cual debería tomarse como punto de partida, a saber: ¿Con qué objetivo se enseña lo que se enseña y cuál es el valor (social u otro) de la enseñanza de la historia, la geografía, etcétera?

Esta pregunta nos indicaría qué debe saber un docente de ciencias sociales. Si tomamos como punto de referencia la extralimitación de las disciplinas sociales que caracterizan hoy día el quehacer escolar, tendríamos que el docente de sociales debe sujetarse escuetamente a las disciplinas, conocer la historia de su país, su localidad y el mundo, si quiere dar cuenta de procesos significativos en relación con la comprensión de la humanidad en su conjunto, y comprender la alteridad o diferencias en esta misma humanidad. Igualmente, debe conocer los espacios para entender, con sentido circunscrito, ciertas problemáticas fundamentales, pero si se sale del ámbito disciplinar, precisa conocer la realidad, o realidades, en que se haya inscrito su ejercicio pedagógico, ya que las problemáticas sociales inciden de manera equívoca e insoslayable en los contenidos y finalidad misma de la disciplina.

Una adecuada apropiación de los métodos de cada ciencia social puede utilizarse para resolver problemas ajenos a las mismas, pero también para gestar en los educandos mayores niveles de conciencia y conocimiento de sí, de su entorno y los demás, que es uno de los objetivos de tales ciencias. Por otra parte, un docente debe propender por una actualización permanente de los contenidos disciplinares, no tanto por una fijación en lo formal sino porque los cambios en aquellos expresan la concepción que una sociedad, país, grupo social, etc. tiene de sí mismo en un tiempo y espacio determinados y porque lo introducen en debates fructíferos que evitan que se anquilose en conocimientos o temas que han perdido su capacidad de respuesta o carecen de sentido para las nuevas generaciones. La actualización permite conocer esos “descubrimientos” que ayudan a cambios en la perspectiva (visión pasado-presente-futuro), dinamizan la enseñanza, dotan de nuevas herramientas el trabajo en el aula (métodos de la historia oral, p.ej.) e inducen a reflexiones contemporáneas mejor justificadas y más significativas. La actualización no se explica por la adquisición de conocimientos “nuevos”, sino porque ayuda a conocer qué

se ha legitimado o deslegitimado, en términos históricos, qué se ha relevado y qué se ha ocultado y con cuál propósito, qué tienen en común las distintas reflexiones, sin importar el ámbito de producción, cuál es su valor agregado, qué le dicen a la práctica y a la experiencia, si contribuyen o no a desterrar posiciones ideológicas o prejuiciadas que desdican de la mínima objetividad de cada disciplina, y porque coadyuvan, quizá lo más importante, a pensar siempre de manera histórica o, lo que es igual, a *pensar socialmente*.

Sin embargo, el Diplomado demostró que más que los contenidos o qué se enseña, la dificultad radica, para muchos docentes, en cómo se enseña lo que se sabe, es decir, la didáctica, lo cual indicaría que se desconocen elementos propios de una disciplina que, como la historia, se fundamenta en fuentes y son precisamente esas fuentes propias las que deberían guiar u orientar, al menos en principio, y con el debido rigor, si así se estima, el derrotero didáctico. La incapacidad de usar las fuentes y métodos de la historia de manera significativa u atractiva es uno de los factores que explican el disgusto que despierta esta ciencia en los educandos y muchos docentes creen que apelando a “fuentes” alternas, como el cine, las imágenes o la literatura, esquivan este problema que no sería tal si el bagaje propio se utilizase con la amplitud de su riqueza, ingenio y recursividad. La observación *in situ* o trabajo de campo, el uso de material demográfico o estadístico, la lectura y contrastación de documentos y otras producciones materiales, tanto como el empleo de fuentes alternas, bien sea de otras disciplinas subsidiarias o de artes que en sí mismas se pueden tomar como base de información, son apenas algunos de los recursos que brinda la propia ciencia para hacer aseguibles y significativos distintos temas del currículo o que inducen a problematizarlos de manera creativa.

La pregunta, entonces, sobre lo que se le pide al maestro hoy —la cual podría formularse interrogando ¿qué tipo de maestro se necesita para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia?, ¿qué dote de conocimiento necesita y cuáles actitudes requiere?—, implica reconocer que los docentes de educación básica y media en general y, de ciencias sociales, en particular, requieren del dominio de más saberes de los demandados en otro tiempo en la escuela.

El maestro necesita, como se ha dicho, formación en un o unos saberes disciplinares, en tanto está inscrito en un campo de conocimiento, en este caso el área de ciencias sociales e historia. Pero ese saber disciplinar carece al presente de una delimitación consensuada de los expertos: dependiendo del lugar desde el que se hable y de acuerdo con los intereses que se promuevan, el corpus de contenidos varía, bien sea en función del campo de conocimientos, el cual es, valga repetirlo, bastante amplio, en razón de la exigencia social y política de definirlo, o por las pretensiones que se le confieran a la escuela. Hoy se cuenta con distintas perspectivas para efectos de su enseñanza, de manera que dilucidar el asunto no es tarea fácil.

Entre las diferentes posibilidades, figura la propuesta de hacer énfasis en el pensamiento científico, es decir, proporcionar herramientas para acercar a niños y jóvenes a la ciencia con el propósito de habilitarlos en un proceder documentado y riguroso. Para otros, se trata más bien de promover particularmente el pensamiento histórico. Otra propuesta es la de enfatizar en la construcción de un pensamiento crítico. Otras más proponen encauzar el área hacia la interpretación y comprensión del poder, como clave para entender la historia de las sociedades, y no faltan aquellas que insisten en la indagación y re-construcción de la memoria, personal o colectiva.

Por otra parte, hay perspectivas también diferentes al interior del discurso oficial. En un sentido, el Ministerio de educación Nacional propone lineamientos para el área, y en otro, estándares. En el caso particular de Bogotá, existe adicionalmente una propuesta centrada en el desarrollo del pensamiento histórico. Dado este panorama, puede entenderse que delimitar el conocimiento social, incluso el conocimiento histórico, es difícil, y por la misma dificultad, resulta arbitrario en la medida que cada grupo académico propone la selección de unos contenidos y los dota de una intencionalidad particular en aras de una delimitación del campo de conocimientos que constituye las ciencias sociales.

Otro tipo de saber, es decir, otro requerimiento para el docente de ciencias sociales e historia, consiste en saber construir nuevos saberes. Para ser docente, no basta el saber disciplinar porque la realidad exige la construcción de nuevos saberes, como tampoco es suficiente tener algunas bases en un área, en un campo de conocimiento; es necesario informarse más allá de la formación inicial. En este sentido, está obligado a construir hipótesis para hacerse a un conocimiento de manera permanente, en tanto permanezca involucrado en la tarea de proponer una delimitación del área.

A este ejercicio, y su puesta en práctica, puede llamársele “investigación de aula”; en otras palabras, la única manera de acopiar nuevos conocimientos consiste en plantearse preguntas y proponer respuestas dinámicas a las mismas, y decimos dinámicas para relevar el hecho que el conocimiento es una construcción permanente. Pero puesto que no existe un manual de cómo ser investigador en el aula, se requiere aprender claves para ordenar contenidos, ubicarse en las discusiones del campo de conocimiento y proponer la construcción de aprendizajes en los alumnos.

La reflexión sobre la propia práctica debería convertirse, así, en un ejercicio permanente, ya que de él depende cualquier cambio en contenidos y recursos didácticos, es decir, hace parte de lo que el docente debe saber y saber de sí mismo, como tal. Además, ella alienta el pensamiento y este pensamiento, crítico *per se*, tiene el poder de innovar y transformar la práctica. Y si esta práctica es sometida a la visión de otros, si se muestra a los pares y se comenta con ellos, adquiere aún mayor capacidad autotransformadora si se tiene en cuenta que el conocimiento es una construcción social y que las múltiples visiones y perspectivas pueden acomodarse de tal manera que estimulen la revolución educativa del propio sujeto docente.

Un saber que también se requiere es el *saber institucional*. Éste tiene que ver, primero, con el ejercicio de leer el interior de la escuela, porque es esencial descifrar las lógicas y los sentidos presentes en el ámbito escolar, y segundo, con el *qué* y *cómo* insertar el saber propio del área en las condiciones singulares de la institución educativa, donde el mismo, cabe relevar, puede opacarse por causa de los intereses y énfasis que se cruzan en su interior.

Este saber implica, asimismo, estar en capacidad de interpretar la demanda externa, la cual se canaliza por discursos oficiales dispares —en tanto el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito Capital privilegian prioridades y mecanismos que no siempre coinciden— y por canales administrativos cambiantes y yuxtapuestos. Este saber institucional presenta niveles y exigencias volubles de formalización que permanentemente requieren un ejercicio de desciframiento. Tal requerimiento exhorta a trascender la mera actitud individual, pues implica acuerdos colectivos destinados a dar respuesta, tanto a imperativos académicos como administrativos e institucionales.

Es deseable, por tanto, que los docentes conozcan a fondo las políticas públicas, en relación con la enseñanza de contenidos y valores, bien sea para cuestionarlas, apropiarse lo mejor de ellas o contrastarlas fructíferamente con lo que tradicionalmente han venido enseñando. Y su énfasis interdisciplinar puede resultar enriquecedor, tanto para ellos como para los educandos, porque ayuda a aquellos a conectar diversos ámbitos del conocimiento, de manera explícita y significativa, e incentiva en los otros el gusto por el conocimiento integral e integrador, a la par que los motiva al apelar a sus distintas inclinaciones, interrogantes e intereses.

Hay otro saber relacionado con querer el oficio. Esta no es una demanda nueva, ni mucho menos; fue incluso la primera solicitud que se le hizo al maestro y la única al comienzo de la historia de la escuela. Para algunos es vocación, para otros actitud, para otros se trata de amor por lo que se hace y tal afecto es un plus que colocan para sobreponerse a las circunstancias. Esta vocación, amor, o *telos* del oficio, permite no sólo conectar diversos aspectos propios del ejercicio docente sino insistir en los propósitos formativos que se les encomiendan. La vocación no es un asunto del pasado y continúa vigente así hoy se enuncie en otros términos. Su sustracción convertiría el oficio en un asunto funcional: cumplir el horario, pasar una información establecida, llevar a cabo unos procedimientos fijos, dar cuenta formal de unos resultados, etc. Pero también debe saber de las limitaciones de aquello que puede resolverse desde la escuela. Dados los acuciantes problemas sociales en que al presente se circunscribe la práctica docente, el maestro debe conocer la medida de su función y rol social para no terminar de redentor social o mitigador de males sociales que no son necesariamente de su competencia.

Otro tipo de saber que se requiere es el *saber introducir cambios o adecuaciones*, es decir, saber *innovar*. Es necesario aprender a hacer ajustes, a tomar decisiones

en terreno para resolver las contradicciones que hay allí. De hecho, una manera de entender la innovación se refiere a la capacidad de ubicar contradicciones y proponer respuestas que otorguen sentidos novedosos y fructíferos a la enseñanza y al aprendizaje.

La innovación tiene también otro referente, cual es la indagación por un lugar que permita ordenar los elementos dispersos con los que se enfrenta un maestro y con una toma de una posición pedagógica que proponga relaciones productivas con el conocimiento en sus alumnos. Para esto último es conveniente que conozca los gustos, inclinaciones y comportamientos de los educandos, no para plegarse a los mismos sino para inscribir aquello que enseña en terrenos menos fértiles que la brecha entre generaciones, o la posición prejuiciada o claudicante ante cada grupo al que se enfrenta, bien sea por pena, disgusto u otra emoción.

Pero también se necesita un saber especial que llamamos pedagogía. Para algunos es algo que se agrega a la formación disciplinar inicial; para otros, en cambio, es el conocimiento que proporciona cohesión a los distintos saberes requeridos en la docencia, y a éstos con la práctica, permitiendo así la reflexión del oficio y, en consecuencia, la construcción del saber propio de la enseñanza. Es el saber que favorece la articulación de todos los saberes anteriormente nombrados porque brinda coherencia a ese mapa complicado, a ese rompecabezas que significa estar buscando alternativas de enseñanza.

Las ciencias sociales más allá de la disciplina

Las ciencias sociales son instrumentos fundamentales para el conocimiento de la sociedad, más aún, cuando ésta atraviesa por crisis. Por eso, su enseñanza se suele imbricar con aspectos que desbordan el ámbito disciplinar, como por ejemplo la resolución de conflictos, los problemas de convivencia, el desarrollo de una conciencia ética, el reforzamiento de valores socialmente deseables, la transmisión de cierta información que cohesiona al grupo social y le da sentido a su existencia así no sea históricamente el más “veraz”, la paliación de traumas (familiares, comunitarios), el rescate o la inclusión de grupos discriminados, la defensa del medio ambiente y de otros patrimonios particulares o generales, entre otros muchos. Lo anterior no sería problemático, empero, si en la enseñanza se lograra respetar la debida proporción entre los conocimientos disciplinares y el uso formativo o paliativo de dichas ciencias. Es este último el que más fuerza ha cobrado y por eso gran parte del tiempo que antes se dedicaba a la enseñanza de las ciencias de lo social se emplea ahora para resolver problemáticas del entorno mediato o nacional, como la violencia en sus diversas variables, las adicciones, las consecuencias de la disolución o quiebre de la institución familiar, las carencias afectivas y de autoridad, la pérdida de la noción de futuro, los micro-tráficos, las ambigüedades morales —una cosa son los valores que se enseñan en el colegio y otros los que se viven en la fa-

milia y el contexto cercano o reflejan los medios masivos de comunicación—, las dificultades para convivir, los problemas económicos y demás con que a diario se enfrentan los docentes y las instituciones educativas.

Adicionalmente, las políticas públicas han venido enfatizando en la educación de ciudadanos competentes o aquellos que puedan responder operativamente en un mundo determinado por la tecnología, las dinámicas del capitalismo mundial, el imperio de las formas democráticas de gobierno y su corolario, los derechos humanos. Por esta razón, más que el conocimiento tradicional que puedan brindar las disciplinas sociales, tanto respecto de sus contenidos como de sus métodos particulares de indagación y análisis, se privilegia la transmisión de información que de cohesión al concepto actual de ciudadano, es decir, el sujeto detentor de derechos y obligaciones o aquel regido por las normas que regulan, supuestamente de la mejor manera, las interrelaciones sociales.

Este conocimiento es fundamental pero lo es también aquel que le permite a individuos y comunidades conocer sus raíces y hacerlos conscientes de la alteridad, porque a pesar de la nivelación de la globalidad existen las historias, existen las geografías, existen las tradiciones y bagajes culturales, existen las lenguas, es decir, el mundo sigue siendo diverso. El ciudadano universal es un mito neoliberal o un ideal cívico global más no una realidad porque lo particular sigue teniendo peso y su desconocimiento riñe con la existencia de las naciones, los países y las fronteras que aún no ha logrado eliminar la economía de mercado. De hecho se puede educar como si el planeta fuera un solo y mismo espacio, pero tal educación carecerá de sentido porque lo particular sigue ofreciendo límites y determinaciones sociales que no es posible soslayar.

En síntesis, las ciencias sociales pueden enseñarse más allá de la disciplina si aquellos elementos que proveen por sí mismas contribuyen al fortalecimiento social, permiten indagar y resolver distintos traumatismos de las sociedades y ayudan a la transmisión de valores, contenidos y bagajes con sentido pleno para todos. Su inusual énfasis en las competencias ciudadanas, o su empleo para paliar problemáticas, que no atañen al colegio sino al Estado y otras organizaciones sociales, ha contribuido a desvirtuar las disciplinas y a alejar a los docentes de los contenidos propios de las mismas, no sólo del acumulado histórico de cada ciencia sino de los debates que expresan su evolución y transformación como ciencias a la par que instrumentos de conocimiento y expresión dinámica de lo social.

La enseñanza de las ciencias sociales en primaria y secundaria

El Diplomado hizo notorias las diferencias entre lo que se enseña en primaria y lo que se enseña en secundaria, particularmente en relación con la historia. En primaria se privilegia la historia edificante o formativa en valores y nociones de identidad nacional o identidad compartida, así se trate de la desprestigiada historia

“tradicional” que busca crear patria o sentido de amor y cohesión en torno a la nación, porque ella ayuda a desarrollar raíces, a apreciar lo propio, a conocer lo particular o distintivo de un pueblo y a admirar las creaciones colectivas como el folclor, y sus espacios, las regiones naturales. En este sentido, se da a la historia el mismo uso por el cual se introdujo como materia escolar en los albores del siglo XX en nuestro país, y una centuria atrás en otros, es decir, un instrumento formativo de la conciencia nacional, en otras palabras, vernácula.

En la secundaria, la historia se enseña como herramienta de cambio social y los contenidos pueden adaptarse a ideología particulares del sujeto docente que cree en el poder transformativo de esta ciencia. Más que temas, su enseñanza privilegia “problemas” y, como tal, enfatiza en la adquisición de destrezas analíticas y críticas.

Tal diferencia en el enfoque explica por qué, por ejemplo, los docentes de bachillerato se enfrentan con alumnos poco críticos o analíticos y resienten el fenómeno. Lo importante no es la discrepancia, o creer que en primaria no se enseñan conocimientos ni se desarrollan destrezas que deberían verse reflejadas en los años subsiguientes, sino entender que el énfasis es distinto: al inicio se forma en valores y se inculcan contenidos útiles y sólidos para la vida social; en bachillerato, tales valores y contenidos pueden someterse a revisión y crítica. Ambos son sin embargo importantes y sería deseable que hubiera un entendimiento entre los docentes de uno y otro nivel. Los más jóvenes suelen creer, por lo general, que en los niños pequeños debe inculcarse desde temprana edad la capacidad crítica, mientras los docentes con más años de trayectoria defienden la idea de que es válido educar en valores, en aprecio y admiración de lo propio, es decir, en contenidos “acabados” que por su misma conclusión o contundencia no admiten tal ejercicio crítico.

Ambas posiciones son valiosas y tienen sentido en cada contexto. Lo fundamental es entablar el diálogo entre docentes y llegar a un acuerdo equilibrado, ante todo constructivo: qué de lo que se enseña tiene idealmente carácter de permanencia porque apela al mundo de los valores y qué de lo que se enseña puede someterse de manera enriquecedora al rasero de la crítica y el análisis para situar y enmarcar de nuevo lo aprendido en contextos más amplios, flexibles y significativos, tomando en cuenta que en primaria pesa lo social, lo comunitario, la cohesión social, y en bachillerato cierto individualismo y subjetividad que denota la entrada en la vida adulta y el enfrentamiento a un mundo y una realidad social que no están hechos, ni mucho menos, y por tanto son susceptible de transformarse deliberadamente en la medida que los sujetos asuman posiciones sensibles al cambio.

Las finalidades de la enseñanza de la historia en el aula

La historia es, como afirma el pedagogo Joaquín Prats, un fenómeno escolar, es decir, una materia pensada para ser enseñada en el ámbito escolar, un conjunto

de conocimientos de un conglomerado social que busca perpetuar en el tiempo el sentido de su existencia “social”. Por esta razón, su impartición se ha relacionado desde antaño con la adquisición de valores sociales, el conocimiento de hechos edificantes o que ensalzan lo humano desde virtudes universales, y la gestación de un sentido de patria, de nación, de pertenencia, de identidad compartida y de comunión con lo propio, pero también de comprensión de lo ajeno, de la otredad, es decir, atañe tanto al propio conocimiento como al de los demás en un sentido colectivo, ecuménico, que no excluye lo individual pero ayuda a contextualizarlo significativamente.

En este sentido, la historia cohesiona y articula a los individuos en ámbitos superiores y los imbuje al mismo tiempo de conocimientos, cuya amplitud y propósito depende ya del docente y de su capacidad de formalizarlos por medio de didácticas útiles y significativas al objeto dado. Pero la historia hace más aún: ayuda a conocer el pasado y el presente y a cimentar los fundamentos del futuro. Esto quiere decir que es una ciencia del cambio, de lo incesante, de la convivencia de los distintos tiempos. Si se enseña como proceso y clave de comprensión de lo humano adquiere un sentido que no aparece cuando se somete a la narración puntual de hechos desarticulados o sometidos a los dictados de una ideología, una política pública, un determinado interés institucional, etc. Lo importante es enseñarla de un modo atractivo, casi dramático, que dé cuenta de su riqueza, de la riqueza de lo humano, que permita adquirir una visión o valoración útil de la vida, no sólo de la vida supeitada a lo social o colectivo sino de la vida en un sentido existencial o subjetivo.

La historia ayuda a articular todas las obras y creaciones sociales en un todo sistemático y significativo. Es la matriz de todas las demás sociales y por ello permite forjar un tipo de pensamiento integral e integrador que es útil en cualquier ámbito. En el nivel de la formación cívica, ayuda a educar ciudadanos con capacidad para pensar socialmente, para decidir con autonomía y participar en la vida social con criterio y conocimiento de causa. Fomenta además el sentido de justicia, al incluir el conocimiento y respeto del otro, la tolerancia, es decir, al enseñar la alteridad y la diversidad estimula valores socialmente útiles como la solidaridad y el respeto a los demás. La historia contribuye por igual a la libertad mental en la medida que estimula la capacidad racional (crítica-analítica) o desmitificadora y propicia la reflexión constante, sobre sí y los otros. Y en la medida que recalca en lo social, permite encontrar la cohesión, los referentes que dan sentido a la vida personal en un contexto objetivo (social) amplio, lo que equivale a decir que estimula la valoración positiva tanto de individuos como de agrupaciones sociales porque socializa y da estima a lo propio y a lo ajeno.

Por tanto, la historia cumple con un objetivo cívico, cual es el de formar ciudadanos en el mejor de los sentidos, educa la mente al estimular diversas destrezas comunicativas y de otra índole (analíticas, descriptivas, críticas...), da cohesión a

individuos y grupos, brinda conocimientos útiles en distintos niveles, da sentido a toda obra y creación humana que se someta a un contexto espacio-temporal, estimula la interdisciplinariedad y permite reflexionar sobre la condición humana en cualquier tiempo y lugar. Es, en suma, una herramienta por excelencia de conocimiento social si se la enseña así.

Reflexiones finales

La definición de qué enseñar en ciencias sociales es una discusión permanente en la escuela. En los grupos de docentes del área, las preocupaciones recurrentes giran en torno a los contenidos. Sin embargo, lograr acuerdos a partir de contenidos soslaya la discusión fundamental acerca de las maneras de entender las ciencias sociales y la historia y las perspectivas de enseñanza en correspondencia con un enfoque disciplinar. Un referente que resulta ineludible, desde la escuela, lo constituyen las propuestas oficiales, las cuales, por su variedad y falta de concordancia, inciden en que la labor de llegar a acuerdos termine diluyéndose en la dificultad de discernir cuáles son los propósitos centrales. Pero, también, porque escasean las discusiones académicas y las experiencias de docentes desde el aula. El consenso debe construirse no alrededor de los contenidos sino a partir de los propósitos del área. Una vía posible es la reflexión e intercambio de prácticas de enseñanza en sociales e historia y la constitución de grupos y convocatorias dirigidas a los maestros formados en unas u otra. Dado que los pocos proyectos de aula que circulan son resultado de esta estrategia, es preciso continuar estimulando la concreción de este tipo de iniciativas.

La propuesta de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional ha puesto de presente la necesidad de la interdisciplinariedad, ahora más relevante si se quiere, en el caso de Bogotá, con el tema de los ciclos escolares. Sin embargo, se carece de referentes prácticos de implementación que den cuenta de los posibles caminos susceptibles de abrirse desde esta perspectiva, como sí ocurre en otras áreas, como matemáticas, ciencias naturales y lenguaje, las cuales cuentan con propuestas, discusiones públicas y experiencias que permiten a los docentes buscar opciones y ensayar formas de enseñanza; en sociales e historia, por el contrario, escasean estas discusiones y ejercicios.

Los estándares, por su parte, proponen un enfoque más disciplinar al relevar aspectos que instan a la construcción de proyectos de investigación de aula enfocados a simular la manera como se opera en la comunidad de historiadores y científicos sociales. Aunque la evaluación en las pruebas masivas, que es otro referente importante, parte de la propuesta especificada en los estándares, metodológicamente opta por procesos de interpretación como rasero para ubicar a los estudiantes en unos niveles de aprendizaje en el área. Estos tres referentes dados desde la política educativa para el área —lineamientos, estándares y evaluación o pruebas de Estado—, brindan posibilidades diversas para enfocar la enseñanza de la historia y las cien-

cias sociales. El discurso oficial propende simultáneamente por la construcción de pensamiento científico, pensamiento crítico y énfasis interpretativo. A esto se suma, en el Distrito Capital, la propuesta de trabajar en función del pensamiento histórico.

Muchos docentes consideran, no obstante, que los estándares y lineamientos faltan en propósitos claros. Y se preguntan, con razón, por qué las ciencias sociales no aparecen en las pruebas de competencias de los grados quinto y noveno pero sí en las de grado undécimo; al respecto, suponen poco interés a nivel gubernamental por estas disciplinas. Adicionalmente, se perciben presiones externas sobre el área de sociales, las cuales se expresan en múltiples propuestas, de carácter remediador, que pretenden atender sentidas problemáticas sociales por medio de materias como *Sexualidad*, *Derechos Humanos*, *Convivencia* y *Democracia*, entre otras de igual intención. Tal hecho ha convertido el área de las sociales “en una colcha de retazos” que resta o aniquila el sentido e interés por la historia.

En este contexto de las políticas oficiales encontramos, sin embargo, que el programa puntual “Historia Hoy” del MEN, dedicado al Bicentenario, tuvo excelente acogida por la amplitud de criterio y los temas sugestivos que planteó, para docentes y alumnos. En esta propuesta se retomaron aspectos cotidianos de la época independista, los cuales debían indagarse a través de preguntas, formuladas por estudiantes de diferentes niveles, que el Ministerio recogió por todo el país. Como parte de esta iniciativa se elaboraron materiales para las escuelas y el proyecto contó con una difusión amplia. No obstante, la propuesta escaseó en escenarios suficientes para intercambios de conocimientos y experiencias entre los docentes, pero sirvió para corroborar que las propuestas de tal índole son acogidas por éstos en tanto sienten la necesidad de superar la enseñanza tradicional o aquella basada en personajes y fechas.

En virtud de las demandas acerca de lo que los docentes requieren para la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, y tomando en cuenta los conocimientos y actitudes que se exigen hoy, surge una pregunta importante: ¿De qué manera pueden colocarse en escena tantos saberes y hacerlos compatibles a la vez? Al respecto puede decirse que quedamos abocados a la experimentación, a la reflexión de las tentativas de resolución, a su registro y sistematización y al intercambio de experiencias, o discusión pública, de aquello que sometamos a examen en la práctica docente. En relación con el saber disciplinar, dadas las diversas maneras de encararlo, resulta útil asumir una postura, bien sea la de apostarle a la pretensión de construir pensamiento científico o a la de recuperar la memoria y fraguar un pensamiento crítico, entre muchas otras.

Sólo asumiendo una postura podrá saberse hasta dónde puede llegar lo que postula una perspectiva, cuáles son sus limitaciones, qué aprendizajes quedan. Si no se asume una postura, es posible perderse entre la información y los mensajes disími-

les que se cruzan en esta área. Apropiarse de una postura contribuye a saber qué autores y lecturas se seleccionan, cómo introducir los saberes que se enseñan, es decir, proporciona una organización del trabajo escolar. Pero no sólo ayuda a especificar una propuesta de aula; también ayuda a leer la escuela, la sociedad y la historia. Inscribirse en un planteamiento específico de la enseñanza del área, en cualquier caso debería dejar preguntas abiertas, pues esto significa quedar en posibilidad de interlocuciones con otros planteamientos y con la práctica misma.

Situarse en posición de construir nuevos saberes, parte de apropiarse de un lugar de indagación para actualizarse permanentemente, y requiere de la modestia de no afanarse por atrapar todo al mismo tiempo, lo cual es común en la escuela; en otras palabras, no todo puede resolverse de manera cómoda y expedita en tanto el panorama aparece obstruido. Es necesario, por consiguiente, salir de la soledad en la que muchas veces se encuentra el docente, y tal salida implica buscar interlocutores de distintos niveles: en la escuela, en el contexto, en la academia, en la política educativa y, obviamente, entre pares.

La escuela, por su parte, como andamio de pretensiones sociales, mezcla intereses heterogéneos, con culturas diversas, bajo condiciones contextuales singulares, pero sin renunciar a la consecución de resultados homogéneos. Atendiendo más a los efectos esperados que a las condiciones contextuales, se diseñan políticas educativas que son traducidas por administradores de la educación y re-contextualizadas en la escuela. En la dilucidación de lo que se demanda y lo que es posible en la organización de la escuela con la que contamos, aparece la necesidad de hacerse a un saber institucional; no cabe duda que hay que aprender tanto a ser selectivo de dichas demandas como a saber combinarlas.

Esta capacidad de lectura se va ganando con la experiencia. Los cambios de administración, e incluso de funcionarios, tanto del nivel central como del regional, alteran constantemente las prioridades y los mecanismos para dar cuenta del ejercicio docente. Estos aprendizajes son apoyos capitales para el desciframiento de las lógicas en que se mueve la institución escolar y permiten entrar en diálogo con las políticas educativas.

A continuación expondremos otras consideraciones que pueden hacerse a manera de balance. Comenzaremos resaltando el hecho de que existe un abismo entre las facultades que forman maestros y las que preparan al historiador. Las primeras obviamente hacen énfasis en la pedagogía y en los modelos e instrumentos propios de ella y las otras se dedican al oficio de la disciplina, es decir, no hay un consenso en el pensum que permita a los graduados salir fortalecidos, tanto disciplinar como pedagógicamente.

La actual propuesta de ciencias sociales, desde los lineamientos y los estándares, no guarda coherencia con el ejercicio de cada una de las disciplinas porque al ser in-

tegrada (historia, geografía, democracia, derechos humanos, entre otras), la esencia disciplinar se pierde y cada docente hace énfasis en una u otra asignatura según la formación, más o menos sólida, que haya tenido durante su pregrado —en este caso la historia—. El debate al respecto no se desarrolló una vez se promulgaron estos documentos desde el Ministerio y como apenas quedó insinuado, conviene convocar a facultades de educación, a grupos de investigación y los propios docentes para volver sobre las consecuencias pedagógicas de estas propuestas.

En este orden de ideas, consideramos que el Ministerio de educación Nacional debería darle mayor importancia a la enseñanza de las ciencias sociales *per se* y no sólo como política coyuntural u ocasional. Adicionalmente, cabría exigir que las pruebas de medida de los estudiantes guarden coherencia con los contextos y los mismos programas que desde este ente y las Secretarías se tracen.

Ante la diáspora de propuestas, valdría la pena discutir qué y cómo se debe evaluar al área desde las pruebas masivas.

Aparte de lo dicho, la inversión estatal suele privilegiar el inglés y las ciencias exactas. Por tanto, en el caso de Bogotá, debería existir un comité distrital que evaluara las actividades y expediciones pedagógicas con el objeto de detectar si los conocimientos que se logran por estos métodos son sólidos, si privilegian a todas las ciencias y no sólo algunas, si desarrollan pensamiento y destrezas mentales propias de las sociales y si alientan o no el desarrollo de la identidad y el conocimiento real de los espacios sociales donde convergen las distintas manifestaciones de la sociedad global.

Dadas las características del nuevo escalafón docente, convendría igualmente que el Estado apoyara la capacitación de los maestros en maestrías y doctorados y sería ideal, también, que desde la administración nacional y local se patrocinaran las labores de investigación de los docentes, no sólo como hecho aislado sino política pública, y se crease un fondo para la publicación y difusión gratuita de los trabajos de éstos y sus estudiantes. Convendría, asimismo, que el Estado estimulase la conformación de redes de docentes, con la finalidad de recuperar, socializar y verter de modo práctico los saberes y quehaceres de este gremio, e incentivase la realización de concursos periódicos que involucren la producción en grupo (redes) de escritos, investigaciones, prácticas y demás relacionados con las ciencias sociales, la pedagogía e incluso la enseñanza de las mismas.

Entre otras políticas estatales deseables, enumeraremos enseguida aquellas iniciativas que consideramos pertinentes de cara a las expectativas de quienes participaron en el Diplomado, o sirvieron al mismo como asesores y coordinadores y cuya experiencia y apreciaciones en el área de formación docente son significativas:

- Apoyar la enseñanza vivencial de las ciencias sociales, es decir, aunar esfuerzos interinstitucionales para que, tal como se hizo en ocasión del Bicentenario,

cada entidad haga una propuesta y la imbrique de manera tal que en todo el Distrito los maestros y sus alumnos puedan encontrar recursos destinados a apropiarse las distintas facetas y matices de una misma problemática, acontecimiento, periodo, etc., por ejemplo, exposiciones, películas, foros, exhibiciones de las redes bibliotecarias, conversatorios, plataformas en la Internet, visitas guiadas a los centros de documentación y a los museos, entre muchas más de un amplísimo espectro de posibilidades didácticas. En este mismo sentido, convendría reevaluar el uso de espacios que albergan memoria, como los museos y otros, para que los visitantes escolares vivan y aprehendan de manera sensible e intelectual cuanto éstos pueden ofrecerles.

- Propiciar la unión entre la producción académica y la escuela en el sentido que debería ser un deber, por parte de quienes investigan y publican en las universidades del Estado —e incluso las privadas—, el difundir en espacios públicos, y cercanos a los docentes, sus producciones, bien sea a través de foros, conferencias, visitas a colegios distritales o elaboración de cartillas que sintetizen las nuevas aproximaciones a diversas problemáticas sociales, de manera tal que puedan ser apropiadas y utilizadas en el aula.
- Apoyar planes de estudios en cada colegio para que, según su énfasis, recojan de manera sólida, transversal y acorde a las realidades sociales —porque son varias, así haya problemas singulares de cada localidad— las políticas públicas relacionadas con la enseñanza de las sociales y su propósito cívico.
- Fomentar la producción de material didáctico por parte de los docentes, no sólo para rescatar sus conocimientos y experticia en enseñanza de las sociales, sino para crear material institucional de enseñanza según cada PEI.
- Incentivar en la escuela y los ámbitos cercanos la apertura de espacios para que los estudiantes narren sus historias, intercambien impresiones sobre la enseñanza de las sociales y su utilidad en el mundo real en que se mueven y debatan los contenidos que realmente consideran adecuados para su formación personal y como futuros ciudadanos, es decir, apoyar el protagonismo, en la propia formación, del sujeto central de la educación.
- Definir con criterios claros y apoyar con material de seriedad intelectual las cátedras relativas a otros sujetos de la nación, como indígenas, comunidad *rom* y afrocolombianos.
- Incentivar la producción, desde diversos ámbitos, de materiales que enfatizan en la enseñanza problemática, interdisciplinar y vivencial de las sociales.
- Involucrar al arte y la cultura en la enseñanza de sociales, especialmente en la primaria o época de aprendizaje cuando los alumnos están especialmente abiertos a los conocimientos impulsados desde la lúdica, la creatividad y la expresión personal.
- Educar, o al menos sensibilizar a padres, familiares y acudientes de modo tal que no desdeñen y apoyen por el contrario el aprendizaje de las sociales pues se ha visto que la familia puede ser un gran obstáculo dados los prejuicios que en ella existen relacionados con qué es y no es valioso (“útil”) de cuanto aprenden los hijos en los colegios.

- Patrocinar u apoyar la formación continua de los docentes y cuidar de que los criterios con los cuales se imparta guarden coherencia de una institución a otra, de un espacio a otro, para evitar las grandes diferencias que se evidencian en la práctica en relación con los conocimientos disciplinares y pedagógicos.
- Evaluar, en un gran foro abierto a la sociedad civil (maestros, estudiantes, sus familias, gremios, agentes culturales, funcionarios del gobierno, etc.) qué se entiende por ciencias sociales, en particular la historia, cuál es su función social y su sentido en la vida personal y comunitaria de modo tal que haya consensos mínimos sobre una de las principales herramientas de conocimiento propio con que cuentan las sociedades.

I. Desarrollo del pensamiento

¿Para qué enseñar ciencias sociales? Diversas estrategias didácticas en la enseñanza de la historia y la geografía: una manera de despertar el deseo de conocimiento de forma interdisciplinar

FLOR ÁNGELA CASTELLANOS¹

La experiencia pedagógica se desarrolla en el Colegio Distrital Monte Bello, ubicado en la localidad cuarta, llamada San Cristóbal Sur, ésta cuenta, según datos del SISBEN, con una población en su mayoría de estratos 1 y 2 y escasa representación del estrato 3.

Ante la necesidad de hallarle sentido a la educación formal, en la institución se han abierto espacios educativos hacia otras formas de aprendizaje (2002 – 2009), en particular los relativos al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que aspiran a que el estudiante construya su conocimiento. Así, a través de reflexiones sobre la propia práctica docente, se evidenció la necesidad de identificar intereses, deseos, motivaciones, contextos sociales y vida cotidiana de los estudiantes como una manera de incentivar y promover la comprensión de su realidad, a la par que motivarlos por los temas históricos.

Igualmente se ha planteado en el colegio, por mediación del área de Ciencias Sociales, la necesidad de reflexionar sobre el para qué de la historia ya que ésta, además de servir como base de la identidad, favorece el aprendizaje de valores y derechos humanos.

¹ Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Especialista en la enseñanza de la Historia, Pontificia Universidad Javeriana; Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

En consecuencia, es necesario que los alumnos comprendan que los sujetos y los grupos sociales hacemos la historia y participamos en procesos y hechos que deben estudiarse en sus diferentes facetas: económicas, sociales, políticas y culturales. A partir de cada ámbito de la sociedad es posible reconstruir una historia tomando en cuenta las diferentes especificidades de dicha ciencia o respectivos énfasis —historia económica, social, cultural, entre otras—. Las ciencias sociales se pueden trabajar, también, de manera interdisciplinar, es decir, vinculándolas con otras áreas, inclusive con las ciencias naturales, el arte y las humanidades.

Asimismo se ha planteado la necesidad de forjar una escuela constructiva a través de la vivencia en los lugares y de los lugares, donde les sea posible el aprendizaje de su entorno, de su ciudad; una escuela constructiva en que sea dado utilizar todos los instrumentos y medios como estrategia para aprender y desarrollar competencias interpretativas, argumentativas, axiológicas, de liderazgo y gestión, y también métodos de aprendizaje que comprendan las historias de vida, la autobiografía, las narraciones familiares, la ciudad, los entornos locales, los museos, las bibliotecas, los parques naturales, el ambiente natural, etcétera. Según afirma Tonucci (1993, 51),

[u]na 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. 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.

Lo dicho se evidencia en la experiencia que se narra a continuación.

*La memoria de los padres de familia:
una aproximación a la historia oral a partir de
la tradición oral y la historia local*

Con base en la anterior reflexión, padres de familia y alumnos, con ayuda de la profesora, recuerdan su pasado, hacen un análisis y cavilan para valorar los esfuerzos por sobrevivir de sus ancestros. Este ejercicio ayuda a reconocer principios éticos cuales la responsabilidad y la honestidad; a identificar valores humanos entre los que figuran la templanza, la resistencia, el trabajo, el diálogo, el respeto, la lucha constante por mejorar las condiciones de vida; y a recordar el pasado como denuncia de desplazamiento forzado al tiempo que ejemplo y espejo para no repetir errores pretéritos.

Para acercar a los alumnos al conocimiento de la historia, se pensó en unos propósitos específicos, a saber:

- Enseñar a los estudiantes que somos sujetos y productos históricos a la vez que hacemos la historia. Mediante autobiografías y narraciones de sus propias familias logran comprender que es posible aportar a los cambios de una sociedad a través de nuestra formación y como sujetos sociales pertenecientes a la comunidad donde se nace y se crece.
- Ayudar a los estudiantes a comprender que la historia la hacen los individuos y los grupos y que son éstos mismos quienes deben reconstruir y escribir su historia y la del grupo familiar, es decir, esta labor no le compete necesariamente a personas externas.
- Enseñar a los estudiantes a conocer y valorar las diversas fuentes primarias con las cuales se escribe la historia, como: la tradición oral, las narraciones de la familia, las fotografías, las memorias, los recuerdos, los objetos presentes en los museos y la prensa, entre otras.

La práctica pedagógica se desarrolló en varios momentos que se detallan enseguida.

1. En una primera instancia, la profesora contrastó su formación teórica en pedagogía y el conocimiento propio de la disciplina con la realidad. A propósito, les explicó a los estudiantes que existen otras formas de estudiar la historia y enfatizó en su importancia, tanto para los sujetos como para los grupos sociales, citando, comentando o leyendo párrafos en torno a la historia oral como este de Renán Vega (1988, p. 189):

Un rasgo particular de la historia oral es 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.

2. En un segundo momento, se construyeron preguntas. La profesora y los alumnos elaboraron las preguntas guía de la entrevista o conversación que éstos tendrían con sus propios padres, entre ellas: ¿Dónde nacieron?; ¿En qué año llegaron a Bogotá y por qué decidieron migrar hacia esta ciudad?; ¿En qué han trabajado?; ¿Cómo se conocieron?; ¿Cómo era el lugar donde vivían antes y qué recuerdan del mismo?
3. En un tercer momento, los estudiantes y la profesora analizaron conjuntamente las narraciones de los padres. Los alumnos comentaron sobre hechos que des-

conocían de sus familias, por ejemplo, el lugar donde se conocieron sus padres, los trabajos que realizaban, el sitio de residencia, la música que escuchaban... Además de ir tejiendo la propia historia a través de los recuerdos de sus familiares, lograron identificar que la mayor parte de la historia local de San Cristóbal Sur se encuentra allí, en dichas narraciones.

4. Posteriormente, la profesora habló de la historia de la localidad. Para ello consultó los documentos presentes en la página de Internet de la localidad, vio los vídeos relativos a las ladrilleras que aparecen en You Tube, leyó el Plan de Ordenamiento Territorial (POT), el Plan de Desarrollo de la Alcaldía Local, algunos documentos publicados en el sitio oficial del Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) que versan sobre San Cristóbal, y también revistas de turismo local y medio ambiente. Las conversaciones informales sostenidas con los padres de familia y vecinos del colegio, tanto como la observación directa de la localidad, contribuyeron asimismo a documentar la explicación histórica impartida por la docente.
5. Finalmente, la profesora y los estudiantes establecieron nexos, durante las clases de ciencias sociales, entre las narraciones de sus familias y la historia local. Tal ejercicio analítico y de confrontación redundó en la conclusión siguiente: por diferentes causas, como el desplazamiento forzado y la búsqueda de mejores condiciones de vida —un empleo, necesidad de contar con servicios públicos, etcétera—, la localidad fue construida de forma informal, subnormal, sin planeación, sin papel, sin lápiz y sin regla, por sus propios padres y ancestros, quienes dejaron su impronta en las viviendas e imprimieron sus deseos, sueños y esperanzas en los cerros surorientales.

En relación con lo mencionado, la profesora contrastó entre sí la realidad narrada en las historias de familia, las narraciones que llevan los estudiantes a clase, la observación directa por parte suya y la teoría. Al respecto fue ilustrativa la siguiente cita de René Julio (2003, 56):

Esta corriente etno-urbana, constructora ancestral de ciudad, sin disciplina, espontánea, paralela al contexto formal de obra artística de la ciudad que legitima 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.

De manera interdisciplinaria, trabajando con la geografía física y humana, se realizan caminatas por el entorno escolar y en el ámbito de la localidad. Durante estos recorridos, los alumnos perciben y registran los aspectos de su entorno que consideran más relevantes, en particular: cómo vive y qué hace la gente; cuáles lugares

son emblemáticos o sobresalientes, qué uso se da a los mismos y por qué recibieron determinados nombres; qué lugares son confiables para ellos y cuáles les sirven de punto de encuentro entre ellos.

Como parte de este ejercicio se han elaborado planos de los caminos que recorren a diario y de las caminatas, cuando se trata de visitas guiadas por los entornos. Así se busca que los alumnos desarrollen destrezas sensibles y cognitivas relativas a la capacidad de percepción, el sentido de ubicación, el análisis y la reflexión, todo lo cual redundará en el conocimiento de la localidad en la cual se nace y se crece; en un acercamiento comprensivo a la propia historia; y en un fortalecimiento tanto de la identidad individual y social como de la relativa al entorno.

Luego de las salidas al entorno, por medio de estrategias que incluyen participaciones orales y preguntas directas a los alumnos a modo de diálogo y evaluación, la profesora indaga respecto del conocimiento o las ideas que éstos tienen en torno al saber histórico y geográfico. Tal ejercicio contribuye, además, a abrir espacios de reflexión relativos a las maneras posibles de introducir mejoras en la enseñanza —a fin de lograr aprendizajes cada vez más significativos— o sugerir otras actividades.

Este trabajo en el aula le permitió a la docente llegar a conclusiones significativas, entre ellas, que los estudiantes comprenden que la tradición familiar de las ladrilleras artesanales y la presencia de fábricas, como la de Tubos Moore, obedecen a la composición básicamente arcillosa del suelo de la localidad, la cual es rica, también, en fuentes hídricas (ríos y quebradas), por ejemplo, el río San Cristóbal.

Este caudal, que se convierte más abajo en el así denominado río Fucha, se encuentra altamente contaminado a causa de las basuras depositadas por las familias, las empresas y los hospitales; en relación con estos últimos, los alumnos nombran el San Rafael y el San Cristóbal. Adicionalmente, la localidad se distingue por tener varios sectores comerciales, entre los que destacan El 20 de julio, y La Victoria, e importantes enclaves de conjuntos residenciales. La mayoría de la gente vive del comercio informal, como las ventas ambulantes; algunas personas tienen empleo de obreros y otras se desempeñan en oficios varios o microempresas.

Los jóvenes adolescentes le han colocado otros nombres a los lugares que comparan. Las vivencias en los espacios físicos terminan convertidas en símbolos, es decir, lugares con significado puesto que fue en ellos donde obtuvieron determinada experiencia, por ejemplo “El maracas”, una zona verde en la cual solucionan los conflictos de manera inadecuada —“a trompadas”—; el callejón “de la muerte” —así llamado porque el lugar es peligroso—; el punto verde; la zona comercial donde conviven y tienen encuentros cotidianos; y el árbol alrededor del cual socializan las niñas y se cuentan los secretos íntimos, entre otros. Así, al decir de Páramo en su libro *Los lugares públicos para la gente de Bogotá*, “el lugar denota un significado y simbólicamente connotado”.

La localidad se fundó y construyó a partir del desplazamiento forzado de familias campesinas a la ciudad, en particular de los departamentos de Boyacá, Tolima, Santander y los Llanos Orientales. En su construcción participaron también algunas familias campesinas que ya vivían allí y trabajaban en haciendas, molinos, talleres artesanales y fábricas de ladrillos.

El desplazamiento forzado ha continuado en el presente y entre las nuevas oleadas de desplazados figuran familias de la costa atlántica y de los departamentos de Chocó, Antioquia y Tolima.

A manera de conclusión puede decirse que esta práctica pedagógica conlleva tres aspectos importantes de mencionar: la utilización de la historia para formar en valores y derechos humanos; el manejo de fuentes primarias y secundarias por parte de los estudiantes y la profesora; y el trabajo interdisciplinar —historia, geografía física y humana, ética y derechos humanos—.

Documentación de otras experiencias pedagógicas

Otra forma de enseñar ciencias sociales: caminatas pedagógicas por el entorno y la región según el tema a investigar o el interrogante a solucionar. Salida pedagógica a Tubos Moore, una fábrica de ladrillos ubicada al interior de la localidad (año 2006)

Propósito: que los alumnos comprendan las características de la fábrica y establezcan la diferencia entre la producción fabril y la artesanal.

Los alumnos observaron el proceso de la elaboración del ladrillo, desde la arena hasta el producto final. Luego se propició una reflexión en el aula por medio de las preguntas: ¿Quiénes trabajaban allí?; ¿Cómo estaban vestidos?; ¿Qué estaba haciendo cada empleado?; ¿Cómo entraron estas personas a trabajar allí?; ¿Qué herramientas tenían?; ¿Quién sería el dueño de las herramientas que se encontraban allí?

Un alumno comentó que la familia de la abuela había trabajado el ladrillo en la casa, que allí había trabajado toda su vida con los tíos. Ellos preparaban la arena, la compactaban en bloques y luego los llevaban a otra parte, donde los cocían.

Recorridos por el entorno del Colegio (año 2009)

A manera de exploración, los alumnos y la docente de secundaria realizan caminatas pedagógicas por la localidad. Durante el recorrido surgen diferentes preguntas o inquietudes que luego se analizan en clase, entre otras: ¿Qué situación viven los vendedores ambulantes?; ¿Por qué decide la gente 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 se construyeron avenidas y andenes tan reducidos y estre-

chos?; ¿Qué caracteriza los lugares por donde caminamos?; ¿Qué problemas tiene esta u otra calle?

Además de interrogarse, los alumnos elaboran los dibujos o planos del recorrido. Este trabajo permite un acercamiento a la construcción de la imagen del lugar a través de sendas, nodos, hitos y bordes. Kevin Lynch (1960,) citado por Zárata, define así cada uno de estos aspectos:

Senda: son las vías y caminos, las calles, los 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 utiliza como puntos de referencia, entre otros, la torre de una iglesia un monumento, un accidente del relieve.

Bordes: son límites percibidos, bien sea del relieve o sociales, como carreteras, ríos, contacto de suelos rurales y urbanos.

Luego, con ayuda de entrevistas a la gente del lugar, como el presidente de la Junta de Acción Comunal del barrio, los vecinos y vendedores ambulantes, se realiza en clase un debate que contempla diversos tópicos, entre otros, los problemas de la población del sitio y la contaminación ambiental.

Adecuación de un lugar para jugar (año 2007)

Propósito: que los alumnos comprendan el problema ambiental de la localidad y observen el efecto invernadero en la ciudad.

Además del propósito antes enunciado, la práctica tenía por objeto enseñar a los alumnos a aprender de su entorno y encontrar maneras de incidir en la solución de problemas de su barrio sembrando inquietud respecto de un problema específico, en este caso, el problema ambiental. Ellos preguntaron a la profesora: “¿Profe, este lugar lo podemos adecuar para jugar, ya que en el colegio no hay? La profesora dijo: “Pensemos cómo lo podríamos limpiar. De pronto a través de la Alcaldía, la Junta de Acción Comunal, los vecinos o *Lime*, entidad encargada de hacer limpieza de escombros”.

Así, los alumnos describieron el lugar. Uno de ellos dijo: “Aquí podría ser adecuado para jugar ya que no hay [donde] 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 deliberó en torno a la manera pedagógica más conveniente de adecuar el lugar para jugar. Como resultado de este proceso reflexivo optamos por dirigir una carta, firmada por el Rector, a la empresa encargada de recoger escombros (Lime) para que limpiara el lugar y también le enviamos una misiva al Jardín Botánico. Por su parte, los alumnos entrevistaron a algunos vecinos y al presidente de la Junta de Acción Comunal como una estrategia para conocer distintas opiniones relativas al descuido del lugar y conocer las posibles formas en que estas personas podrían contribuir al trabajo de mejoramiento y saneamiento.

La respuesta común de los vecinos a los alumnos era que otras personas depositaban los escombros y basuras de otros barrios. No obstante, se logró un compromiso verbal consistente en vigilar el lugar y evitar que se arrojasen en él escombros o basuras. El presidente de la Junta de Acción Comunal manifestó que su deseo era hacer un proyecto de agricultura urbana con los abuelos, pero debido al cambio en la composición de dicha Junta, hasta el momento no se ha emprendido ningún proyecto.

De otra parte, la empresa de aseo Lime fue al colegio. La profesora y un grupo de alumnos acompañaron a los funcionarios hasta el lugar, quienes luego de observar su estado procedieron a limpiarlo. Aunque por ahí pasan todavía indigentes, está más limpio ahora.

Adicional a los aprendizajes académicos, la práctica resultó propicia también para el desarrollo del liderazgo estudiantil en torno a la solución de problemas del entorno.

Visita al nacimiento del río Bogotá: una salida pedagógica interdisciplinar

Propósitos: que los alumnos comprendan la importancia de cuidar el medio ambiente —en particular los páramos, como fuente de agua y vida—, a través de la vivencia en el lugar; que aprendan, viviendo, valores fundamentales como la cooperación, el respeto, la responsabilidad, la autonomía y la amistad.

Antes de la salida pedagógica, la profesora se documentó con información física y teórica del lugar (mapa del trayecto y material del Instituto Geográfico Agustín Codazzi ilustrativo al objeto).

El recorrido inició en el nacimiento del alto La Calavera, municipio de Villa Pinzón. Allí, alumnos y docentes observaron las lagunas donde nace el río Bogotá: El Mapa y Osos. Y se fijaron también en las características y usos del suelo - tierra de colores negro, amarillo y rojo que se explican por el efecto de reacciones químicas y cultivos de fresa y papa los cuales le han venido arrebatando terreno al páramo— y la vegetación —un bosque frágil, tapizado de musgo, en donde predominan la mano de oso, los helechos, los quiches y el frailejón color verde claro—.

Los alumnos vivieron el nacimiento del río: emociones, sensaciones y sentimientos se conjugaron para aprehender y entender la belleza natural que alimenta la vida humana. Aspiraron el aroma de la vegetación y se deleitaron con sus colores. Paladearon el sabor del agua pura y sintieron el frío del páramo. Al andar entre la laguna palparon la textura suave de los frailejones.

Al respecto, los estudios de Tuan (1977) señalan que en el conocimiento del espacio intervienen percepciones, actitudes y valores y la experiencia que en éste se tenga determinará sus representaciones sociales —topo-filias y topo-fobias—. Dice así:

La vivencia del espacio involucra directa o indirectamente involucra a todos los sentidos. La vista provee la percepción tridimensional y es por esencia el sentido espacializador; pero el gusto y el olfato, el oído y la sensibilidad de la piel, si bien no permiten una experiencia espacial directa en combinación con las facultades espacializantes de la vista y el tacto, enriquecen nuestra aprehensión del carácter espacial y geométrico del mundo (Delgado, 2003, pp. 111-116).

Un poco más adelante, unos cinco minutos río abajo, los estudiantes pudieron observar la contaminación del agua con elementos químicos como el azufre y las sales que hacen de esta arteria fluvial una cloaca que recorre Bogotá y recoge en cada tramo gran cantidad de desechos orgánicos e inorgánicos hasta concluir en el gran Salto del Tequendama.

Durante este recorrido, los alumnos tuvieron asimismo la posibilidad de observar detenidamente el proceso de la fabricación del cuero, y en el municipio de Villa Pinzón entrevistaron a la gente del lugar para conocer su opinión respecto del problema de la contaminación del río y acopiar información relativa a algunos aspectos sociales, culturales e históricos, por ejemplo, el origen del poblamiento. A partir de los datos recopilados, elaboraron una cartografía social en la cual caracterizaban las diferentes calles y su destinación (comercial, residencial o mixta). Una vez de regreso, los alumnos reflexionaron sobre el trabajo de campo y concluyeron que dicha Villa se caracteriza por ser un lugar colonial y, por tanto, turístico. Así lo atestiguan la construcción cuadrangular de la plaza y los techos de arcilla de muchas de las casas. El municipio cuenta además con calles comerciales, residenciales y de uso mixto. El matadero y la plaza de mercado se encuentran por fuera de su periferia.

De esta práctica cabe resaltar también el aprendizaje de los valores humanos y el goce del lugar. Las relaciones sociales entre alumnos se modifican cuando cambia el escenario: asumen actitudes positivas de cooperación, responsabilidad, respeto, autonomía. En particular, se interesan por cuidar el medio ambiente y en aportar soluciones a sus distintas problemáticas. En síntesis, como parte de un proceso pedagógico, profundizan la solución a sus propias preguntas sobre la importancia de cuidar el medio ambiente y los recursos naturales no renovables, como el agua.

Salida al desierto de la Candelaria, Villa de Leyva

Propósito: que los alumnos identifiquen las características de físicas del lugar (origen marino y condiciones de la zona desértica).

La visita se orientó con preguntas como: ¿Por qué existen desiertos en Colombia?; ¿Es natural este desierto o intervino en su gestación la mano del hombre?; ¿Cómo se puede evitar la desertificación artificial?; ¿Por qué hay fósiles en Villa de Leyva?

Los alumnos vivieron el desierto: el agua se acabó y no había tiendas cercanas donde comprar gaseosa. La quebrada cuenta con poco agua y se la utiliza principalmente como alcantarillado. Pululan los mosquitos, la vegetación es escasa y de tipo arbustivo y hace bastante calor. No se encontraron campesinos porque han migrado hacia el páramo, en busca de agua.

Los alumnos encontraron fósiles de caracoles marinos y unas piedras que, aunque pequeñas, pesaban bastante. La profesora recibió algunas muestras y buscó a un geólogo para que las analizara. El geólogo encontró que, en el primer caso, se trataba de fósiles de caracoles marinos, posiblemente de la era del Cámbrico o Precámbrico, y en el segundo, que las piedrecillas pesaban por la presencia de hierro. Ya en el colegio, la profesora y los estudiantes hicieron una exposición del material a manera del museo de INGEOMINAS.

Respecto al desierto, gracias a consultas en libros y la conversación sostenida con un abuelo que había vivido en el lugar, se estableció que el suelo es frágil y proclive a la erosión porque la vegetación es escasa. Además, según contó dicho abuelo, entre finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX existieron en el lugar extensas plantaciones de trigo y maíz que finalmente agotaron la tierra. Ahora parece cansada y no da fruto porque hubo abuso en el cultivo.

A manera de conclusión metodológica

Se parte de la indagación del entorno, o de preguntas e intereses por el saber. Se consultan todos los medios y fuentes posibles de información —entorno, Internet, libros, bibliotecas fuentes orales, instituciones, vecinos, juntas de acción comunal, padres de familia— para hallar, a través del análisis y la reflexión, la solución a las preguntas planteadas por los alumnos y la maestra. Las respuestas se plasman luego en cuadros y mapas. Este aprendizaje es susceptible de cambiar a medida que surjan otros interrogantes.

De otra parte, para lograr la comprensión y asimilación del conocimiento y fortalecer la propia identidad, se acude a todos los recursos posibles, tanto desde el punto de vista del material de consulta como de los sujetos. Así, en las actuacio-

nes pedagógicas, es imperativo tomar en cuenta sentimientos, emociones, deseos, percepciones, sensaciones y sensibilidades de los estudiantes si se quiere lograr aprendizajes significativos en éstos.

Anexo

Narraciones de historia familiar

I. “Mi familia” (narración de la historia familiar de de Melissa Daza, estudiante del grado 801, y de la señora madre, Jadcibe León Álvarez)

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 Mompox (Bolívar), origen de los bisabuelos paternos de nuestra protagonista, Melissa Daza. A Mompox 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 Flórez y su esposa Irene Carranza, padres de María del Carmen Flórez. 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, entre ellos Gladis Quintero, la mayor y abuela de la protagonista, doña Gladis. Doña Gladis estudió en Mompox enfermería. Por los años 50 conoció a Jorge Daza, un mecánico oriundo de Cachipay (Cundinamarca que viajó a Mompox por cuestiones laborales ya que trabajaba en una empresa llamada Monger Ltda., que estaba encargada de construir y mejorar el acueducto de Mompox. En 1962 se casaron y allí tuvieron tres hijos. El trabajo de alcantarillado se acabó y don Jorge debía regresar a Bogotá. Se ubicaron en el barrio la Estrada. Duraron viviendo un año y por buscar economía se trasladaron al barrio Eduardo Frey, más al sur de la ciudad, donde vivieron por seis años y tuvieron otro hijo. Por cuestiones de trabajo, don Jorge buscó hacia el suroriente. Empezaron a canalizar el río Fucha. 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 un casa-lote en el barrio Ciudad Jardín del Sur. Fue allí donde nació Hugo Darío Daza, padre de Melissa. Allí vivieron por ocho años. La señora Gladis [abuela de Melissa] trabajaba por días cuidando ancianos. Tuvo cinco hijos: cuatro hombres y una mujer. La hija mayor asumía el papel de madre. Aunque no fue fácil, fue una infancia tranquila. Se jugaba fútbol, canicas.

No faltaban las peleas. Las reprimendas eran bastante duras. En 1981, aproximadamente, a doña Gladis el Instituto de Crédito Territorial le otorgó 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 entró al SENA, graduándose como técnico electricista industrial. Conoció a la madre de Melissa.

Acá haremos 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 del Magdalena medio y central, a lomo de mula. Se establecieron allí con sus familias. Allí se conocieron don Jeremías Álvarez y doña Mercedes Aguilar, ambos de familias adineradas. Tuvieron 11 hijos y junto con ellos les tocó muy duro porque no había carreteras. Muchas veces les tocaba dejar 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 Noemí Álvarez Aguilar en 1944. Comenzaron a tener 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 un hijo de los más pequeños. Cuando la violencia pasó un poco 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 trajo 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. Éstos le enseñaron a trabajar muy duro en los cafetales; a la edad de diez años tuvo cosecha de café. Comenzó a comprar cosas personales, ropa, pizarra. Al desatarse la violencia en los campos decidió tomar las armas [por] lo que él creía justo defender.

Luego se alistó en el ejército. Pagó servicio y en los años 60 llegó a Bogotá. Por coincidencia conoció a Noemí en el barrio Policarpa; ella vivía en Yacopí. Luego, por asuntos políticos, llegó a Bogotá, donde él la conquistó. En 1969 nació su primera hija, cuando vivían en San Cristóbal Sur. No siendo un esposo muy ejemplar, tuvo otras dos hijas. Jadcibe, madre de Melissa, nació en San Cristóbal en 1972. Luego encontraron un pequeño apartamento en el barrio Vitelma, donde luego compraron una enorme casa. Don José Héctor trabajaba para el acueducto en la planta Vitelma.

Jadcibe pasó su infancia en medio de conflictos familiares ocasionado por los celos de su padre, su alcoholismo y el amor de Noemí. En 1983 Se separaron. Decidió 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 conocieron Jadcibe y Hugo. En 1991 tuvieron un hijo. En 1993 nació Melissa, en Bochica, pero Noemí decidió recuperar la casa y regresaron a vivir a Vitelma. Hugo y Jadcibe no Vivian juntos. Se distanciaron pero luego vivieron juntos en la casa de Vitelma (localidad 4ª). Se la pasaron de Bochica Sur a Vitelma en años intermitentes. El trabajo en la vidriería fue decayendo. Entonces, Jadcibe aprendió otra profesión: marroquinería, sin embargo siguió 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 con sus hijos al ser dueños 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 colegio distrital. El cambio fue bastante duro. La mamá comenzó a trabajar en la casa haciendo maletas. Podía pasar más tiempo con ellos. Los niños comenzaron a bajar el rendimiento académico porque no se han podido adaptar.

II. Narraciones varias

· *Narración de Mónica López, curso 803*

Mis abuelos se conocieron en una plaza de mercado en 1915. Mi abuelo era coterero. Mis abuelos maternos se conocieron 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 y mis abuelos maternos del barrio Santa Inés. La localidad en ese tiempo era muy pobre y sólo tenía como cuatro casas.

· *Narración de Camilo Contreras, curso 602*

Mi abuelo nació en 1920. Es de Sogamoso, Boyacá. Llegó a Bogotá en 1948. Mi abuelo es constructor. Trabajó en varias empresas de edificios y avenidas, como el hotel Milton, Ecopetrol, Bavaria. Él falleció. Mi abuela nació en 1932. Es de Pesca, Boyacá. Ella llegó a Bogotá en 1948 y elaboraba pastillaje. Trabajó en el servicio domestico 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, como conductor y jefe de seguridad. Mi abuela nació en 1933. Es de Zipaquirá. Se desempeñó en el servicio doméstico y fue operaria de servicios generales. Llegó en 1947 a Bogotá.

Mi mamá es bachiller técnica. Estudió preescolar. Ahora trabaja en un jardín. Nació en 1967. Siempre ha vivido en el barrio Santa Inés. Mi papá nació en 1960. Es de Bogotá. Es administrador de deportes. Es conductor. Trabajó en vigilancia y ahora es mensajero. Yo nací en 1995. Soy bogotano. Mi barrio se llama Santa Inés.

Mi casa está ubicada en una esquina. El parque es pequeño y está destruido. Ojalá y los funcionarios lo arreglen. Pertenezco a un grupo de amigos. Somos cuatro 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 de Fernando González, curso 802*

Mis abuelos eran de Boyacá. Mi abuela de Zoracá 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 empleó en una empresa de vigilancia. Por línea paterna mis abuelos eran de Topaipí, Cundinamarca. Llegaron a Bogotá en 1950 a la localidad de Puente Aranda. Se vinieron en busca de trabajo. Ellos eran campesinos y en Bogotá mi abuela consiguió trabajo de mesera en un restaurante.

Mi madre nació en Samacá (Boyacá) y fue criada en Bogotá. Mi padre es de Bogotá. Mi madre llegó en 1967, o sea, 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 de una empresa de vigilancia.

Referencias bibliográficas

- Carrillo, S. (2002). "Ecología urbana y desarrollo sustentable de las ciudades". En Alderoqui, S. y Penchansky, P. (Comps.). *Ciudad y ciudadanos*. Aportes para la enseñanza del mundo urbano. Buenos Aires: Editorial Paidós Argentina.
- Julio, C. "Etno-urbanismo y cultura popular: Una teoría de ciudad sin disciplina: investigación para hacer ciudad." Revista *Pre-Til* N°. 1, Abril-Junio 2003.
- Tonucci, F. (1983). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Primera edición. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Vega, R. (1988). *Historia: conocimiento y enseñanza: La Cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Colección Siglo XXI-Ántropos.
- Zárate Martín, A. (1991). "El espacio interior de la ciudad." Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Otras fuentes

<http://www.sancristobal.gov.co>

<http://www.wikipedia.org>

<http://www.bogota.gov.co/portel/libreria/php/01.27.html>

Planes de desarrollo local de San Cristóbal

Enseñar a pensar históricamente: un compromiso del docente de ciencias sociales

ÁNGELA VELASCO

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 VILAR

Cierro los ojos y al recordar aquellas primeras clases, que orienté durante mi adolescencia en escuelas de mi ciudad, evoco tantas cosas maravillosas que realizaba 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.

Este recuerdo me llena de alegría y emoción, pues muchas son las personas que se condenan a desempeñar actividades que no aman y que les amargan la vida y el alma. En mi caso, la docencia, más que una opción laboral, fue una decisión de vida que aunque muchos no compartieron sí aprendieron a respetar.

Adentrarse en la profesión docente no resulta fácil, ya que 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 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 el 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 e involucra a las ciencias sociales como eje central desde el cual mirar la realidad en una perspectiva crítica y propositiva, es decir, 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 (2007),

[m]ientras 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.

Las ciencias sociales, desde disciplinas cual 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 cuáles contextos se ha desarrollado y qué ha configurado en estos escenarios. Según afirma el pedagogo catalán Joaquim Prats,

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.¹

Es claro que, a la luz de un estudio histórico, no puede pensarse la realidad lejos de su pasado y menos hacer juicios desde los sentimientos, intereses y valores que impregnan hoy nuestra vida porque son otros los momentos, otras las circunstancias que vivieron los actores y les llevaron a actuar de tal o cual manera.

1 Conversatorio del Dr. Joaquín Prats con docentes de ciencias sociales en el marco del XV Congreso Colombiano de Historia organizado por la Asociación Colombiana de Historiadores y otras instituciones. Bogotá, D.C., julio de 2010.

Sus protagonistas no son, en este sentido, “buenos” ni “malos”. La historia nos permite descifrar códigos culturales, que posibilitan la comprensión del mundo, ya que accede 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, y permite entender la inexistencia de verdades absolutas que, al saberlas inalcanzables, nos impulsan a encontrar y comprender su significado a manera de una pregunta que reinventa los sentidos del pasado como parte fundamental de su propio objeto de estudio. En consecuencia, la enseñanza de la historia maneja tres tensiones:

- La epistemológica o aquella que se presenta al interior de la propia disciplina y muestra el lugar desde donde se asume, 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 y el saber histórico escolar permeado por la pedagogía.
- La que asume el docente, quien hace de su aula un espacio dotador de sentido y significado a las prácticas colectivas y a la organización escolar que atraviesa el currículo mismo.

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 (Rodríguez, 2004) y dotar de nuevas significaciones las relaciones entre los sujetos desde procesos de investigación y reconstrucción histórica que dan sentido al presente.

El docente tiene, por tanto, 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 allegados a nosotros por obra de la elaboración consciente de narrativas, y su papel en el área de ciencias sociales, propiamente la historia, debe orientarse a la mediación cultural que no sólo hace suyas y “domina” la terminología y bases conceptuales de la disciplina, sino que construye, desde sus clases, el pensamiento y la conciencia históricos.

La enseñanza de la historia es un camino que recorren juntos docente y estudiantes y en el cual se pretende consolidar sujetos de derecho en el ejercicio de nuevas ciudadanías, en diversos contextos atravesados por procesos locales y/o globales

que los determinan como facilitadores de actitudes críticas y emancipadoras. El enseñar historia permite brindar elementos necesarios a la aprehensión de conocimientos históricos como procesos espacio-temporales que nos constituyen como sujetos históricos; como sujetos que preservan herencias y legados generacionales, se construyen a sí mismos y al mundo, configuran espacios y tiempos desde el lugar donde se enuncian y nombran a otros, en fin, sujetos que, sin lugar a dudas, se convierten en agentes de cambio y transformadores de la sociedad.

De esta forma, los docentes de historia podemos, desde el saber disciplinar y el pedagógico, valernos de innumerables herramientas didácticas —televisión, cine, radio, fotografía, literatura, imágenes, museos, objetos, entre otros— que intentan despertar, de una forma divertida y más cercana, el deseo por el conocimiento y el interés por el movimiento cultural, todo lo cual implica un contacto directo con otro tipo de fuentes que conquisten la atención de los estudiantes y permitan el acceso a otras realidades y escenarios lejanos, a la par que su recreación, por ejemplo a través de la Internet y desde un ordenador, y sirvan también para generar nuevas narrativas y diálogos en el aula, con una mirada más crítica y de una forma ágil y flexible, privilegiando, eso sí, la lectura analítica y comprensiva de textos y otras fuentes orientadas a la construcción de 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, p. 50) pues la historia es construcción humana que no puede caer en esta dicotomía. El empleo de diversas herramientas puede ayudar a los estudiantes no sólo a construir desde la cotidianidad conceptos históricos —que están presentes en sus propias historias de vida y en el devenir social—, sino a tejer ese delicado hilo que relaciona la historia con la ciencia, la geografía, la economía, la política, la literatura, la música, la pintura y otras artes a través de las cuales se leen la realidad y los procesos históricos, como expresión viva que perdura en el tiempo y que hoy adquieren sentido y significado para quienes queremos asumir la interpretación y comprensión de dichas fuentes.

El método de investigación del historiador puede ser otra estrategia didáctica para el aprendizaje si se parte de entender que el mundo es una obra humana y es posible 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.

Es importante asumir desde el presente la construcción del mundo y sus posibilidades porque, como forjadores del mañana, el futuro nos mostrará aciertos y

desencuentros que marcarán la vida de generaciones venideras con las cuales tenemos desde ya un compromiso vital en la configuración de su propia historia y de la que seremos materia y objeto de estudio. En este punto, cabe resaltar, por ejemplo, que el análisis de la sociedad actual nos remite a las sociedades de siglos atrás, nos lleva a plantearnos la historia desde diversas perspectivas, en nuestro caso, desde la mirada indígena, desde la mirada del Occidente europeo e inclusive desde otros pueblos como el estadounidense, en fin, una historia con capacidad de recrear mundos contruidos conjuntamente pero de tintes muy distintos y que, creada a partir de esos discursos, nos hace ser quienes somos hoy.

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 que ayude a pensarnos como una nación contruida desde lo cotidiano y a la luz de una historia que nos proyecte hacia el futuro. Dicho momento nos lleva a replantearnos desde el mismo concepto de tiempo, inscrito en el presente, hasta nuestra práctica misma, para centrarnos en cómo la Independencia, a la luz de los procesos actuales, nombra y reconfigura nuestra identidad como sujetos y como nación.

Nos lleva también a repensar la historia desde la perspectiva de las voces, acalladas durante los últimos siglos, de grupos y personajes invisibilizados y desconocidos, de “ciudadanos de segunda categoría” por medio de los cuales es dado recuperar 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 con 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”². Y según lo explica Georges Lomné, la experiencia de países como el suyo (Francia), que ya pasaron por una efeméride tan significativa, demuestra que dichas simplificaciones perpetúan silencios y visiones selectivas del pasado al asumir este momento en particular cual simple remembranza de hechos que sólo reafirman valores patrióticos y exaltan 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, según Margarita Garrido (2007, pp. 26-27),

[...] es un buen momento para reconstruir y resignificar los sentidos de la historia, representar nuevos pasados, y no uno monolítico, ni homogéneo, ni lineal,

2 Tomado de: Ministerio de Educación Nacional, Altablero, El periódico de un país que educa y que se educa. Consultado en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-228958.html>

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 [...].

La apuesta de hoy consiste en iniciar una verdadera reconstrucción de la historia desde otras historias, abrazar nuevas identidades que han sido, por decirlo de algún modo, incapaces de hablar por sí mismas, bien sea por temor o desconocimiento. Esta apuesta conlleva, asimismo, leer la historia por fuera de los marcados estereotipos que han determinado el paso del tiempo y los paradigmas de la existencia humana, esa historia diversa que devuelva la dignidad, que empodere y humanice porque la llevamos impresa en la piel, porque nos atraviesa y nos interroga, porque hacemos parte de ella. En palabras de la escritora Chimamanda Adichie, debemos evitar “el peligro de una sola historia”, porque “cuando rechazamos la historia única, cuando nos damos cuenta que nunca hay una sola historia sobre ningún lugar [...] recuperamos una suerte de paraíso.”³

Referencias bibliográficas

- Garrido, M. (2007). “¿Qué celebrar en el Bicentenario de 1810?”. En *Bicentenario: ¿Qué celebrar?* Bogotá, D.C.: Academia Colombiana de Historia, Comité Bicentenario José Manuel Restrepo, Cuadernos del Bicentenario.
- Ortiz, G., Restrepo, G. y otros. (2007). *Fundamentación conceptual del área de ciencias sociales*. Bogotá, D.C.: ICFES.
- Rodríguez, J.G. (Editor y Autor). (2004). *Rutas Pedagógicas de la Historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Vega., R. (1998). *Historia: Conocimiento y enseñanza*. Bogotá, D.C.: Ediciones Ántropos Ltda.

³ Palabras tomadas del vídeo “El peligro de una sola historia”, consultado en la Internet en la siguiente dirección: http://www.ted.com/talks/lang/spa/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

Otras fuentes

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

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

http://www.ted.com/talks/lang/spa/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

Yo soy, yo vengo, yo voy...

Una propuesta de construcción de pensamiento histórico para estudiantes del ciclo cuarto

CARLOS ABRIL

Introducción

El objetivo de la formación de la asignatura histórica encuentra en la noción de sujeto histórico su razón de ser. No obstante, y pensando en el concepto de educación integral, surgen diversos interrogantes: ¿Es inherente a lo humano el pensamiento histórico 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 aquél es sólo utilizado en el momento en que se confronta al individuo respecto de lo social, lo político o lo económico? ¿Es posible, como en otro tipo de pensamiento, aislar lo propio del pensamiento histórico? Y, finalmente, ¿puede plantearse una didáctica de lo histórico desde el acercamiento a la memoria individual y colectiva?

Los primeros interrogantes surgen al momento de pensar en dos fenómenos humanos que son observables actualmente: primero, el descubrimiento de la existencia de culturas primitivas en las que, al parecer, se ha logrado una marginalidad total respecto del entorno y que invitan a preguntarse si hay en ellos pensamiento histórico o están inmersos en lo mítico y lo animista, si bien la respuesta a esta inquietud le corresponde a los etnólogos y antropólogos y queda abierta en este instante; y, segundo, el fenómeno de las adicciones —incluyendo la actual a los juegos electrónicos—, parece obstruir el acceso del sujeto a su propia historicidad, y por ende a la de su entorno, llevándolo a vivir un permanente presente que invita

a preguntarse si hay allí un sujeto histórico. Arriesgamos una respuesta en este instante planteando un sujeto, no amarrado a su vinculación generacional, sino a una de goce que rompe su nexa con los otros y, por consiguiente, con su historia y la historia común.

Mario Carretero (1995, p. 43) señala que, para acceder al tiempo histórico, es necesaria la previa adquisición, por parte del 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.

De esa manera, es claro que, para acceder a determinado tipo de pensamiento, la mente del niño se ha preparado desde mucho tiempo antes; así, frente a una situación dada, pone en juego sus estructuras lógicas, las cuales, cabe anotar, se han fortalecido, en la mayoría de los casos, con los aportes de la escuela como espacio social de formación.

En ese sentido, es relevante recordar que en ella no sólo se forma el pensamiento matemático, ni el relacionado con el lenguaje; en la escuela se promueve también el pensamiento histórico, en cuyo acercamiento es de fundamental relevancia la noción de historia asumida por el maestro que la enseña. Ahora bien, ésta 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 ficción de los hechos, y el reconocimiento de las fuentes de los mismos.

A diferencia del objeto de otras disciplinas, en la historia éste no puede aislarse totalmente del contexto en que se da y tampoco puede separarse totalmente del investigador: él entra en juego, toma posiciones, 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 cuya pretensión, más allá del hecho histórico, es que los estudiantes accedan a una metodología para acercarse al otro, bien sea este otro un hecho o una persona (sujeto histórico también), y reconozcan su incidencia en la propia 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, sino que debemos remitirnos a lo narrado por otros sujetos, muchas veces ni siquiera identificables. Aunque es posible circunscribir variables respecto de los hechos, es imposible manipularlas, como ocurre en un experimento científico: estamos ante un hecho dado, y sólo podemos ensayar una interpretación del mismo e indagar la relevancia que en su ocurrencia cumplió algún actor o situación. En la investigación científica se suprimen influencias ideológicas y políticas; en la historia puede verse la postura del investigador, su orientación política, la influencia ideológica, etcétera. Igualmente, cuando se lee un escrito histórico, puede generarse un movimiento emocional y afectivo respecto de los contenidos. En el hecho científico, por el contrario se trata de datos y resultados en sí mismos cuya finalidad no es la de generar emociones, aunque, de hecho, 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. Nos referimos a la idea prevalente según la 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 con ellos comienza 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, el pedagogo Joaquim Prats (2007, p. 22) señala que 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, sí les muestra las claves del funcionamiento social en el pasado. Es por lo tanto un inmejorable laboratorio de análisis social.

De este modo adquieren 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 como un individuo en formación y por tanto incompleto, con cuyas estructuras mentales interpreta su mundo dando sentido y ubicándose como partícipe de aquello que ocurre a su alrededor.

Los estudiantes del ciclo cuatro y la consolidación de un pensamiento formal

La organización por ciclos de la Secretaría de Educación del Distrito Capital plantea para el ciclo cuatro, o el correspondiente a los grados octavo y noveno de secundaria (jóvenes entre 12 y 15 años), dos aspectos de importancia mayor: de un lado, un eje de desarrollo denominado “Vocación y Exploración Profesional”, que define metodologías, contenidos y didácticas para afrontar el proceso formativo; y, por el otro, el “Proyecto de Vida” o impronta del ciclo. De esta manera, al terminar su paso por este ciclo, el estudiante deberá 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 Jean Piaget, afirma que, a nivel cognitivo, los jóvenes de esta edad se caracterizan por su capacidad de:

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

Es obvio que este es tan solo un aspecto de la condición íntegra de los estudiantes ya que es posible ubicar, también, características de índole social, afectiva, económica y física. No obstante, señalamos especialmente lo cognitivo a fin de resaltar el papel formativo que debe desempeñar la enseñanza de la historia en la constitución de un sujeto capaz de reflexionar sobre sí mismo, su medio y el grupo social al cual pertenece. Respecto a lo socio-afectivo, el documento orientador sobre ciclos de la Secretaría de Educación (2010, p. 19) señala que los jóvenes

[n]ecesitan 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”.

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, es decir, su identidad, su ser social y su inclusión e integración en su grupo de pares. Esta situación es la responsable de 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 alternativa a los

padres puesto que, para ellos, el conflicto es más evidente. En ese orden de ideas, el docente se ve abocado a establecer un diálogo franco con los estudiantes. Así garantiza una comunicación de doble vía en la que está claro que el objetivo de la misma es el enriquecimiento del joven como sujeto y futuro ciudadano.

Yo soy

Al indagar entre jóvenes del ciclo cuarto respecto de su identidad, la respuesta ante el interrogante de quién eres suele referirse a su nombre, es decir, no busca profundizar en sus cualidades, debilidades y defectos y mucho menos conocer sus gustos e intereses. Su reacción defensiva no tiene otro propósito que evitar cualquier tipo de acercamiento por parte de aquel a quien consideran todo menos amigo. Sin embargo, deseo dejar en claro que el objetivo no es ser amigo de los estudiantes, así esto pueda darse. En otras palabras, crear lazos de amistad no es el objetivo del acercamiento. En este primer momento, el interés radica en conocer al joven y que él, por su parte, se reconozca en su decir. Generalmente, y hasta hace muy poco tiempo atrás, el muchacho o la joven era presentado por sus padres. De todos es conocida la referencia al momento de ir al médico y que la persona quien habla al profesional es la madre o el padre: “Sebastián tiene esto o aquello; él es muy juicioso... Siempre ha sido indisciplinado, etcétera...”. La referencia al yo soy queda, por tanto, obturada por el saber de los padres, y luego por los médicos, el psicólogo, el 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, denota, casi siempre, su intención de posicionarse y hacerse notar.

A partir de lo expuesto, es posible proponer la realización de una serie de actividades introductorias al proceso mediante las cuales 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. De esta manera propicia que éste sea reconocido por los demás compañeros y por sí mismo.
Tengo defectos...	Similar a la del ejercicio anterior.
Me gusta..., me disgusta de mí...	Sobre papel cartulina se traza una silueta humana y se escriben sobre ella tanto las cualidades físicas más atractivas de sí mismo como todo aquello que el sujeto considera poco agradable.
Yo soy colombiano...	Esta frase necesariamente aparecerá y nos permitirá ubicar la referencia más allá del presente puesto que abre la puerta al interrogante por su pertenencia a una familia, una región, 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, todo lo cual puede enlazarse con elementos más generales, y definitivamente históricos, que le permiten al joven establecer relaciones causales, en primera instancia, respecto de su grupo familiar e historia personal, y luego, de 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 relativa al lugar actual de vivienda, la cual deberá indagarse y realizarse con su familia cercana para ser luego socializada en grupo.
Mis padres son de ...	Identificación de lugares de procedencia e 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 su familia. Nuevamente, ya que es una actividad grupal, se fortalecerán la identidad personal y la noción de pertenencia a un grupo específico o generación, lo cual le permitirá al joven relativizarlas respecto de otras generaciones: las de sus padres, abuelos u otras personas importantes para él.

Yo voy...

A partir del fortalecimiento de la identidad personal y grupal de los estudiantes es posible animar la reflexión en torno a las posibilidades que tienen de intervenir en su medio, para transformarlo y hacerlo facilitador de sus intenciones y deseos. No obstante, más allá de las intenciones, es necesario alentar la construcción de proyectos, por parte de éstos, que afecten su medio inmediato y, de esa manera, les permitan reconocerse como sujetos.

En consecuencia, con la pregunta *¿Hacia dónde va?* se busca que los estudiantes reconozcan sus sueños, mas no como idealizaciones imposibles de alcanzar sino cual transformaciones de su entorno a partir de la propia acción, así se trate de actos simples, ya que de otra manera no se realizarían en modo alguno, por ejemplo, proteger a un compañero, denunciar un abuso, planear una actividad, ocupar un rol diferente, etc. Es de destacar que las acciones a plantear deberán partir de la intencionalidad de los estudiantes. Esto implica, para el docente, asumir un rol de guía que posibilite la formulación de la propuesta por parte de los estudiantes. Además, deberá procurar que sean acciones alcanzables y generen, por lo menos, algún tipo de incidencia en el estudiante y su medio o entorno.

Para finalizar, traigo a colación las palabras de Joaquim Prats (2007, p.23) respecto del rol del futuro docente de historia y en las que destaca el papel de formadora de criterio de esta disciplina:

[...] 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.

Referencias bibliográficas

Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Prats, J. “Entrevista”, en *Escuela* N° 3.753 (914), Junio 21 de 2007. Secretaría de Educación de Bogotá. Subsecretaría de Calidad y Pertinencia. Dirección de Educación Preescolar y Básica. (2010).

Referentes conceptuales de la reorganización curricular por ciclos educativos para la transformación de la enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

El periódico histórico como herramienta pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales

ANJIE NATALIA PINILLA

Hablar de una experiencia significativa constituye, de antemano, un esfuerzo para los docentes 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 inquietudes de los estudiantes que no siempre obedecen al orden de lo académico o científico.

En este contexto, la labor del maestro está dirigida a formar al estudiante como sujeto histórico, protagonista de su propia trama y con capacidad para incluirse en los procesos sociales, tanto para la construcción de la historia como para escribir una versión propia a partir de sus experiencias e investigaciones.

La fundamentación

Para este objetivo es necesario valernos de elementos metodológicos y pedagógicos que permitan a los estudiantes un acercamiento crítico a su realidad. En este sentido, el pensamiento complejo es pertinente al ejercicio escolar, dado que constituye 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 combinen los saberes particulares de las ciencias con los propios de la cotidianidad.

En otras palabras, “[n]o 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” (Morin, 1995). De ahí la importancia de establecer una versión propia de los hechos, a partir de una experiencia investigativa y por medio del establecimiento de criterios de la enseñanza que contemplen conceptos propios de la historia:

[...] 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 (Morin, 1995).

El saber científico, puntualmente el histórico, corresponde por consiguiente a la construcción de estas categorías de pensamiento por el tipo de ejercicios en los que se desenvuelve, la indagación y selección de fuentes y los estudios de contexto, que era lo que nos ocupaba en las edades de primaria.

En abierto contraste con 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 suficientemente 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 coloca, como comunidad educativa, como maestros, frente a nuevas demandas, a la par que nos cuestiona en calidad de actores sociales abocados a armarlos de herramientas que respondan al ritmo de la población mediática y visual que recibimos día a día en nuestras aulas. Mantenernos al margen de estas innovaciones nos obligaría a relegar a los estudiantes de la posibilidad de relacionar los conocimientos que ofrece la escuela en su vivencia y sus sistemas de pensamiento, a alejarlos de un aprendizaje significativo.

Entramos entonces a debatir, con los grupos de las niñas de los cursos 5A y 5B del Colegio Teresiano de Bogotá, D.C., cuál sería la metodología a seguir durante el bimestre y ellas propusieron algo que les fuera más familiar, algo menos “aburrido”. Una inquirió si sería posible un noticiero de la historia y yo repliqué con otra propuesta: ¿Y qué tal un periódico histórico? Todas se mostraron entusiastas y se adhirieron a la idea. De este modo se perfiló el medio de comunicación escrito como oportunidad pedagógica con posibilidad de incluir elementos familiares para las estudiantes, cual lo visual y lo mediático.

A partir de la consideración de las anteriores características, se pensó que la propuesta debía contener elementos académicos y didácticos que involucraran a las

estudiantes en la producción de textos históricos y, a la vez, no resultara tan tediosa como, por ejemplo, declamar una cronología. Fue así como se planeó un periódico histórico que diera cuenta de los procesos de independencia de Colombia, empezando por la Revuelta de los Comuneros y concluyendo con la promulgación de la Constitución Política de 1821. La tarea consistía en comprometer a las alumnas y lograr que el producto fuera un número completo, que registrara al menos cinco hechos capitales e incluyera entrevistas a personajes que suscitaran 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 demandado, tanto por el ejercicio de interpretación de fuentes, como por la redacción, obligaba a detenerse, incluso durante una semana entera, en un solo tema. Los criterios de escogencia obedecían a la intención de caracterizar 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 hasta Santa Fe.

La intención era caracterizar la independencia no como un hecho solitario, aislado, como podría entenderse por el tipo de celebraciones que se adelantaron a nivel nacional con motivo del segundo centenario de su conmemoración, sino como un fenómeno posible de ser visto e indagado con los ojos del pensamiento complejo. Esto nos obligó, también, a desplazar algunas temáticas, así como la fuente tradicional de consulta —el libro guía—, porque resultaba insuficiente al objetivo inicial o la producción de un texto que resultara de procesos más completos como la selección de fuentes, la caracterización de un contexto o la personificación de actores y protagonistas. Por esta razón, dejamos de lado las versiones acabadas de los textos y nos pilotamos por la construcción en los procesos de pensamiento complejo.

La conformación de los equipos y el trabajo cooperativo

La intención era partir de la reconstrucción de un hecho particular como excusa para motivar a las alumnas a establecer una versión. Por ello, comenzamos por registrar su propio nacimiento a manera de noticia: el ejercicio consistía en indagar datos a partir de fuentes orales, como padres y familiares, y recolectar fuentes documentales: registros civiles, historias médicas y fotografías, entre otras.

Entre las herramientas audiovisuales que utilizamos para el ejercicio de la contextualización cabe destacar, en primer lugar, algunos episodios del profesor Súper O Histórico, mas no aquellos que se referían a un hecho histórico puntual sino los que describían situaciones cotidianas, o respondían a preguntas de interés presente, por ejemplo: ¿Cómo era la educación hace doscientos años? Este capítulo, en particular, despertó especial atención en torno a la inclusión de la mujer en el sistema educativo.

En segundo lugar figuraba la serie *Crónicas de una generación trágica*, en especial el episodio que trata la temática del célebre “florero de Llorente”. Dado que la complejidad del guión crecía a medida que avanzaba la narración, y cabía por tanto la posibilidad de que las alumnas se distrajeran al poco rato de iniciada la proyección, se comenzó a ver el vídeo partiendo de algunas preguntas que tendrían respuesta con el correr de la trama, entre ellas: ¿Quiénes son los protagonistas?; ¿Cómo se distinguen las clases sociales?; ¿Cuál fue la participación de la concurrencia en el hecho?; ¿Qué pedían “los notables”?

El resultado metodológico fue excelente: no sólo las llevó a responder las preguntas, sino que el mismo ejercicio redundó en la observación de elementos como la vivencia de la religiosidad, de la servidumbre. Además, se percataron de detalles como las formas de vestir y su relación con las diferencias sociales, doscientos años atrás y en la actualidad.

Bien, ahora... a producir

La primera iniciativa consistió en registrar noticias y hacer las veces de reporteras de la historia y así se acordó luego de que cada grupo concluyera sus indagaciones respecto de la manera en que los periódicos y revistas presentan los acontecimientos recientes y utilizan las imágenes con su respectiva referencia, los titulares... Pero sobre la marcha surgió una dificultad casi previsible: el tipo de redacción que debía caracterizar el texto. Los usos verbales, por ejemplo, llegaron a confundirnos, y temí ahondar en las limitaciones del lenguaje. Por tal razón opté por acudir en búsqueda de ayuda a la profesora de español, quien también tomó la situación como una oportunidad para repasar la lengua y de paso hizo lo suyo con algunos ejercicios de redacción.

Este inconveniente, creo, responde al hecho de que para la enseñanza de la historia se debe disponer de métodos acordes con las capacidades de los estudiantes a los que se dirige el proceso. Para el caso, habría

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 (Prats y Santacana, 2001).

Una vez superado el impase, y habiendo llegado a acuerdos de redacción y usos del lenguaje, se conformaron grupos para la producción formal de un periódico histórico, la cual contemplaba un trabajo en dos etapas para efectos del registro del hecho: en primera instancia, el grupo actuaría como un equipo de investigación,

es decir, acopiaría distintos documentos entre los que se incluirían los oficiales, como las Capitulaciones de los Comuneros, así como textos de consulta de uso tradicional que dieran cuenta de los sucesos; luego, se convertiría en un consejo de redacción cuyo producto final sería, por fin, la noticia.

Después de haber registrado la revuelta comunera, los sucesos que culminaron en el Acta de Independencia en Santa Fe, un reportaje sobre la llamada “Patria Boba”, la Batalla de Boyacá y el Congreso Admirable de Cúcuta, se propuso hacerle una entrevista al personaje que más llamó su atención como curso y el elegido fue Simón Bolívar. Dicha entrevista debía llevarse a cabo pocos días antes de su muerte, cuando ya pudiera hablarnos de hechos que transcurrieron a lo largo de su vida, y se planeó con fecha de 16 de diciembre de 1830.

El ejercicio de preparación de la misma consistió en establecer diferencias entre una pregunta cerrada y una abierta, para lo cual se explicó a las alumnas que la intención de aquella era la de poner a hablar al entrevistado. Proyectar unos interrogantes, organizarlos cronológicamente y responderlos en el ejercicio de personificación también 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, y el encuentro con Napoleón Bonaparte o José de San Martín, las niñas quisieron indagar no al mítico libertador, sino al amante, ingenioso y humano Bolívar con preguntas del siguiente tenor: ¿Qué te enseñó Simón Rodríguez?, ¿Cómo te sentiste con la muerte de tu madre?, ¿Por qué no te casaste con Manuelita?

Sobre la marcha apareció también la modalidad de panel, por una sugerencia de ellas mismas que estaba relacionada con el contexto de las elecciones presidenciales de este año. Se acordó entonces que cada uno de los equipos de redacción se encargaría de llevar a un personaje para nuestro panel, según la importancia que adujeran a sus aportes 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 merecieron 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 el trabajo de un modo casi tímido. Comenzamos con la presentación cronológica de cada uno de los invitados, luego los introdujimos y, finalmente, procedimos a exponer su causa. Como todo panel, debía contar con un moderador que se hiciera cargo de conducir el tiempo y el rol se adjudicó de manera rotativa dado el éxito de la propuesta. Los invitados fueron interrogados exhaustivamente y las niñas mostraron afán por volver a los documentos de consulta para formular y responder a las preguntas.

Finalmente, durante la última entrega del periódico, donde figuraban las noticias y la entrevista en orden respectivo, se propuso el ejercicio de rotarlo por los grupos con el objeto de leer minuciosamente los textos y establecer diferencias entre los equipos, desde las fuentes de consulta, e ilustrando los detalles que fueron omitidos por éstos.

El proyecto resultó bastante provechoso respecto del objetivo inicial, es decir, fortalecer algunos procesos característicos del pensamiento complejo en relación con la historia, descentrar la enseñanza de los textos y establecer etapas de investigación y producción. Todo esto no sólo afianzó a las niñas como estudiantes, sino que contribuyó a acercarlas a su propia imagen de sujeto social, con responsabilidades contextuales muy precisas, así como ellas mismas lo expresaron: “Estudiar la historia nos sirve para entender lo que pasa ahora.”

Referencias bibliográficas

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Prats, J. y Santacana, J. (2001). “Principios para la enseñanza de la historia”. En *Enseñar historia: Notas para una Didáctica Renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

II. Historias de vida y su lugar en la enseñanza

El papel liberador del maestro en la sociedad actual

INGRID YISELA CALDERÓN RODRÍGUEZ

En una de las montañas periféricas de Bogotá, D.C., en los límites de la ciudad con el municipio de Soacha, se desarrolla la experiencia pedagógica de la cual trata este escrito. Puede decirse 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 circundantes de las grandes ciudades.

Muchos miembros de la comunidad que en estos lugares habita se encuentran ligados al fenómeno del desplazamiento forzado, al éxodo; algunas han sido víctimas directas y otras 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 los separa de sus raíces, hechos todos que redundan, de alguna forma, en la descomposición familiar y social. El gobierno ha tratado de implementar algunas políticas que mitiguen el flagelo que golpea de manera directa a nuestra sociedad civil, mas éstas no han logrado generar cambios significativos, tanto así que esta población crece día tras día y es casi imposible satisfacer sus necesidades prioritarias.

Esta experiencia pedagógica se divide en tres componentes, cuya intención es la de acercar a los lectores a una realidad que se vive a diario en el seno de nuestras ciudades. El primer componente consiste en 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 refiere la experiencia peda-

gógica que el Colegio Sierra Morena desarrolla a través del proyecto denominado Colombianidad. El tercero ilustra acerca del 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 el desplazamiento forzado

En el artículo 5° de la Ley de Justicia y Paz (N° 975 de 2005) se define como víctima:

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 se tendrá por víctima al cónyuge, compañero o compañera permanente, y familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa, cuando a ésta se le hubiere dado muerte o estuviere desaparecida. La condición de víctima se adquiere con independencia de que se identifique, aprehenda, procese o condene al autor de la conducta punible y sin consideración a la relación familiar existente entre el autor y la víctima.

A partir de esta definición, hablaremos de niños y niñas, entre los 6 y 13 años, que fueron sometidos a un abuso síquico y a la pérdida de su espacio, que se encuentran en nuestras aulas de clase. Son aquellos que presentan necesidades afectivas muy marcadas, que son parte de familias disfuncionales¹, recompuestas², de aquellas familias que se enfrentan a un cambio de roles total en el cual todos los integrantes, desde el pequeño hasta el más grande, tienen que trabajar. Es iniciarse tanto en el trabajo informal, de calle, de ventas ambulantes, en semáforos o en sitios con gran afluencia de público, para obtener el dinero para subsistir, como en el proceso de inscripción a Acción Social; esto, a fin de que sean reconocidos como población víctima y desplazada y puedan recibir una ayuda económica.

Estas familias tienden a recomponerse, a formar nuevos vínculos afectivos que puedan suplir la necesidad afectiva y económica.

Encontramos familias compuestas por los hijos maternos, la mamá, un nuevo compañero y el hijo o hijos nacidos de la nueva relación; familias en las que los padres huyeron juntos, con tres a cinco hijos y están esperando otro; familias integradas por un abuelo que trata de sacar sus nietos adelante pues sus padres murieron a causa 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 aho-

1 Una familia disfuncional es aquella que, a pesar de estar formada por lazos afectivos en común, convive con conflictos.

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

ra en sus familias, sin haber elaborado un adecuado proceso de duelo, por la pérdida y el dolor por el cual han pasado, los afecta indescriptiblemente, más aún cuando no se les ha brindado un apoyo psicológico adecuado.

Al llegar al colegio se identifica en ellos la presencia de trastornos psicosomáticos al igual que enfermedades mentales graves, como esquizofrenia, delirio de persecución, trastornos bipolares, problemas depresivos y todo tipo de trastornos afectivos y de conducta. Suelen padecer también de ansiedad, confusión, desesperación y angustia. Todo lo anterior los lleva a ser niños con trastornos mentales no comunes, niños inseguros, temerosos, sin autoestima y violentos; y como si no bastasen aquellas dificultades psicológicas, familiares y económicas por las cuales están pasando, deben enfrentar el colegio a fin de intentar continuar un proceso de formación que ha sido interrumpido por los diferentes problemas distintivos del conflicto interno que han atravesado.

Esto les produce mucha ansiedad, algo de inseguridad, depresión y también estrés³, y 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 Colombia de febrero de 2010 encontramos la siguiente información donde se muestra la cantidad de personas que han sido víctimas del desplazamiento forzado entre los años 1998 a 2009, aproximadamente.

- 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
- 167.327 personas de 60 años o más desplazadas
- 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

En Bogotá se están haciendo algunos esfuerzos por apoyar el proceso escolar de los niños que presentan extra edad, rango en el cual encajan algunos niños desplazados. Esto, sin embargo, no es suficiente. Se requiere la creación de políticas, de normas que permitan ejercer el derecho que ellos tienen a la justicia y la reparación. Mientras se hace realidad un cambio social de forma y de fondo, en el que el otro

³ El estrés (del inglés stress, 'fatiga') es una reacción fisiológica del organismo en la cual entran en juego diversos mecanismos de defensa para afrontar una situación que se percibe como amenazante o de demanda incrementada.

importe tanto como yo, en el que su dolor sea el mío, en el que aunque yo no comparta su causa me duela su situación y actúe, de forma eficaz...

Somos un solo país, su bandera es la mía, todo un sueño de transformación, una verdadera utopía. La observación del cuadro anterior y el conocimiento de la cantidad de niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad y desplazamiento —y se enfrentan por tanto a diferentes problemas sociales y psicológicos—, hace pensar que la educación debe disponer de estrategias y herramientas aptas para brindarle al niño su reconocimiento como miembro de una sociedad; para facilitar su re vinculación al proceso pedagógico; para apuntalar los procesos de superación auxiliada de muchas de sus dificultades; para apoyar el desarrollo del pensamiento, la capacidad de análisis y a la expresión de su propia historia, de su memoria, vista desde otra óptica; para promover el descubrimiento de sus talentos y el despliegue de sus habilidades en pro de un mejor bienestar para él y para su vínculo familiar. Todo esto me lleva al segundo componente enunciado al inicio o el proyecto *Colombianidad*.

IED 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, es decir, le abren a los estudiantes diferentes gamas para explorar sus habilidades y destrezas. Es allí donde el área de sociales, apoyándose en el arte, les brinda a éstos la comprensión de la historia y de sus raíces a través de diversas expresiones artísticas, como la danza, el canto, la música, las artes plásticas, las cuales les permiten a los niños explorarse, redescubrirse y encontrar sus talentos.

Cada año, el área de sociales se reúne para fijar los parámetros de la Colombianidad del siguiente año escolar. Durante esta reunión se acuerdan las estrategias, las didácticas para engranar la enseñanza de la historia, la geografía y las sociales con la realidad, la cultura y las raíces a través del arte. En este espacio se elabora un cronograma de actividades para el año al cual se integran los docentes de las diferentes áreas del conocimiento. La idea es proponer y llevar a la práctica diferentes expresiones artísticas, vinculadas con el desarrollo de la historia a través de los años. De este modo se planea la representación de las distintas fiestas temáticas que integran a Colombia, representación que tomará vida durante la semana de la Colombianidad o fiesta que se celebra en el colegio cada primera semana de agosto. Es así como los docentes, según la temática elegida, trabajan desde su área. Cabe resaltar, empero, que algunos docentes ofrecen resistencia a la labor de investigación que conlleva aquella, tanto como al desarrollo de una estrategia que logre integrar las temáticas de cada área con el enfoque de la semana de la Colombianidad. Por esta causa, es importante integrar a los padres de familia que apoyan a sus hijos en el proceso porque de esta manera se fortalecen los vínculos afectivos y comunicativos

entre unos y otros. Tal acercamiento coadyuva al análisis de situaciones en familia y facilita reflexiones conducentes a conclusiones conjuntas.

El ser humano crea, a través del arte, diferentes expresiones que utilizan al cuerpo como medio para exteriorizar sus pensamientos y 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, bien sea ésta teatro, danza, poesía, canto, música, pintura, escultura y demás manifestaciones artísticas utilizadas para tratar de materializar su interpretación de la realidad. No siempre los niños y los jóvenes expresan con palabras sus sentimientos. Emplean un medio para hacerlo, más no lo hacen de manera directa. Siempre está camuflado y muy pocos pueden llegar al verdadero significado de lo que se expresa.

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

Cuando un estudiante tiene la oportunidad de identificarse a sí mismo, de dibujarse, de pintarse, logra exteriorizar aquello que lo afecta, que lo atemoriza, que necesita, y el poder exteriorizarlo le da la oportunidad de reflexionar sobre esa situación. Al lograr analizarla puede, de manera reflexiva, comprenderla, saber que 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 es difícil hacerlo, requiere de mayores espacios lúdicos, artísticos, para 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. Sin embargo, él puede expresar sus vivencias de maneras diferentes, lo cual le permite liberarse, sin que el mismo se dé cuenta, de la carga que está abandonando. 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 porque, en vez de emplearlas como arma de defensa, comienza a utilizarlas, con la ayuda consciente del maestro, para crear pinturas mágicas y reales que transforman su realidad y generan cambios sustanciales de comportamiento en el aula, entre ellos, la disminución de las agresiones físicas y verbales entre compañeros, una comunicación más fluida entre los mismos y, por ende, un fortalecimiento del compañerismo, la comprensión y la tolerancia en los diferentes momentos.

El cambio que se promueve en los estudiantes no consiste en hacerles olvidar su historia sino en enseñarles a comprender la memoria que guardan de ella. Al pro-

pósito, es preciso brindarles una orientación adecuada por medio de la cual logren entender la situación por la que forzosamente pasaron y aprendan que la historia de nuestro país la hacemos todos; también, que no todo lo que sucede a nuestro alrededor nos derrota sino nos hace, por el contrario, más fuertes.

El papel del maestro en un cambio social silencioso y liberador

Para muchos, la descripción del trabajo pedagógico realizado con motivo de la semana de la Colombianidad es igual a un trabajo pedagógico más, la labor de un maestro que debe 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 su familia y en la comunidad en general. Gracias a éste se puede abrir un camino, trazar un sendero que quienes deseen seguirlo puedan tomar. A través suyo se brinda una oportunidad de realizar un cambio de mentalidad, de olvidar el conformismo y la dependencia de la políticas de manutención al ejemplo de “Familia en acción”, que aunque es una ayuda vital convierte a sus beneficiarios en personas dependientes, inválidos sociales a quienes se les olvida soñar, crear, 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 un entrenador deportivo, es una falacia o sofisma, porque aquel que no toca la vida de otros no puede ser ni llamarse maestro.

Creo firmemente que para eso estudiamos: para tocar y transformar pensamientos, vidas, la sociedad entera. Nosotros los maestros somos parte del engranaje de la innovación, del cambio real, así perdamos a veces el norte de nuestra función como tales y olvidemos 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. Dondequiera que esté, el maestro un ente crítico quien vive lo que piensa y se rige por su conciencia. Muchos han perdido su conciencia al ceder al embrujo del poder, el dinero, el estatus, pero cuando sus cuerpos no tengan ya fuerzas, tan solo les quedará aquello que lograron hacer por los demás. Por lo tanto, un maestro puede irse tranquilo a la tumba porque su trabajo no fue como el de cualquiera. Su trabajo era ser un alfarero que moldea vidas. Un maestro es un 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 reviste aun mayor importancia el tratar cada día de lograr dicho cambio. En muchas ocasiones, perdemos nuestro objetivo. Cuando esto sucede, debemos recordar que son muchos quienes nos necesitan; debemos ser coherentes con el discurso, es decir, hay que darse a los demás, enseñar a través del ejemplo, vivir lo que hablamos. Ser maestro es un estilo de vida que consiste en ayudar, dar luz, encaminar, propender por una sociedad más equitativa, brindarles a nuestros niños nuevas y mejores oportunidades, tener un objetivo primordial que logre trascender las nuevas generaciones.

Un niño con una visión diferente de lo sociedad y del mundo es un niño dueño de su vida, un niño que deja de ser parte de los millones de títeres de un sistema porque está en capacidad de apropiarse de su futuro, de su destino y convertirse en promotor de renovación y cambio de otros. No trabajamos para ser idiotas útiles de un sistema, del gobierno de turno, de las políticas globales de desarrollo económico, no. Trabajamos para personas que merecen un mejor futuro. No somos políticos, ni “promeseros”; somos reales en la vida de nuestros estudiantes. Siempre hemos observamos el mundo de manera diferente y así ha sido a través de los años. Nuestro norte es siempre tratar de encontrar un equilibrio y de fortalecer el pensamiento de una sociedad, de modo tal que sea capaz de resurgir de sus cenizas, y ver el potencial que hay en las personas para liberar la esencia humana y asegurar la preservación, el respeto de la vida como eje fundamental del desarrollo.

No importan nuestras diferencias, nuestras ideologías. Somos iguales. El maestro se encuentra 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 suya puede tocar a muchos. Un discurso puede trascender generaciones, pero 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 a diario.

El maestro es y será por siempre un dinamizador del cambio. Es por esto que me pareció importante recordarlo en este escrito, porque así como un niño logra olvidarse de sus fantasmas y vivencias violentas, yo, como maestro, puedo olvidar 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 la salud, el corazón, la sociedad.

Memorias que abren caminos

ANA MARGOT BARRANTES CLAVIJO

El título de esta ponencia hace referencia, primero, a las memorias que se van acumulando en la historia de la educación colombiana, la que construimos todos y todas las docentes. Estas memorias, al ser traídas al presente, abren caminos porque los docentes aprendemos de nuestros colegas y también dejamos huellas en nuestros estudiantes.

Anita es una profesora de ciencias sociales que imparte Constitución y Democracia. Su 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. Ella considera que los líderes ayudan a formar tejido social, a dinamizar las comunidades, a intercambiar sensaciones, sin sabores y descontentos. ¿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, en particular la titulada *Sangre de Cóndor*, donde se mostraban algunos asesinatos de indígenas que, según cuenta, “me conmovieron inmensamente”. Y también escuchando las conversaciones de “los grandes” acerca de las luchas sindicales, así como la música de Mercedes Sosa, Silvio Rodríguez, Atahualpa Yupanqui y uno que otro corrido de música protesta, todo esto producto de la época de reivindicaciones sociales de los años 60 y 70 en que transcurrieron su niñez y adolescencia.

“Dos hechos significativos caracterizan mi experiencia como docente: primero, el trabajo comunitario realizado en la localidad cuarta, el cual articulé con las actividades de las clases de ciencias sociales (Democracia y Cooperativismo), en particular el proyecto ‘Parque entre Nubes’; y, segundo, la labor en la localidad de Fontibón, cuando me trasladé a ella en el año 2004”.

Anita desarrolló trabajo comunitario en la localidad cuarta de San Cristóbal con el proyecto “Parque entre Nubes”, en los barrios aledaños, entre los años 1994 a 1998. Dicho proyecto se llevó a cabo 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 los sábados en la mañana con Anita y el profe Dago —quien trabajaba en un colegio cercano— en el Centro Comunitario de la localidad. Allí recibían las clases de redacción y diagramación que ofrecía el periódico El Siglo, diario que además les editaba, una vez al mes, el periódico “La Llevas”. Este periódico, hecho por los estudiantes, se distribuía entre los amigos, los compañeros del colegio y sus familias y por él se cobraban tan solo 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. Por esta razón se puede decir que tuvo un radio de acción en la Zona Cuarta, como se llamaba la ahora localidad de San Cristóbal.

El grupo de la emisora del colegio emitía programas variados y bien estructurados según le enseñaron a sus integrantes los instructores del SENA, 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. Ella multiplicaba esta información 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 junto con Manuel Pérez y José Antonio Jiménez, quienes tan pronto llegaron a Colombia emprendieron la empresa de defender a los pobres a través de la teología de la liberación. Esta filosofía del colegio facilitó el trabajo de Anita, al brindar los espacios y tiempos para el trabajo con estudiantes, padres de familia y vecinos.

Su compromiso con la comunidad la llevó, en 1996, a dirigir el grupo ecológico del colegio con una perspectiva social y centrado en el proyecto, que junto a algunas organizaciones comunitarias de la zona, pretendían hacer de los cerros baldíos del suroriente un parque ecológico donde la comunidad aledaña tuviera un sitio de esparcimiento. Este espacio tendría el nombre de “Parque entre Nubes” por 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 y sembrar árboles. Éstas se articularon con el programa de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional que atendía la afectividad de los adolescentes. Además, los temas de democracia se trabajaban con base en la participación de los estudiantes porque, para Anita, la democracia no es una cátedra sino una vivencia en comunidad; los jóvenes y los profesores, incluidos los de otros colegios, diseñaban y desarrollaban charlas, con las juntas de acción comunal, que versaban sobre temas ambientales y de organización social. Tales charlas se llevaban a cabo en los salones comunales de los barrios aledaños, los días sábado, y a ellas asistían 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, en 1996.

En el salón de clases de Anita la dinámica giraba en torno a los grupos de trabajo conformados voluntariamente por los estudiantes, de acuerdo con sus intereses y según las cuatro líneas de trabajo propuestos desde el área. Cada grupo era asesorado para la producción del material escrito (musical y de efectos) y para las labores en el periódico, la emisora, el concejo estudiantil o el grupo ecológico. Todos los días disponíamos de 15 minutos para darnos los “buenos días” en formación general. Este espacio era aprovechado para socializar algunos escritos y hacer una pequeña reflexión. En los salones, los programas radiales se emitían en grabadoras ya que se grababan desde la semana anterior; los programas de otra índole, como los magazines y concursos, eran emitidos a la hora del descanso. Los temas trabajados estaban incluidos en el plan de estudio de las asignaturas de Democracia y Cooperativismo. En esos tiempos no teníamos acceso a Internet; ahora, la tecnología nos cambia la dinámica de las clases y los intereses de los estudiantes.

El trabajo con el grupo de gobierno escolar se fundamentaba en la Ley de la Juventud que proponía los espacios de participación de los jóvenes en la ciudad y el país. En este ámbito, con los compañeros del colegio, se gestó la idea de fundar un partido político que tuvo como nombre “Por una educación democrática”. De este partido fue aval Anita y de su seno salió elegido un joven de la zona que trabajó con los estudiantes y padres de familia del colegio. Además, se organizaban partidos de fútbol en las canchas del barrio a fin de fortalecer la convivencia y “dar buen uso al tiempo libre”. Vale la pena aclarar que para ese entonces no existía el programa gubernamental “Escuela-Ciudad-Escuela” y tampoco se habían publicado los estándares en ciencias sociales.

Me lleno de nostalgia con los recuerdos de aquellos tiempos, cuando se hacían tantas cosas sin necesidad de llamar a esto “los proyectos transversales” que, al presente, tal vez por ser “obligatorios”, no se desarrollan de igual manera.

“En el año 2004 me trasladé a la localidad de Fontibón. Tal traslado supuso dejar atrás una de las épocas más felices y significativas de mi vida. Extraño los colegios, la gratitud de los estudiantes, las y los compañeros de trabajo local, las organizaciones, los proyectos, las conexiones ya establecidas a nivel local, los grupos de teatro, entre otras cosas.”

Una vez ubicada en el colegio de Fontibón, Anita participó en la Ruta de afrocolombianidad —ahora Cátedra de Afrocolombianidad—, la cual fue institucionalizada en los colegios y cuyos fines orientaron sus clases de sociales de los grados 7° 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 y confrontar las fuentes, reconstruir historias a partir de evidencias, construir textos narrativos, 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, es importante que se apropien de la historia local y de los procesos que puedan llegar a liderar de forma autónoma.

En 2005 participó en los foros Local y Distrital, cuyo tema era la política educativa. Durante el año 2006 hizo parte del Comité Asesor de Política Educativa Local (CAPEL) en el cual se discutían las prioridades locales y distritales en educación. En 2007 formó parte del Equipo Pedagógico Local, donde lideró, principalmente, las líneas de convivencia y participación mediante una propuesta de articulación entre estas dos líneas de trabajo. Al efecto, conformó 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 por intermedio de la Secretaría de Educación del Distrito Capital. En la puesta en marcha la acompañaron Eufemia, la gerente del CADEL, y Ángela, una asesora externa de la Cámara de Comercio de Bogotá quien participó como parte del proyecto Hermes, el cual se implementó, también, 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, los que se reunían una vez por semana y trataban temas relativos al sentido y propósito de la enseñanza y la razón de ser de las ciencias sociales. Sin embargo, por la falta de tiempo y liderazgo de los y las docentes, estas discusiones y aportes no lograron sistematizarse.

Gracias a estos encuentros, Anita pudo trabajar, con el profesor Juan —un docente de un colegio vecino al suyo—, los temas de convivencia, de hecho esenciales

porque 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 todos los viernes, cada quince días, los profesores de sociales de los dos colegios se reunieran a fin de planear actividades conjuntas, como presentaciones de danzas con el profesor Octavio, partidos de fútbol, asistencia a izadas de bandera, etcétera. Fue una experiencia que, aunque difícil porque tuvieron inconvenientes y algunos profesores debieron enfrentar hasta agresiones físicas, resultó muy valiosa en cuanto al reconocimiento y al respeto por el otro se refiere, tanto así que hoy los estudiantes no se agreden.

Desde la Mesa de Participación Local, junto con el grupo del Hospital de Fontibón y la Corporación Arco Iris, Anita y sus compañeros organizaron y desarrollaron dos Encuentros Locales de Jóvenes (2007–2008), los cuales redundaron en la conformación de un colectivo de trabajo, apoyado por la Secretaría de Educación del Distrito Capital mediante el programa “Jóvenes Conviven”. En estos encuentros participaron estudiantes del colegio, motivados por Anita, desde la clase de Constitución y Democracia, y posteriormente continuaron participando en la Mesa Local de Jóvenes.

Una de las “tareas” que se dejaban en la clase de Democracia consistía en la participación de los estudiantes en alguno de los eventos que se organizan desde la Alcaldía o la Casa de la Cultura de Fontibón. Quienes asistían debían socializar sus reflexiones o el material recibido con el fin de motivar la participación de otros compañeros y compañeras.

A propósito de las mesas locales de jóvenes, Anita hizo una propuesta que también se venía trabajando en otras localidades y fue acogida por el nivel central de Secretaría de Educación. Dicha propuesta se refería a la importancia de institucionalizar las mesas locales y apoyar su conformación desde los colegios. Ella propuso que los líderes de las distintas instancias (contralor, personero, cabildante...) debían integrar las mesas locales, en particular porque, cada vez que citaba a reunión, llegaban distintos estudiantes, lo cual dificultaba el proceso de formación. Algunas veces acompañaron la mesa de líderes personas vinculadas al proyecto “Juventudes”, propuesto por Francisco Cajiao cuando era Subsecretario de Educación, así como gente de la Alcaldía o el Hospital de Fontibón.

Uno de los objetivos de Anita es involucrar a los jóvenes en procesos “reales” de participación ciudadana. Por esta razón acudió con ellos a los Encuentros Ciudadanos programados por la administración distrital en 2007, donde muchos tuvieron la oportunidad de discutir respecto de las prioridades de su localidad. El ejercicio de participación surtió algunos efectos y Cristian, uno de los jóvenes del colegio, se postuló en 2008 como candidato al Concejo Local de Juventud.

Al hacerlo, recibió el apoyo de sus compañeros de colegio y de la red local de estudiantes que se había conformado el año anterior. Consideré un logro la elección de Cristian en el Consejo 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, estos procesos ayudan a formar el tejido social que para la vida de los jóvenes considero muy importante.

Los ediles de distintos partidos políticos acompañan a veces las clases de Constitución y Democracia de Anita con charlas o conferencias relativas a la participación de los jóvenes, la importancia de la apropiación del espacio local y el empoderamiento de aquellos frente a la política local, entre otras. Uno de los inconvenientes 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 han querido sacar ventaja del hecho que se tiene una organización y cohesión suficiente 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 2007 circularon los borradores de lo que ahora se llama el Sistema General de Participación. Anita trabajó estos documentos en las clases y logró motivar a sus estudiantes cuando se reintegró al colegio en 2008; nuevamente, asumió la clase de Constitución y Democracia con los grados décimo y undécimo.

Como en su colegio los estudiantes de este último grado deben presentar un trabajo de investigación como requisito para la graduación, Anita los orientó a fin de que los temas por ellos elegidos tuvieran relación con las mesas locales de participación. Así, asesoró temas como el impacto socio-ambiental de la ampliación del aeropuerto El Dorado en Fontibón, las causas de la falta de participación de los jóvenes y la manera de asimilar el Sistema General de Participación, entre otros.

A partir del trabajo de grado, algunos estudiantes se sintieron lo suficientemente motivados como para participar en los programas y proyectos que comenzaron a liderar en ese año la Alcaldía Local y otras instituciones por obra de los acuerdos interinstitucionales que tan productivos han sido en Fontibón.

Muchos de los antiguos alumnos continúan participando en las actividades locales y hubo otros que tomaron como opción de vida las actividades culturales —estudiaron artes escénicas, artes plásticas—. Cristian, quien se graduó en 2009, está estudiando administración pública y continúa participando a nivel local y distrital.

Tres de los estudiantes de Anita de grado décimo dirigieron la Mesa Distrital de Jóvenes en 2009 y actualmente como estudiantes del grado undécimo. Uno de ellos, Víctor, es presidente de la Mesa Local de Jóvenes; otra de sus alumnas y

compañera del mismo curso, Daniela, es la secretaria. Los acompañan Alejandra, Javier y otros estudiantes líderes, entre ellos el antiguo personero del colegio. Ellos organizan, convocan y dirigen las reuniones. Algunas veces acuden a sus encuentros Anita, la profesora Yolanda del Consejo Directivo del Colegio, el edil encargado de educación o algún delegado de la Alcaldía. Cabe resaltar que el Rector de mi colegio es un historiador consciente de la importancia del desarrollo de estos procesos y nos permite los espacios y los tiempos necesarios. Por esta razón, la sede de la Mesa Local queda ubicada en el colegio donde labora Anita.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito Capital. (2008). *La participación como derecho y como condición de los colegios. Cartilla para maestros, maestras, y directivos docentes*. Bogotá: Publicación oficial.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Memorias Foro Distrital Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Archila Neira, M. (2004). “El Historiador y la enseñanza de la Historia”. En Rodríguez, J. (Editor y Autor). *Rutas Pedagógicas de la Historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Halbwachs, M. “*Fragmentos de la memoria colectiva*”. Athenea Digital, N° 2, Otoño 2002.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2004). *Documento N° 2 Cátedra de estudios afrocolombianos*.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2004). *Serie Guías N° 7 Formar en ciencias: Estándares Básicos de Competencias. Ciencias Sociales. Lo que necesitamos saber y saber hacer: ¡el desafío!*
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006–2016 “Pacto Social por la Educación”*.
- Muñoz Giraldo, J. & otros (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá D.C.: Ed. Magisterio Aula Abierta.
- Santos Caicedo D. & Quintero Mejía M. “Dilemas éticos en la solución de conflictos en y desde la formación ciudadana y la investigación acción.” *Revista Internacional Magisterio*, N° 26, Abril -Mayo 2007.

Otras fuentes

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito Capital. Vídeo Institucional “Seminario Taller para la Participación de la Comunidad Educativa”, 2008.

Cámara de Comercio de Bogotá. Proyecto “Hermes”.

Ley General de Educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994) y Decreto Reglamentario 1860.

Mi vida: una historia pedagógica

MARTHA CONSUELO ROMERO SÁNCHEZ¹

Mi formación pedagógica inicia desde cuando cursaba octavo grado en la Normal Departamental Mixta de Pasca, con la práctica docente, la clase de metodología y la clase de ayudas educativas que formaban parte del pensum académico. Estas asignaturas me permitieron conocer bases pedagógicas, metodológicas y didácticas para la formación docente.

La práctica docente iba incrementándose año tras año hasta ocupar un día a la semana en los grados décimo y undécimo, espacios en los cuales se compartía y a la vez se preparaba para la docencia con los estudiantes de las escuelas urbanas y rurales del municipio. Allí descubrí, desde ese mismo momento, que quería ser docente, pero trabajando en el sector rural. Eso me motivaba demasiado; quizá, por el gusto que me produce el campo y su gente.

Luego tuve la gran oportunidad de vincularme a la Secretaría de Educación, en 1987. Me tocó la localidad 20 de Sumapaz, en condiciones muy difíciles por la distancia, el desconocimiento de la zona, el transporte, la soledad y demás. Pero en el momento fue lo más importante, interesante y novedoso para mí. Era una oportunidad para enfrentarse a la vida, para madurar y medirse como persona y, también, para ser maestra y dedicarse a esa profesión.

Permanecí allí cinco años en los que la experiencia pedagógica fue muy interesante. Trabajaba con los cinco cursos de primaria. Me valía del método de Escuela Nueva, que implicaba ser creativo, recursivo, organizado. Debía planear, preparar las clases, leer, en fin, requería trabajo. Recibí cursos de capacitación que marcaron

¹ Docente de primaria, Colegio Distrital Luis Vargas Tejada.

en gran parte esas experiencias. Las condiciones de vida de la población, de la cual formé parte por ese tiempo, eran un tanto difíciles: no había luz eléctrica, la señal de radio no cubría ese sector, se vivía totalmente aislado de la información, las noticias, la familia. La alimentación balanceada era imposible, al igual que conseguir provisiones.

La escuela se convertía en un centro de interés para la comunidad donde se atendía en varias facetas, además de la propia con los estudiantes, los padres de familia, los jóvenes de la vereda. Se era maestra, pero también catequista, deportista, juez, enfermera, comerciante, quien hacía compras en la ciudad. Era jinete, lo quisiera o no; era confidente, anfitriona, en fin. Todas esas circunstancias ayudaron a enriquecer esa práctica pedagógica. El trabajo con la comunidad educativa era muy interesante. A éste se sumaban, por supuesto, el compromiso personal y mi vocación puesto que cada día aumentaba la convicción de que no me había equivocado.

Se desarrollaban actividades extracurriculares que contribuyeron a estrechar mi relación con la comunidad, por ejemplo, preparar estudiantes y niños para la primera comunión y la confirmación, apadrinar en el bautismo y hasta en el matrimonio, compartir actividades propias como el ordeño de vacas, la cosecha, los campeonatos de tejo, algunos deportes, en fin, un servicio a la comunidad que hacía con muchísimo gusto. Me encanta compartir con personas: humildes, sencillas, sinceras, honestas... con tantos valores.

Estando allí, inicié tempranamente mi preparación universitaria en ciencias sociales en la Universidad de la Sabana, en la modalidad a distancia porque las circunstancias no permitían otra alternativa, fue excelente pues las tardes eran eternas en medio del frío y la soledad. Tenía el tiempo necesario para cumplir con los requerimientos y asistir a los cursos presenciales durante el periodo de las vacaciones. Durante ese tiempo mi gusto por las ciencias sociales se hizo más profundo. Sin embargo, allá no tenía acceso a otros documentos, a otras fuentes y cuando debía entregar los trabajos finales de investigación tuve algunas dificultades de salud y se presentaron problemas de orden público en la zona que me decidieron a trasladarme a la localidad quinta o Usme (centro).

Allí concurren dos circunstancias importantes para mi experiencia pedagógica en el área: primero, inicié trabajando las sociales en varios cursos y segundo, mi nueva condición de esposa, y más tarde de madre, contribuyeron a que comprendiera mejor ese entorno social y educativo. Se va adquiriendo mayor conciencia, responsabilidad y conocimiento. Formar parte de una familia y ser maestra mueve para aportar a la educación y formación de los niños. Siento que con ellos se hace una labor más afectuosa. Se motivan a hacer, aprenden haciendo. En este ámbito me siento feliz.

Luego, la historia ocupó un espacio en mi formación cuando comencé la licenciatura. Me encantaba la geografía, además, porque tuve excelentes maestros, especialmente el de Geografía física I y II y el de Cartografía, pero cuando estaba terminando la carrera me interesé muchísimo por la historia, en especial la de Colombia.

Por esta razón, inicié en la Universidad Santo Tomás el posgrado que confería el título de “Especialista en enseñanza de la historia”. Este nuevo estudio me permitió adquirir una mirada distinta respecto de los procesos históricos y el trabajo con los estudiantes. Algo de lo cual pude darme cuenta es que a los niños les gusta la historia, y al efecto es necesaria la buena pedagogía, pero también la claridad en el conocimiento. Igualmente, al trabajar el área, comprendí que no se deben tratar por aparte la geografía y la historia sino que deben hilarse los procesos y que es fundamental también vincular a estas materias los estudios de constitución, democracia y derechos humanos porque, en últimas, constituyen la cotidianidad, tanto de los estudiantes como de todas las personas.

En este momento, y desde hace más o menos 14 años, mi labor, aunque ejercida en la primaria, se halla centrada en el área de ciencias sociales y de ética, la cual, también, me seduce con estos niños.

A lo largo de esta labor docente de 23 años también me he dado cuenta que hay circunstancias y momentos cuando se desfallece. Algunas veces se dejan de hacer actividades pedagógicas más dinámicas y motivadoras por razones diversas: cansancio, tiempo, afán de cumplir con un plan de estudios, desmotivación por actitudes de las directivas, por desconocimiento. Esas razones son las que me motivan a asistir a este tipo de eventos² en los que cada conferencia, cada encuentro, cada experiencia que se comparte me permiten enriquecer mi práctica pedagógica. Escuchar a cada uno de los conferencistas exponiendo elementos interesantes del conocimiento histórico me ha permitido igualmente tener otra visión frente a cada tema o, por lo menos, me motiva e invita a documentarme, a pensar diferente, a realizar, en últimas, un trabajo más cociente con los estudiantes. Es importante tener claridad en el conocimiento de la historia y de igual forma herramientas pedagógicas que permitan compartirlo con los estudiantes.

Estas experiencias, organizadas como parte del Diplomado en Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario, me han permitido seleccionar rutas y planear actividades y proyectos que orienten los procesos de formación de los estudiantes.

Hoy, las características y comportamientos de los estudiantes, los conflictos sociales y las condiciones económicas y políticas del país, todas las cuales se ven reflejadas en la ciudad, en el barrio, en la familia, demandan y requieren de la escuela unas metodologías innovadoras que respondan a esas problemáticas. Por lo tanto,

2 Diplomado en Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario.

es deber de los maestros estar al tanto para no ir en contravía de las juventudes, aunque **sin perder la esencia de persona**, de sujeto de derechos y deberes.

Deseo referirme aquí a cinco personas, quienes no sólo dejaron huella en mi formación, sino que han sido referentes en muchas circunstancias y momentos durante mi práctica pedagógica. Por ello, en innumerables ocasiones, evoco con alegría y gratitud el nombre de mis maestros.

La profesora Matilde Orjuela, mi maestra de matemáticas en los cursos sexto y séptimo, tenía un temperamento fuerte y dulce a la vez. Ella dejó en mí la impronta de las directrices que manejaba en sus clases. Recuerdo en especial la forma de llevar el cuaderno; el número de cuadros para el margen, la doble línea azul, los dos renglones después del título, etc. Hoy, al recordar todo esto con algunos compañeros, coincidimos en el mismo concepto de orden, exigencia y verdadera formación. Pero, aún más importante lo es hecho de que, cuando en cualquier momento de la clase suspendía, ante alguna eventualidad, el riguroso proceso disciplinar para llamarle la atención a alguien, luego se extendía en el tiempo a fin de dejarnos grandes lecciones para la vida, y no precisamente de matemáticas. Recuerdo consejos muy profundos, reflexiones oportunas, palabras cálidas, frases llenas de sabiduría, en fin, enseñanzas para la vida.

Han pasado algo más de tres décadas y todas esas gratas enseñanzas siguen ahí. Hace cuatro años tuve la feliz oportunidad de visitarla y sentí lo mismo cuando, al asomarse por la ventana de su casa al escuchar el timbre, me dijo, con su misma voz, llena de alegría aunque ya con muchos años de vida, ¡Hola Consuelito! No olvida mi nombre, al igual que yo tampoco olvidaré que fue mi gran maestra, quien me enseñó matemáticas en su clase y, también, a ser persona.

El profesor Eduardo Villamil, mi admirable maestro de matemáticas y director de curso en octavo y once, es motivo de rememoración por su sabiduría, su sonrisa, su sencillez, su compromiso, características que le permitieron detectar mi timidez. A pesar de gustarme su asignatura, hasta la mitad del año la llevaba perdida. Por ello, durante una reunión de padres, habló con mi mami y le dio pautas puntuales y contundentes, pero en su clase, de la forma más natural, sutil y pedagógica, permitió que obtuviera calificaciones de 95 y 90 en los últimos periodos, es decir, suficiente para superar en parte mis temores y motivarme a dedicar mucho tiempo a desarrollar con agrado los ejercicios y comprender la asignatura. Hace dos años pude saludarlo. Se siente un cariño muy especial, respeto profundo y gratitud infinita.

Recuerdo también al profesor Eurico Villalobos, el pedagogo de la Normal. Aunque en el momento, quizá, la madurez del estudiante es incipiente y existen temáticas que “aburren”, cuando me enfrente a esto, como maestra, evoco sus reflexiones, sus orientaciones, y entiendo sus proyectos, la organización de la práctica docente

que tenía y nos compartía, lo que se requiere en la formación docente. Me marcó con las clases de ayudas educativas.

Durante esos cuatro años de formación pedagógica me enseñó, entre muchas cosas, a elaborar carteleras y recursos didácticos, a planear una clase, a imprimirle estética a los trabajos, la buena caligrafía, elementos que hoy y durante la práctica pedagógica son de gran importancia porque constituyen bases estructurales, sólidas. Igual, hace poco tiempo tuve la oportunidad de saludarlo.

La profesora Cecilia Rubiano, mi maestra de sociales en el grado noveno, fue un gran referente porque hoy también soy maestra de sociales. Era muy cálido hablar con ella. Su voz, su sencillez, su bonita forma de vestir, su organización personal y profesional dejaron gran huella en mi paso por la Normal. Además, porque se hizo la esposa de mi profe de educación física, Jaime Campos. Debo confesar que su asignatura, definitivamente, me gustaba muchísimo más. El deporte me permitió disfrutar de grandes alegrías y aprendizajes. A esta asignatura debería dársele la importancia que realmente tiene; hoy sería fundamental, dadas las nuevas características de nuestros estudiantes.

Para finalizar, hablaré de la profesora Yolanda Apolinar, maestra de psicología y conocedora de esta asignatura quien con propiedad orientaba las clases siempre interesantes: cada vez había algo novedoso.

La admiro hoy, más que nunca. ¿La conocí de mal genio? Al contrario, siempre con una bonita sonrisa, distinguiéndose por la elegancia en su caminar y vestir. Nadie en su clase se atrevía a intentar algo diferente a estar sintonizado pues su expresión física, junto con sus reflexiones y lecciones, nos conectaban con facilidad y gusto. Hasta era ella misma quien daba las pautas para reír a carcajadas en las clases. Magistral como respeta y gana el respeto y el aprecio de sus estudiantes. Hace mucho tiempo no la veo, pero sé que estuvo en la celebración de las bodas de oro de la Normal.

Puedo afirmar, entonces, que la formación recibida en la Normal, por parte de estos y otros maestros, se convirtió en un eje central e importante de mi práctica pedagógica que, de ninguna manera, se aparta ni se puede aislar de lo que implica la esencia de la persona, esencia que radica en los valores del respeto, la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad, la sencillez, la gratitud, la justicia, el orden, el amor...

Inquieta frente a la complejidad de los procesos educativos sucedidos en los últimos años, he ido cambiando algunas prácticas pedagógicas insistiendo en que los estudiantes deben prepararse para la vida. Por consiguiente, deben aprender desde lo cotidiano, desde su entorno; deben aprender haciendo para que le encuentren relación y sentido a lo que aprenden.

Con tristeza y preocupación veo la apatía y la poca motivación de muchos estudiantes frente a sus deberes escolares, pero también de cara a sus obligaciones como miembros de una comunidad. Considero que la escuela debe cambiar prácticas pedagógicas, didácticas, y replantear la estructura curricular de tal manera que se pueda asegurar que los estudiantes desarrollen **habilidades**, porque son definitivamente indispensables en la vida de toda persona y en esta nueva sociedad. ¿De qué me sirve saber que el metro son 100 cm si no lo sé manejar cuando lo requiero? Es a aprender haciendo y a trabajar desde lo cotidiano lo que debe enseñar el maestro. De este modo les asegura espacios a los estudiantes y logra orientar los procesos de tal manera que éstos utilicen ese metro cuando así lo necesiten durante su vida.

Para lograrlo, he desarrollado actividades, las cuales, según he podido comprobar, son útiles e importantes, como las salidas pedagógicas a lugares donde los alumnos se encuentran con elementos novedosos que les despiertan curiosidad e interés. Con el curso quinto, por ejemplo, después de leer en clase el libro *Adiós Omayra: La Catástrofe de Armero*, como resultado de la temática de la estructura interna del planeta tierra, organizamos la visita al lugar por petición de los estudiantes. Asistieron los estudiantes del curso, padres de familia, docentes y directivos, y algunos estudiantes de otros cursos, quienes por comentarios e impacto de la lectura de la obra se sintieron motivados a conocer de cerca el lugar. Una vez allí, se hicieron muchas preguntas y mencionaron varias escenas del texto.

Con los estudiantes del grado cuarto, y dado el desconocimiento de la parte rural de Bogotá, visitamos una amplia zona de la localidad 20 o Sumapaz. Primero en la clase se hizo el estudio de la ciudad. A tal fin se abordaron diversos aspectos relacionados con la ubicación, las condiciones socio-políticas, culturales y económicos y las características físicas: Luego, durante una izada de bandera con la cual se rememoró la fundación de Bogotá, cada curso representó una localidad. En relación con este proceso vi que era necesario conocer de cerca esa realidad y por ello organicé la salida, a la que asistieron, los estudiantes de los cuartos y algunos compañeros de quinto. En esta ocasión nos acompañaron algunas madres de familia y la rectora del colegio, quien mostró gran interés por conocer el sector.

Durante el recorrido se conocieron varios sitios, entre ellos, escuelas de la localidad quinta o Usme, las lagunas de los Tunjos —donde nace el río Tunjuelito— y el Colegio Campestre Jaime Garzón, donde conocimos los proyectos que trabajan los estudiantes. Ellos nos recibieron y se encargaron de explicarnos, con gran propiedad, parte de su trabajo. Posteriormente visitamos la sede ubicada en el corregimiento de Nazareth. Allí pudimos apreciar interesantes proyectos y los alumnos percibieron lo que es un páramo. Esta salida sirvió para asimilar y comprender mejor una serie de conceptos que siempre se requieren en las clases, no sólo de las ciencias sociales sino de otras áreas del conocimiento. Como resultado de esas salidas pedagógicas, los estudiantes hablan hoy con propiedad de esos temas y lugares.

La construcción de un mapa de Colombia en el suelo, elaborado con cemento y arena, fue el resultado de un trabajo teórico en clases en las cuales se sienten comprometidos y dispuestos, al tiempo que sus aprendizajes adquieren mayor significación. Esta idea nació del convencimiento que se aprende mejor haciendo y de la necesidad de disponer de material didáctico.

Una vez definida y planteada la idea, se solicitó el permiso ante la coordinadora, persona que apoya ese tipo de actividades y colabora para ejecutarlas. Cada estudiante se encargó de traer arena, cemento, piedra y pintura, mas no fue suficiente y por ello debí recurrir, con la ayuda de una madre de familia, al presidente de la Junta de Acción Comunal. Dicha organización nos colaboró de inmediato con arena y cemento. Con los niños conseguimos las herramientas requeridas e iniciamos la explicación. Así aprendieron a conocer el nombre de aquellas y la forma de utilizarlas.

El trabajo se realizó de modo cooperativo: salimos a la calle a conseguir el recebo, una mamá nos permitió sacar una parte de su casa, los niños ayudaron a cortar la madera para la formaleta y utilizaron con pericia el metro y el serrucho. Todos querían trabajar. Unos picaron la piedra y luego, para hacer la mezcla, llegaron los niños de preescolar, quienes con unos baldes y palas de juguete cargaron toda la arena y después la mezcla en seco. Los niños de segundo, junto con la profesora, se acercaron también y colaboraron en la mezcla con agua. El profesor de tercero aportó a la causa utilizando una que, manejada entre dos, sirvió para nivelar la mezcla pues requería de un tanto de fuerza. Posteriormente trazamos con tiza una cuadrícula para dibujar el mapa e iniciar todo lo demás. Cuando me percaté que eran necesarias unas piedras de río me puse a la tarea de conseguirlas arriba de Usme centro.

Esta experiencia les ayudó a los niños a aprender cosas nuevas y yo la he vuelto o aprovechar como un recurso didáctico.

De igual forma utilizo mucho la fotografía, los vídeos, los atlas, el Código de Policía de Bogotá, D.C., las visitas a centros de interés en compañía de los padres de familia, entre otros elementos. Empleo en clase las **fotografías** que estoy muy pendiente de tomar a los sitios que en vacaciones visito, pero sólo como parte de un trabajo, planeado y organizado que se realiza, por ejemplo, para hablar de los ríos, los departamentos, el mar; de una isla; de culturas indígenas; de cultivos. Me gusta tomarles fotos a los estudiantes con sus trabajos, cuando exponen maquetas y carteleras.

De igual forma, los **vídeos** se pasan para aclarar situaciones, para que los estudiantes logren entender mejor acercándolos un poco a la realidad con las imágenes y permitiéndoles crear preguntas que se resuelven entre todos o les dejan dudas e

inquietudes. También, y ocasionalmente, aprovecho la **música**, en especial cuando trabajo algunos temas en que puede ser ilustrativa y estimulante, como las regiones naturales y culturales de Colombia, porque sirve para cambiar de ambientes y rutinas.

Convencida estoy que de esas formas los estudiantes aprenden mejor y están casi siempre motivados. He logrado, ante todo, que se interesen por las ciencias sociales, lo cual ha contribuido a robarle un tanto de espacio a las matemáticas y el español como asignaturas privilegiadas por algunos docentes, las mismas directivas y las políticas educativas en los procesos de formación de los estudiantes (interdisciplinariedad).

Espero que, gracias a este Diplomado, pueda aprender a aprender para compartir las enseñanzas, de la mejor manera, con los estudiantes de la institución donde laboro.

Más allá de la condición docente: historias de vida del profesorado 2004

HUMBERST ÁLVAREZ

Sí tratamos de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona.

Ivor F. Goodson

La actividad y la productividad de un docente, en nuestro medio, están cruzadas por muchas condiciones que la hacen diversa, dinámica y que en todos los aspectos no deja satisfacciones fáciles. Esta afirmación no la hago de manera ligera, sino que supone, a mi entender, la responsabilidad y el compromiso con las nuevas generaciones para que se asuma el conocimiento académico, así como el obtenido por los hechos cotidianos como el resultado, como la sustancia que permitirá consolidar un buen proyecto de vida.

Mis inicios como docente, ya lejanos en mi mente, se dieron en 1988, cuando casi a punto de finalizar mi licenciatura comencé a trabajar con jóvenes y adultos que aspiraban terminar su primaria o, al menos, aprender a escribir y leer. Esta experiencia, exigente pero reconfortante a nivel espiritual, confirmó mis ideas de la responsabilidad de crear en mis estudiantes unos fundamentos de formación social y política que les permitieran transformar su vida y la de los demás y no sólo adquirir algunos aprendizajes para cumplir metas mínimas.

Esta experiencia inicial me hizo reflexionar sobre mi vida y mi quehacer. En adelante, me preguntaba: “¿Por qué me dedique a esta tarea tan dura en todos los aspectos?” No fue fácil dar explicaciones a esta y otras inquietudes. Tal vez me sentí influido por algunos familiares que se habían dedicado a la docencia, o por

profesores que dejaron en mí importantes huellas de su saber. No sé... El caso es que proseguí la senda trazada por insignes maestros quienes hoy, ya alejados de las aulas o fallecidos, me heredaron su pasión por ofrecer a los niños y jóvenes un poco de lo que sé y soy. Por ello, mi única certeza es que, a pesar de las limitaciones que tenemos hoy para construir saber, muchos de nosotros nos sentimos comprometidos hasta la médula con esta tarea.

En tal sentido es casi ineludible que al iniciarnos en la práctica como docentes reflejemos muchas falencias y limitaciones las cuales nos van exigiendo retos de distinta índole, bien sea en relación con el medio social donde interactuamos o respecto del desarrollo intelectual de nuestros estudiantes. El hecho de acercarnos a las problemáticas de nuestros estudiantes implica, como docentes, no sólo saber de un área de conocimiento específico sino poner en práctica destrezas y habilidades para asumir, en su totalidad, el correspondiente rol de educadores de educación básica y media.

Poco tiempo después me vinculé en Bogotá al sistema educativo oficial que me llevó a trabajar con comunidades marginales del oriente de la ciudad, en las cuales la mayor problemática era —y lo es aún— que los jóvenes y sus familias carecían de muchas alternativas de subsistencia. Por tal causa era frecuente que estos jóvenes repitiesen la historia familiar en cuanto a solucionar los problemas más inmediatos, esto es, conseguir día a día algunos alimentos y un lugar para dormir. Por tal razón, muchos se dejaban encaminar fácilmente por la senda de la delincuencia u optaban por la vida destructiva de las drogas o el alcohol. Ofrecer alternativas de vida y potenciar sus habilidades eran, pues, nuestras necesidades como colegio, sin importar si se era docente de matemáticas, sociales u otra área. Lo importante era motivar un cambio de perspectiva en esa comunidad escolar.

En ese colegio permanecí 12 años durante los cuales, además de asumir mis responsabilidades académicas en el área de ciencias sociales, me di a la labor de incentivar en los jóvenes y niñas la perspectiva de una existencia alejada de las actividades delictivas o los vicios, de tal modo que se encaminaran por una vida productivamente sana. Al efecto, propicié constantes actividades de reflexión y acción en pro de la comunidad y, por ende, en beneficio de sí mismos. Recurrí a ejercicios de solidaridad, empatía, trabajo y principalmente con un gran componente de compromiso social porque promovían la transformación de su realidad próxima. La intención, más que reproducir o transmitir un conocimiento académico, era, ante todo, consolidar cambios significativos desde una perspectiva de investigación-acción participativa.

Es en este sentido que doy importancia a la experiencia como un fenómeno de diferentes aristas que no se limitan a lo meramente disciplinar de nuestro saber y menos a lo que pueda aprenderse encerrado en una aula de clase. No, creo in-

defectiblemente en que debe hacerse extensiva a las circunstancias por la cuales atraviesa cada comunidad en la que está instituida la escuela. Sólo así lograremos sincronizar nuestro saber académico con las condiciones reales de existencia y vida cotidiana de nuestros estudiantes, y por ende de sus familias.

Dicho en términos sencillos, se trata de aproximar el complejo mundo de las ideas y las teorías a las problemáticas sociales y culturales sentidas en el medio en que cada estudiante se desenvuelve.

Por tanto, el acto pedagógico está básicamente enfocado para que el medio escolar armonice en su interior, esto es, que el estudiante se identifique con las actividades propias de la escuela y pueda, al tiempo, reflejar tal consonancia en sus acciones y en su proyección como miembro activo de una comunidad que puede ser transformada por obra de su participación e iniciativas, así sea de una manera parcial y limitada.

En este medio escolar conflictivo, lleno de sinsabores que dejaron huellas, tanto en los estudiantes como en cada uno de los docentes que allí estuvimos, se hizo una labor que influyó positivamente a una comunidad olvidada y estigmatizada por muchos años. Sus pautas de vida se transformaron de alguna manera y las relaciones entre la escuela y la comunidad se mejoraron. Por ello, para mí, el hecho de ser docente de ciencias sociales conllevó en ese momento una mayor responsabilidad a nivel social. Esto se explica por el hecho que muchos maestros solemos poner diariamente en juego los fundamentos pedagógicos del “qué”, el “cómo” y el “para qué” de lo que buscamos ofrecerle al estudiante, y sabemos situarnos, también, en un “aquí” y en un “ahora”.

En esta dirección se hizo vital el procurar que mis clases tuvieran referencias de lo local y lo nacional, e incluso lo mundial, pero sin olvidar que esos 40 o más estudiantes estaban en una aula de clase, afectados por los conflictos del contexto inmediato en cual transcurre su existencia.

Actualmente trabajo en otra localidad, en otro colegio, y en distintas circunstancias. En un nuevo ámbito donde las problemáticas se amplían, donde las condiciones como profesor se hacen más complejas y donde es preciso recurrir a nuevas herramientas, teóricas y prácticas, a fin de enfrentar los retos que demanda el nuevo contexto. Vivimos en un tiempo en que los jóvenes proponen nuevas dinámicas, para sus vidas y para quienes estamos a su lado. Por ello, es fundamental que comprendamos esas perspectivas de vida. Y tal comprensión exige, de manera imperativa, asumir el compromiso de adquirir nuevos referentes teóricos que puedan, de cierta manera, influir y transformar las concepciones y percepciones, básicas o prosaicas, que dominan a los estudiantes en su vida diaria. En últimas, nuestro trabajo consiste en hacer los aportes necesarios para que las elaboraciones intelectuales de estas nuevas generaciones sean más complejas y no se queden en el sentido común.

Los referentes que las diferentes disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades han aportado, son vitales y deben aproximarse al aula de clase porque sólo así es posible confrontar distintas perspectivas de una situación que a los jóvenes afecta. A pesar de ser una situación propia, no deben hacerse generalizaciones al respecto ni crear o tomar estereotipos; tampoco podemos generalizar desde nuestra realidad más cercana.

En estos momentos en que se enarbola la importancia del sujeto en los procesos de consolidación de un nuevo orden mundial, es vital que éste tenga muchos más elementos de comprensión de la sociedad actual y sepa cuáles expectativas serían las deseables. Por tal razón, mi actual actividad con los jóvenes se encuentra encaminada a profundizar en el conocimiento del tiempo y el espacio que les ha correspondido vivir, conocimiento que estimo abordando problemáticas sociales, culturales, políticas o económicas desde la sociología, la antropología cultural o las ciencias políticas. Todo con el único interés de hacer explícitas o asimilables situaciones del conflicto social en el que vivimos, pero sin aislarnos o alejarnos de los procesos históricos, pues ellos nos dan las bases para reconocernos como herederos de muchos hechos que han marcado la senda de la humanidad y el tiempo pone constantemente en consideración en la medida que nos obligan a optar por rectificar el camino o repetir la historia. Esto es muy enriquecedor porque obliga al docente a aprender, a la par con los estudiantes, de diferentes situaciones críticas y latentes en nuestra sociedad.

Hoy, estos procesos también están cruzados por los usos de otros lenguajes (visual, virtual, sonoro, gestual) que imponen nuevos rumbos a la labor de enseñanza-aprendizaje que enfrentamos a diario en nuestros espacios académicos, al punto que los docentes nos hemos visto abocados a una constante apropiación de técnicas referidas a estos aspectos porque así podemos acercarnos a los jóvenes, en particular a lo que los intereses motivados por estos lenguajes respecta. Pero también a disponer de más herramientas para prevenir el excesivo uso y abuso que hoy se hace de estos y otros lenguajes y de los medios de información.

En primera instancia es importante romper con los modelos clásicos de formación, los cuales, si bien fueron útiles en décadas anteriores hoy resultan obsoletos o caducos. Nuestros jóvenes están muy atentos a los desarrollos tecnológicos, a las transformaciones en las formas en que se presenta la información o se da mayor crédito a lo que se escucha o ve en los medios audio visuales. Buscan información rápida y directa que no los complique. En muchas circunstancias, lo expuesto se asimila a lo que podemos ver al comprar un diario de \$500; no por casualidad existen hoy. En tal sentido habrá que tomar esta situación con beneficio de inventario y sacarle partido a este fenómeno. No se lo puede obviar fácilmente, más si se puede tomar como plataforma para nuestros proyectos de abordaje social, político y social, en fin de nuestro propósito al llegar al aula de clase.

También debe ser de interés para nosotros, como docentes, el hecho de que no nos está interesando aquello que mueve a los jóvenes de hoy. En mi opinión, esta situación es clave para construir empatía en el aula de clase. En esa dirección, cierto experto señaló: “Es gente joven y por consiguiente, con mucha vitalidad.

Uno de los sentimientos que viven con mayor intensidad es el amoroso. Algunos estudiantes afirman que “por lo único que vale la pena ir a clase es por los compañeros”, y si esto es cierto, pues partamos de una realidad evidente, enfrentémosla, valgámonos de ella para eliminar murallas que pueden estarse levantando entre quienes “viven a mil” y quienes le hemos puesto el “freno de mano” a la vida. Es fundamental enseñarles a pensar con sentido de futuro y a valorarnos a pesar de la adversidad o los momentos de crisis.

Asimismo, me he enfocado en comprender y estudiar la manera en que los niños y jóvenes de bachillerato enfrentan la comprensión de textos más complejos, no sólo en ciencias sociales sino, también, en lengua castellana, literatura, filosofía, matemáticas y otras aéreas de conocimiento, lo que les implica reconocer los fundamentos propios para cada disciplina. Esto posibilita niveles de abstracción y valoración de códigos lingüísticos amplios y dinámicos que obligan a ser meticulosos al momento de leer o expresar ideas relativas a una disciplina. En todo este proceso algunos estudiantes se pueden quedar en un nivel inicial de comprensión o en el manejo de los códigos elementales de una determinada disciplina, lo cual es posible de observar en muchos estudiantes hoy día. Pero también es posible encontrar estudiantes que poseen un amplio bagaje en cuanto a la lectura se refiere, que dominan conceptos y nociones sociales las cuales permiten constatar la asimilación de las habilidades argumentativas y propositivas propias de algunos campos del saber.

En resumen, mi labor como docente se ha enriquecido en estos últimos años en diferentes aspectos, tanto así que actualmente estoy tomando algunas clases de diferentes tópicos que me permitan ser más contundente al enfrentar dilemas o problemáticas que se hacen presentes en el aula de clase. Espero mantener esta disposición por largo rato porque resulta gratificante llenar vacíos habida cuenta de mi condición de persona que trabaja desde perspectivas intelectuales y sociales, como también desde el punto de vista del constructor de nuevos referentes conceptuales en los estudiantes.

Este Diplomado en Enseñanza de la Historia ha sido de gran importancia: no ha estimado esfuerzo para acercarnos lo mejor posible al problema de comprender mejor lo que significa actualmente el Bicentenario de la Independencia. La labor de Mireya González en éste, y en especial en nuestro grupo, ha sido la de valorar el saber de cada docente. Por ello, gracias a su actitud metódica y magnánima hemos podido disfrutar de una buena formación. No ha sido pues un curso más sino la oportunidad de renovar y proyectar nuevos saberes en mí y en mis estudiantes. Mi vida sigue. La labor docente continúa en mi existencia, pero debo decir, finalmente, que el diplomado fue de gran valor en mi proceso de formación.

III. 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 BERMÚDEZ¹

Definir qué es historia ha sido el quehacer 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, p. 21). Y también se ha transformado la manera como se enseña dicha disciplina, no solamente en los niveles de escolaridad básica y media sino en la difusión de cierto saber histórico a través de medios de socialización distintos a los espacios escolares.

Su enseñanza está mediada por varios factores, que van desde las concepciones epistemológicas e ideológicas de quienes realizamos dicha labor hasta las políticas públicas que dictaminan directrices relativas a los contenidos a impartirse en las aulas escolares. 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 que son impartidos por la cultura hegemónica, la cual, por medio de varias estrategias, que abarcan desde la producción de textos y la financiación de investigaciones, hasta campañas ideológicas cuyos contenidos y temáticas se utilizan para legitimar con el pasado ciertas políticas estatales del presente, juega un rol preponderante.

Por tal razón, este documento tiene el propósito de incursionar, primero, en las percepciones que de la historia tienen los y las estudiantes de dos colegios públi-

¹ Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.; docente del Colegio Eduardo Umaña Mendoza; educadora en la Escuela de Formación para Mujeres Populares, Organización Social Centro de Promoción y Cultura Britalia.

cos y un instituto de validación², y segundo, indagar el significado que le otorgan a dicha disciplina, la cual es posible definir, de manera prematura, como historia escolar. Al efecto se hará una breve comparación con una experiencia de enseñanza de la historia, desde la perspectiva de la construcción de la memoria colectiva y la educación popular, que fue promovida por una organización social de mujeres de Bogotá. Dicho análisis se realizó durante el transcurso de mi práctica profesional como docente de estas tres instituciones y la organización social. Para conocer los significados que los y las estudiantes le dan a la historia, me valí de la aplicación de preguntas abiertas relativas, primero, a la manera en que conceptualizan la disciplina y, segundo, a la importancia que le otorgan.³

Para finalizar, reflexionaré sobre la enseñanza de la historia valiéndome para ello del rescate de la memoria colectiva a través de la educación popular, esto, con el propósito de contribuir a la construcción de sujetos sociales y estimular el empoderamiento de mujeres populares.

Antes de comenzar a exponer la percepción que de la historia tienen los y las estudiantes, es necesario comenzar antes con la descripción de las condiciones sociales que configuran algunos rasgos característicos de éstos(as), porque sólo así es posible comprender algunas consideraciones relacionadas con sus respuestas.

Una característica que comparten los sujetos sociales entrevistados con las mujeres de la organización social es que hacen parte del campo urbano popular o espacio social donde se establecen redes de relaciones específicas. Su procedencia común de sectores periféricos y marginales de la ciudad⁴ nos habla de su condición estructural de subordinación y los remite a un proceso cuádruple de exclusión de las capitales (simbólico, cultural, social y económico), todo lo cual contribuye a configurar una posición de clase similar en relación con el lugar que ocupan en el espacio social. Esta posición se manifiesta en un conjunto de prácticas y percepciones similares que obedecen, por igual, a una clase social y unas prácticas constitutivas de estilos de vida semejantes.

Los y las estudiantes hacen parte de campo escolar en donde se estructuran procesos de enseñanza-aprendizaje similares al estar reglamentados por un sistema educativo que homogeniza las prácticas educativas a través de estándares, competencias, planes de estudios y políticas públicas en relación con la enseñanza, todo lo cual contribuye a moldear un capital cultural específico de clase.

2 Colegio El Minuto de Buenos Aires I.E.D., primer semestre de 2010; Colegio Eduardo Umaña Mendoza I.E.D., segundo semestre de 2010; Instituto de Capacitación Futuro (INCAF), año 1996.

3 En total se entrevistaron 82 estudiantes (37 hombres y 45 mujeres), repartidos así: Instituto de Capacitación Futuro (INCAF).

4 El Minuto de Buenos Aires I.E.D. se encuentra ubicado en el barrio La María de la localidad Ciudad Bolívar; el colegio Eduardo Umaña Mendoza I.E.D. se halla localizado en el barrio Villa Alemania de la localidad Usme; el Instituto de Capacitación Futuro (INCAF) queda en el barrio Babilonia de la localidad Usaquén; la organización social de mujeres, por su parte, funciona en los barrios El Amparo, Britalia y La Rivera, localidad de Kennedy.

Esta construcción de un capital cultural es incorporada a través del conocimiento escolar, ámbito en el que se encuentran profundas estructuras de reproducción de la estratificación social las cuales se legitiman y perpetúan a través del currículo. Éste puede ser no obstante modificado si se proporcionan al sujeto instrumentos aptos para cualificar el capital cultural y develar los mecanismos simbólicos responsables de la reproducción permanente de sistemas de estratificación social a través de la escuela.

Es por esto que, pese a estar ubicados en espacios geográficos diferentes y distantes entre sí, comparten ciertas características de clase social las cuales inciden en que las respuestas en torno a qué es la historia y la enseñanza de la misma aparezcan cargadas de significados valorativos similares. Ahora bien, estos significados también están atravesados por la trayectoria de la disciplina en el campo escolar, la cual, según lo afirman tanto Vega como Archila, evidencia un divorcio entre la producción científica de aquella, lo que se enseña y lo que figura en los manuales de enseñanza. Esto incide en que en la enseñanza básica y media se continúen utilizando métodos memorísticos ligados a la Historia de bronce o se ensayen otras estrategias como la “renovación de la galería de próceres” o se apele a la “banalización reciente de ciertos temas que poco ayuda a la comprensión de las sociedades en el tiempo” (Archila, 2004, p. 69).

En cuanto al ámbito generacional, en el espacio escolar encontramos un grupo social juvenil con edades que oscilan entre los 13 a los 17 años de edad, mientras que en la organización de mujeres, si bien corresponde a un grupo etario heterogéneo (jóvenes, adultas y adultas mayores), la mayoría de éstas son adultas cuyo rango de edad abarca de los 40 a los 65 años. Este es un elemento de análisis que sirve para identificar por qué existen procesos de diferenciación entre los significados que le otorgan a la Historia, puesto que, según lo 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” (2000, p.7)

Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la historia

Entre las múltiples tendencias que se presentan en la enseñanza de la historia destacaremos dos: de un lado, la que aquí denominaremos historia escolar tradicional o la impartida aún en algunas instituciones educativas, y, por el otro, la historia de la reconstrucción de la memoria colectiva, la que corresponde a una clasificación arbitraria o relativa a mi propia posición como observadora que interviene en los espacios escolares y formativos antes mencionados.

Esta clasificación se apoya en la obra *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*, del sociólogo Renán Vega Cantor (1999) y la historia desde la reconstrucción de la memoria colectiva se fun-

damenta en el ensayo de Mauricio Archila intitulado El historiador y la enseñanza de la Historia (2004). Dicho texto, en particular, servirá de apoyo para comprender posteriormente el significado que los y las estudiantes le otorgan a la historia.

Las características de dos formas de enseñanza de la historia pueden apreciarse en el cuadro siguiente.

Formas de enseñanza de la historia

Historia escolar tradicional	Historia de la reconstrucción de la memoria colectiva
<p>Universal abstracta: explica la historia desde “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” (Vega, 1999, p. 122). Entiende los acontecimientos históricos de manera lineal hasta llegar a una etapa civilizatoria, fruto del progreso universal de la humanidad. Pone el énfasis en una manera única de organización social producto de la modernidad liberal, capitalista, democrática y burguesa. La historia es una forma de domesticación de la memoria social. Chovinismo cultural o nacionalismo estrecho: es una historia expuesta desde una cultura transnacional de carácter hegemónico y con pretensiones de homogeneización. Encarna valores de sobrevaloración relacionados con la patria; así justifica acciones emprendida 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 lo autóctono como valor supremo.</p>	<p>Principio globalizador: según éste, la historia debe estudiarse a través del análisis de la interdependencia de los múltiples campos que se presentan en la realidad social. Dicho principio permite adquirir las nociones de “causalidad, intencionalidad, cambio y continuidad” (Vega, 1999, p. 41). Desde esta perspectiva, la memoria colectiva sitúa ciertas formas de conciencia en el pasado y constituye una especie de “piso cultural que opera como fundamento sano para el florecimiento de una nueva identidad colectiva.” (Salazar, 2001, p. 14).</p>
<p>Elitista y heroica: es la historia construida por las élites, los grandes personajes y héroes. Los pueblos desaparecen de los procesos históricos, o las clases subalternas simplemente siguen los pasos de grandes líderes provenientes de la oligarquía y la burguesía.</p>	<p>Subalterna: este tipo de historia recupera el pasado desde la visión de las clases subalternas, no sólo como una “cuestión de agregar más actores a nuestras narrativas. [...] se trata también de cuestionar las fuentes, los métodos y aun las teorías con que tradicionalmente se ha investigado y enseñado la Historia” (Archila, 2004, p. 76).</p>

<p>Eurocéntrica y racista: en este tipo de historia, las explicaciones históricas se fundamentan en presupuestos que reivindican el proceso colonial, la etnicidad occidental; por tanto, desconoce la historia de los pueblos colonizados, de las culturas subalternas y niega memorias plurales, relativas a hechos históricos, como mecanismo para golpear no sólo la identidad de las diversas comunidades, sino como instrumento de impunidad en relación con crímenes cometidos.</p>	<p>Multiétnica: esta historia modifica la manera de entender la cronología occidental lineal o aquella tendiente al progreso y a la evolución y rescata la memoria colectiva de los diferentes sectores que comprende “nuestras especificidades en medio de elementos comunes a otras experiencias históricas” (Archila, 2004, p. 78). Integra la visión de cada actor participe en los procesos sociales, mas no a manera de una colcha de retazos sino entendiendo la contradicciones que presentan entre sí. Promueve el principio de alteridad al alentar la comprensión de que cada actor social participa desde intereses propios en los sucesos históricos.</p>
<p>Androcéntrica: esta historia se caracteriza, en general, por la ausencia de las mujeres y cuando aparecen figuran con base en valores y comportamientos masculinizados. Aquí “la memoria colectiva es más la suma de los olvidos que la suma de los recuerdos” (Candau, p. 8) Local y anecdótica: es una historia que sólo se concentra en comprender los acontecimientos locales, es decir, no busca explicar las interrelaciones que existen entre los sucesos globales. En ella se aplican “convenciones de la pasión, de la retórica, del cálculo político y de la parcialidad” (Hobsbawn, 2000, p. 5). La memoria histórica es selectiva, episódica, simplificadora, y olvidadiza de los hechos. Institucional-política: es la aquella historia que solamente da cuenta de los sucesos políticos desde el ámbito institucional, la biografía de los grandes héroes patrios, cada uno de los presidentes... Narra de forma acrítica la manera en que se gestaron las políticas de Estado. Es una historia en la que la memoria selectiva y manipulada de ciertos hechos y sucesos se convierte en mito legitimador de acciones estatales</p>	<p>De género: esta historia, al ser plural y heterogénea, cuenta con todas las voces de la historia; por tanto, deja de ser una historia sexista porque rescata del olvido a la otra mitad de la humanidad (las mujeres) y evidencia la multiplicidad de formas de construcción de masculinidad y feminidad. Reflexiva: si bien es una historia que puede caer también en las narraciones episódicas y atadas a los intereses del presente, cabe relevar que rescata los hechos más significativos de las comunidades. Esta historia busca la construcción de una “conciencia histórica” cuyo objeto es el de “recrear una memoria colectiva, de afianzar los sentimientos de pertenencia o identidades, de generar una actitud crítica frente a los usos y abusos del pasado.” (Archila, 2004, p. 82) Política: es una historia que rescata las luchas por el poder batalladas por diferentes sectores. La historia, en este caso, no se convierte en una narración monolítica; por el contrario, hace evidentes las contradicciones y disputas permanentes o coyunturales que se presentan a través del tiempo.</p>

¿Qué es la historia?: la percepción escolar

Para comenzar, es preciso referir algunas de las respuestas de los y las estudiantes respecto del interrogante “¿Qué es la Historia?”.

Esto, para presentar posteriormente algunas consideraciones sobre la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la memoria colectiva y la educación popular con mujeres.

En relación con el primer punto o respuesta a la pregunta

“¿Qué es la historia?”, los y las estudiantes contestaron de manera tal que se puede concluir lo siguiente: de acuerdo con el grueso de las respuestas, los y las estudiantes continúan percibiendo la historia desde características y atributos propios de la historia escolar tradicional.

Entre las respuestas más recurrentes figuran aquellas que conciben la historia como un recuento universal abstracto, elitista y heroico, local y anecdótico. Para la menor cantidad de estudiantes, la historia no es concebida desde una óptica tradicionalista, es decir, se la entiende como reivindicativa y aleccionadora.

Para los y las estudiantes que perciben la historia desde un referente universal abstracto, ésta consiste en una narración que cuenta absolutamente “todo” el pasado de la humanidad, es decir, no perciben que en la enseñanza de la misma los docentes hacen ejercicios de discriminación respecto de los temas que van a tratar en clase. Es una Historia del saber por el saber, acrítica y desconocedora de los conflictos sociales propios del devenir histórico que adopta como positivos todos los sucesos históricos necesarios al proceso “civilizatorio”. Como resultado de la herencia acumulada por los antepasados, desaparece cualquier lucha de imposición e interés de poder a fin de que ciertos valores se posicionen de manera hegemónica. Para los y las estudiantes, esta clase de historia no contempla disputas por la interpretación de la misma en cuanto es determinista y sólo ofrece una versión única e incuestionable de los hechos.

Algunas de sus respuestas fueron:

La historia es “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. Investiga 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, colegio Eduardo Umaña Menzoza, grado 8°).

“Historia es todo nuestro pasado saber que paso 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 como descubrieron el mundo. Lo que hagamos algo especial quedara en la historia, con la historia recordamos nues-

tras personas que ya no están con nosotros” (mujer, colegio Minuto de Buenos Aires, grado 9°).

Otros(as) estudiantes creen que la historia es una narración de grandes acontecimientos, hechos “importantes” recordados por la humanidad por lo grandes 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, p. 30). También es una historia etnocéntrica porque entiende que dichos acontecimientos “importantes” son los ocurridos en Europa o Los Estados Unidos de América. Además, olvida por completo a las clases subalternas.

Como ejemplos de la anterior concepción de la historia figuran las respuestas siguientes:

“La historia es la que habla sobre la gente antigua que fue muy importante y los descubrimientos que hubieron en los años antiguos y la edad feudal” (hombre, colegio Eduardo Umaña Mendoza, grado 8°).

“Es un acontecimiento impactante que se debe saber de generación a generación (mujer, colegio Eduardo Umaña Mendoza, 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, colegio Minuto de Buenos Aires, grado 9°).

“La historia es la vida de seres pasados como Napoleón, Cristóbal Colón, 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, colegio Minuto de Buenos Aires, grado 9°).

Otros(as) estudiantes perciben la historia desde lo local y anecdótico. Es una 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 presenta como relatos o narraciones de acontecimientos sin conexión alguna con los diferentes ámbitos de la realidad, es la historia del detalle, de las anécdotas, de un pasado muerto sin sentido. Así tenemos, por ejemplo:

“Historia es contar cosas fantásticas” (mujer, colegio Eduardo Umaña Mendoza, grado 9°).

“Para mí la historia es una materia que estudia los hechos” (hombre, colegio Eduardo Umaña Mendoza, 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, colegio Eduardo Umaña Mendoza, grado 9°).

Sin embargo, no todos(as) los(as) estudiantes perciben la historia desde una perspectiva tradicionalista; algunos(as), por el contrario, la comprenden desde una visión reivindicativa o aleccionadora y la consideran un instrumento que les puede ayudar a buscar justicia o estimular reflexiones partiendo del ejemplo del pasado. También sirve como defensa ante acciones estatales que consideran 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 lo que podemos mejorar ya que lo podemos cambiar” (mujer INCAF, ciclo IV).

“La historia nos sirve para uno aprender 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 historia escolar no tradicional porque devela las pretensiones y objetivos políticos en las temáticas que se abordan en la clase. Además se constituye en algo que, según Luis Villoro, contribuye a “remitirnos a un pasado, dota al presente de una razón de existir, explica el presente” (Pereyra, 1997, p. 37) y legitima la búsqueda conducente a transformar la sociedad que se presenta como injusta y puede ser analizada a través de las lecciones del pasado.

Sin embargo, lo anterior muestra que, en relación con los objetivos de la enseñanza de la historia, existe una polifonía, es decir, no hay consenso respecto de cuáles deberían ser. Para los grandes historiados, el conocimiento histórico debería contribuir a “que los hombres sepan que pueden actuar y vivir mejor” (Marc Bloch); a pensar históricamente (Pierre Vilar); a recuperar la dimensión colectiva y pública de las historias individuales (Eric Hobsbawm); a “ayudar a nuestros contemporáneos a confiar en el porvenir y encarar mejor armados las dificultades que encuentra día a día” (Georges Duby); a acercarse a los problemas que importan al ciudadano corriente e “introducir un pellizco de conciencia en la mentalidad del estudiante” (Josep Fontana)” (Coudanes, 2009).

Quienes realizamos esta labor nos entramos en una tensión permanente a fin de evitar reproducir una historia escolar tradicional que continúa siendo historia universalista y abstracta, centrada en los hombres, etnocentrista, valorativa de los grandes héroes y altamente anecdótica. Nosotros buscamos, por el contrario, mecanismos de enseñanza que posibiliten el encuentro con los debates que se presentan en las instancias de producción del conocimiento histórico, no como mera repetición sino como una continua reflexión y construcción en compañía de los y las estudiantes.

La historia de la reconstrucción de la memoria: un espacio alternativo al escolar

Esta reflexión nos remite a la experiencia de enseñanza de la historia desde una perspectiva alternativa escolar tradicional, es decir, permite enmarcarnos en una enseñanza de dicha ciencia desde la óptica de la reconstrucción de la memoria colectiva, experiencia que fue posible en el trabajo con la Organización Social Centro de Promoción y Cultura (CPC).

Dicha organización lleva más de 32 años acompañando a las comunidades de los barrios Britalia, El Amparo y La Rivera de la localidad de Kennedy. Ella brinda educación popular a niños, niñas, jóvenes y mujeres. Para estas últimas, cuenta con un espacio especial llamado Familias Solidarias (FASOL), en donde se va venido adelantado desde hace ya varios años una Escuela de Formación que trabaja a partir de una perspectiva crítica, conducente al empoderamiento de aquellas.

El proceso formativo comprende cinco módulos que involucran una población de aproximadamente 120 mujeres adscritas de manera voluntaria. Uno de dichos módulos es *La Historia de la humanidad vista a través de las mujeres*. En éste, las mujeres aprenden historia desde la perspectiva de género. Por consiguiente, la historia adquiere para ellas una connotación reivindicativa porque se sienten identificadas con la condición de sujetos sociales excluidos del devenir histórico. La historia, en consecuencia, consiste, por ejemplo, en “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 historia se enseña en este espacio a través de la reconstrucción de la memoria colectiva como ejercicio de desnaturalización de algunos acontecimientos históricos, como fuente de reconocimiento del papel de los sectores populares en los procesos históricos. En este espacio, la enseñanza de la historia entrena “un inmenso esfuerzo historiográfico alimentado por la ambición por conocer el pasado integral de la humanidad” (Candau, p. 1), pasado de toda la humanidad del cual no se excluya a las clases subalternas ni, mucho menos, a las mujeres. Allí se les enseña, también, que la historia se concibe y escribe desde diversas fuentes, tendencias y perspectivas.

En este espacio de formación popular, los contenidos que se discuten en los talleres del módulo no están predeterminados por políticas públicas; su intención es la de contribuir a estructurar un capital cultural distinto al producido en las instituciones educativas o aquel caracterizado por reproducir los valores hegemónicos de la sociedad. Así, la historia se convierte en una herramienta educativa en todos los módulos que logra configurar un capital cultural al cual podríamos definir como “crítico” en la medida que el cuestionamiento de la realidad, a través de los saberes

populares, actúa como fuente de empoderamiento y movilidad social de las mujeres, quienes dejan de este modo de actuar exclusivamente en ámbitos privados para tomarse los espacios públicos. De hecho, la escuela de formación brinda a muchas mujeres las herramientas adecuadas para ejercer una participación activa y consciente en todos aquellos ámbitos —públicos, políticos, comunitarios— donde antes no figuraban.

La enseñanza de la historia, desde la perspectiva de la educación popular y de género, pretende rescatar la memoria colectiva vivida, la memoria oral y plural (Candau, 2002, p. 2) de las comunidades, las mujeres y los sectores olvidados. Ella es fundamental en los procesos de auto-reconocimiento porque suprime la diferencia entre sujetos de saber y de no saber, diferencia claramente presente en los espacios de educación formal, donde encontramos la autoridad del conocimiento encarnada en el o la docente, lo cual no quiere decir, sin embargo, que en este espacio de formación las jerarquías se hallan ausentes. Lo que ocurre es que se van diluyendo en el transcurso de proceso.

La enseñanza de la Historia, desde la perspectiva de la reconstrucción de la memoria colectiva, conlleva implicaciones sociales para las mujeres porque las transforma en un motor de acciones que ayudan a revertir su condición estructural de subordinación en la medida que el saber histórico se convierte en instrumento de construcción de una nueva identidad. Esto es así porque capacita para vislumbrar y cuestionar valores impuestos por varios siglos de colonialismo y patriarcado, abierto o disfrazado.

Esta es una historia que controvierte y desmitifica a los grandes héroes varones, blancos, adultos, cultos y occidentales en la medida que ofrece visiones contrastantes de hechos y procesos en los que presenta, como protagónicas, a personas que pueden pertenecer a diferentes sectores de la sociedad. Además, muestra el papel que desempeñan las clases populares en los sucesos históricos, es decir, visibiliza a “actores que también jugaron parte del pasado y, sobre todo, remit[e] a procesos y no a hechos aislados” (Archila, 2004, p.75).

Es una historia que propicia la creación de nuevas didácticas, más abiertas, flexibles y significativas, tanto para las comunidades como para los estudiantes de las instituciones escolares, porque transgrede los límites de contenidos de carácter homogéneo. Igualmente, muestra abiertamente pretensiones políticas puesto que busca contribuir a la emancipación de sectores que históricamente han estado sometidos por una clase social que, aparte de justificar históricamente su existencia y acciones, se considera única protagonista de la historia.

Es por esto que, a modo de conclusión y parafraseando a Edward Thompson, urge cambiar las formas como se produce, construye y enseña la historia. Este cambio, por

obvias razones, no puede estar de lado del cambio de los lugares en donde se enseña y aprende esta disciplina. Creo, sin embargo, que la idea de compartir este proyecto puede redundar, algún día, en que la historia sea producida y reproducida en ámbitos donde no se trabaje para legitimar la cultura hegemónica de la injusticia, la explotación, la dominación y el olvido selectivo, sino se propenda por “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, 1999, p. 159).

Referencias bibliográficas

- Archila, M. (2004). “El historiador y la enseñanza de la Historia”. En Rodríguez, J.G. (Editor y Autor). *Rutas Pedagógicas de la Historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Bloch, M. (2002). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Candau, J. (2002). “Memorias y amnesias colectivas”. En Candau, J. (Comp.). *Antropología de la Memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Candau.pdf>
- Coudanes, M. (2009). *Enseñanza de la Historia e Historia Inmediata*. Buenos Aires: Colectivo Historia Oral. Disponible en: <http://colectivohistoriaoral.spaces.live.com/blog/cns!981EBE191B7B8D01!430.entry?wa=wsignin1.0&sa=751171632>
- Halbwachs, M. “Fragmentos de la memoria colectiva”. *Athenea Digital*, N° 2, Otoño 2002. 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. (1988) “La enseñanza de la Historia”. En *Historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Editorial Colombia Nueva.
- Salazar, G. (2001). “Memoria histórica y capital social”. En *Capital social y políticas públicas en Chile*. Santiago de Chile: CEPAL. Disponible en: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/8641/lc11606_vol-I.pdf
- Pereyra, C. (1993). *Historia ¿Para Qué?* México: Siglo XXI Editores - México.

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

Las ciencias sociales: ¡Un cambio!... a gritos

YISED MARTÍNEZ CABRERA¹

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

J. C. EASTMAN²

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 las ciencias sociales.

Cuando nació la historia —ahora inmersa en las ciencias sociales— su función principal era 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 fraccionamiento del territorio, es decir, la historia legitimó el poder de los dirigentes políticos (criollos).

Sin embargo, luego de doscientos años de creación de la nación y surgimiento de próceres, vemos que éstos no evitaron que se dieran los movimientos insurgentes, la violencia y la desigualdad que sufrimos hasta la actualidad. Por ello, debemos

1 Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; participante en el diplomado Catorce experiencias pedagógicas (2009) y en la construcción del escrito La literatura: eje integrador del conocimiento (2009), un artículo del mismo nombre (“La literatura: eje integrador del conocimiento”) y la obra colectiva Sistematización de experiencias de aula. Una posibilidad de investigar y transformar la escuela (2009), la cual fue editada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-.

2 Juan Carlos Eastman Arango, El problema de las definiciones, tema del taller “¿Qué es la historia?”, Diploma en Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario, julio de 2010.

comenzar a reconocer los procesos dados en esta época. ¿Cómo? Difundiendo los avances que en materia de historia republicana se han dado con el objeto de propiciar, a partir de los nuevos hallazgos, una construcción real de inclusión y ciudadanía para todos los colombianos, incidir en la reducción del alto índice de pobreza a través de un entendimiento de la realidad y de allí apuntalar la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa.

Respecto de estos nuevos hallazgos o interpretaciones de la historia latinoamericana me voy a apoyar, fundamentalmente, en escritos de historiadores como Alfredo Ávila, Rigoberto Rueda y Annick Lempérière,³ quienes han demostrado que los movimientos revolucionarios de principios del siglo XIX poco tenían que ver con intenciones patrióticas; por el contrario, “el descontento o la explotación” fueron los verdaderos detonantes. Y son estos elementos los que deben tomarse en cuenta “para explicar la insurgencia”, cuyo objetivo (el de criollos, clases populares y esclavizados) “no era necesariamente erigir un Estado Nacional soberano” (Ávila, 2008, p. 16) sino mejorar las condiciones de vida o conseguir privilegios dentro del gobierno de la Corona española en el territorio americano. Asimismo, para explicar las independencias, se deben tener en cuenta problemas como el de la modernidad, la capacidad de organización americana, la consolidación gobiernos estables y ordenados sobre una base de discusión y la falta de análisis frente a la legitimación del poder, entre otros.

De hecho, durante el pasado Congreso Colombiano de Historia,⁴ varios teóricos señalaron que la independencia ni siquiera era algo concebible para los criollos al momento de las insurgencias armadas, que las élites no perseguían ningún proyecto nacional y se vieron envueltas en ello por las guerras napoleónicas, las que sí tuvieron un mayor impacto en el proceso independentista⁵ ya que cortaron la comunicación entre las colonias americanas y España. Asimismo se señaló que la participación de las clases populares —parafraseando a Rigoberto Rueda (Rueda, 2009)— se dio en el marco de 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 de la antigua colonia sino se vivió en las pequeñas ciudades porque la mayor parte de la población residía en el campo; por consiguiente, podría afirmarse que este proceso fue conocido por una minoría de la población neogranadina.

Es conveniente que estos avances historiográficos se enseñen en las aulas de clase para intentar evitar que sigamos pensando desde una sola perspectiva, tal y como

3 Alfredo Ávila, “Las revoluciones hispanoamericanas vistas desde el siglo XXI”, en *Revista de Historia Iberoamericana*, Vol. 1, 2008; Rigoberto Rueda Santos, “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; Annick Lempérière, “Hacia una historia transnacional de las independencias”, conferencia y vídeo-conferencia, XV Congreso Colombiano de Historia, Bogotá, D.C., julio 26 al 30 de 2010.

4 XV Congreso Colombiano de Historia celebrado del 26 al 30 de julio de 2010 en la ciudad de Bogotá, D.C.

5 Annick Lempérière, conferencia citada.

sucede al presente, cuando se privilegian posturas que califican a los criollos de “buenos” y “libertarios” y a los españoles de “malos” y “tiránicos”, y se reconozca, en vez, cómo a partir de accidentes, coyunturas e intereses los ilustrados del pasado debieron comenzar a construir desde lo inimaginable. Por ello, las ciencias sociales deben encauzarse hacia el fortalecimiento de mecanismos que ayuden a construir un pensamiento crítico y coadyuven a la erradicación de idiosincrasias populares negativas, por ejemplo, la idea de que el voto no tiene valor y puede darse, en consecuencia, a cambio de un tamal o alguna dádiva. Es necesario 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 debemos, además, 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 a partir de la consolidación, en el aula, de laboratorios sociales que le permitan entender al niño que un hecho no logra ni puede explicarse a través de las acciones de unos buenos y otros malos; al contrario, un fenómeno social responde a una dinámica compleja. Por consiguiente, urge que tomemos distancia del currículo, en el sentido de tiempos inflexibles y contenidos inamovibles, y comuniquemos nuestro trabajo para dejar de ser islas, para comenzar a 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 (Rátiva, Martínez y Castro, 2009, p. 47).

Por ello, la realidad se le debe presentar al estudiante de manera holística y este trabajo se comenzó a construir a partir de 2008 con el proyecto *Interactuando entre la palabra, el texto y la realidad*,⁶ de cuyo eje integrador es la literatura. A partir de éste encontramos diversas áreas para potencializar el conocimiento a fin de hacerlo 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, conscientes 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

6 Experiencia sistematizada en: *La literatura: eje integrador del conocimiento*. Proyecto *Interactuando entre la palabra, el texto y la realidad*. Este documento, que reposa en el IDEP, participó en los años 2009 y 2010 en el Premio de investigación e innovación educativa. Ha sido socializado en diversos congresos y eventos como la Feria Pedagógica (2007 y 2009), 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) y el IV Concurso Nacional de Cuento (2010). Parte de este trabajo se publicó, a manera de artículo, en el libro *Sistematización de experiencias de aula: Una posibilidad de investigar y transformar la escuela*, IDEP, 2009.

de recursos, necesariamente, sino responde a una serie de eventos que pueden y deben ser explicados desde la economía, la estadística, la sociología, la biología, la ecología, el lenguaje, las matemáticas, la ética, etc.

La literatura y el enfrentamiento directo con ella le permiten al estudiante ampliar el prisma desde el cual lee la realidad. Este proyecto lo hemos venimos liderando la maestra Marlén Rátiva, del área de Español, y la autora del presente escrito, quien pertenece al área de Ciencias Sociales. Nuestra motivación principal ha sido la de desarrollar los procesos cognitivos. Los resultados que ha arrojado este proceso han evidenciado lo importante de un trabajo interdisciplinario que evita la fragmentación del conocimiento. Para lograr lo planteado fue necesario cambiar los paradigmas respecto de la organización de los contenidos y la duración de los mismos.

Este proyecto aporta a la construcción de seres críticos a partir del enfrentamiento con las fuentes, mas no desde una posición hegemónica sino buscando la diversidad y asumiendo diferentes perspectivas que den paso a un laboratorio social que le permita al niño leer las mentalidades de diferentes épocas y darse cuenta de los cambios valorativos frente a situaciones, hechos o acontecimientos, por ejemplo, el valor de los esclavizados durante la Colonia: cómo eran vistos por criollos y libres, qué imagen de sí tenían ellos y, finalmente, cómo se “lee” a este grupo poblacional hoy. En otras palabras, nuestra misión consiste en ampliar el ángulo desde el cual miramos las sociedades y la historia.

En este punto es pertinente rescatar lo dicho por el historiador Juan Cordi⁷ respecto de la manera en que muchas comunidades han sido invisibilizadas a la memoria, arrasadas y acalladas. Por tanto, se debe comenzar a escribir y reescribir la historia de los oprimidos, rescatar las memorias colectivas que se relacionan con el dolor, el rencor y el odio. Así es posible recuperar la dignidad y propiciar la reparación y, finalmente, el reconocimiento de nuevas realidades.

Este trabajo debe iniciar en el aula de clase, ya que exigimos transformaciones pero no cambiamos los paradigmas. ¿Cómo pedir igualdad si somos altamente excluyentes? Debemos comenzar por aceptar al otro, descubrirlo y valorarlo. Y la referencia al otro no alude tan solo al colega, sino también al estudiante que puede y debe hacerse visible a través de investigaciones de aula, el estudiante al cual es necesario iniciar en el proceso de empoderamiento de su proceso académico, el mismo que puede construir, con ayudas adecuadas, su propio conocimiento social. De este modo podrá descifrar y entender su realidad a través, por ejemplo, de la elaboración de líneas de tiempo que le permitan reconocerse como ser histórico, social y trascendente.

7 Juan Cordi, El diálogo de las memorias, tema del taller “Historia y memoria”, Diplomado en Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario, julio de 2010.

Este trabajo lograría despertar la tan esperada conciencia social de la que se habla con mucha frecuencia en la actualidad, porque le permite al estudiante investigar y descubrir su procedencia, los posibles factores que explican su realidad y los caminos que podrían conducirlo hacia un mejor porvenir. Pero lo dicho se logra a través de investigaciones participativas, ya que el trabajo no debe ni puede limitarse al estudio de fuentes, no. Es preciso ir a la comunidad, realizar trabajos etnográficos y comunitarios que le permitan al sujeto comprender a los otros y entenderse a su vez como parte de los otros, es decir, apartarlo del yo aislado sin historia y porvenir. Finalmente, y sin entrar a debatir la estrategia que decida adoptar 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 —considerado único y cierto por muchos de nosotros— vemos con total normalidad la situación social, familiar y económica de éstos, quienes asisten a la escuela para buscar una salida a su situación diaria y, por tanto, lo menos importante es dar cuenta de los aprendizajes formales.

A esto estoy expuesta, como maestra, todos los días, pero como consecuencia de mi participación en el Diplomado La enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario, he constatado que estas dinámicas no sólo son frecuentes en mi trabajo, sino que afectan a muchos de los colegios públicos de Bogotá y por ello considero tan importantes los aportes que ha hecho la administración distrital en materia de gratuidad. A pesar de estos enormes esfuerzos, la escuela continúa siendo bombardeada con un sinnúmero de responsabilidades, entre ellas, cubrir los vacíos que dejan la familia y los organismos de control. Ante tanta violencia, desplazamiento, agresión, y desigualdad, ¿cómo puede responder la escuela de una manera distinta a hacer con las niñas lo que le sea posible por salvar y ayudar a la mayor parte de los niños, por paliar su situación?

Quiero concluir con la siguiente reflexión: puesto que la escuela está atravesada por la sociedad y responde a las necesidades, ilusiones y proyectos de los dirigentes y la población, en general, debemos evitar las privatizaciones. La educación pública, por el contrario, debe protegerse y es preciso trabajar unánimemente en la prosecución del desarrollo de todos los grupos sociales de nuestro país y no sólo de unos pocos.

A manera de conclusión, considero que los avances historiográficos muestran que los anhelos de libertad de los criollos no estaban inmersos necesariamente en un proyecto de nación y se vieron involucrados en ello por una dinámica regional y mundial más compleja, lo cual nos llama a enseñar esto en la escuela a través de

un trabajo interdisciplinario que reconozca al colega y al estudiante como sujetos capaces de enriquecer y fortalecer un trabajo holístico y significativo que deje a un lado los tiempos inflexibles y los contenidos inamovibles. En mi caso particular, esto se está haciendo a partir de la literatura. El trabajo literario facilita mi encuentro con los colegas y me sirve de apoyo durante el acercamiento directo al texto.

En cuanto al estudiante, considero que él puede, a través de laboratorios sociales y metodologías como la historia de vida y la indagación de la historia comunitaria, construir, reconstruir la historia dentro de la historia, descubrir estas historias incluyentes y participativas y así erradicar el paradigma de historia única que privilegia un grupo social y, por tanto, excluye múltiples realidades.

De esta manera será posible aportar a la construcción de una sociedad incluyente y en la cual podamos incluirnos a la vez con plena conciencia para así terminar, de una vez por todas, con tanta división, conflicto, pobreza y desplazamiento, con la imposición de unos cuantos sobre los demás. De allí la importancia de mostrar que un hecho social no puede explicarse desde un solo ángulo, sino que resulta de un sinnúmero de factores tan diversos como los agentes participantes en cualquier fenómeno social y este trabajo debe desarrollarse, en primera instancia, por el compromiso social de la educación frente a la construcción de una verdadera nación, incluyente y participativa.

Referencias bibliográficas

- Ávila, A. (2008). “Las revoluciones hispanoamericanas vistas desde el siglo XXI”. *Revista de Historia Iberoamericana*, Vol. 1, N°1.
- Rátiva M., Martínez, Y., Castro, C. (2009). “Una mirada a la integración”. En *La literatura: eje integrador del conocimiento*. Bogotá, D.C.: Universidad Monseñorrate - IDEP.
- 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.
- Tamayo, A. (2000). *Cómo identificar formas de enseñanza*. Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio.

Otras fuentes

Conferencias y vídeo-conferencias del XV Congreso Colombiano de Historia (Bogotá, D.C., julio 26-30 de 2010), en particular Annick.

Lempérière (S.F.), “Hacia una historia transnacional de las independencias”.

Cordi, J. “Historia y memoria”, taller impartido en el marco del Diplomado en Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario, julio de 2010.

DANE. “El censo 2005 deja ver una nueva realidad demográfica”. Comunicado de prensa consultado en: <http://www.dane.gov.co/files/BoletinProyecciones.pdf>

Eastman Arango, J.C. “¿Qué es la historia?”, taller impartido en el marco del Diplomado en Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario, julio de 2010

Economía. “Menos pobreza y más indigencia en Colombia”. Semana.com, 24 de agosto de 2009. Consultado en: <http://www.semana.com/noticias-economia/menos-pobreza-indigencia-colombia/127777.aspx>

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 partícipes en la formación del individuo, en tanto este último es producto del contexto que se le impone. Dicho contexto genera en él una mirada y una práctica que, social o políticamente, determinará su postura frente a las realidades circundantes.

Reconocer, primero, que el individuo es sujeto y, segundo, que su condición de ser social está mediada por un proceso de socialización a través del cual participa en el acontecer cotidiano, permitirá entender, también, que éste se configura en el contexto de un proceso de socialización que acontece en los ámbitos familiar, escolar y social, ámbitos todos ellos donde aprehende los códigos sociales necesarios para su inserción en el entramado social. Si aceptamos la perspectiva de que la escuela puede reproducir o cambiar códigos sociales preexistentes, podemos afirmar, en consecuencia, que ésta debe transformarse en facilitadora de la formación de ese individuo como sujeto político, es decir, logre vincularlo como actor deliberante de su propia realidad y como constructor de su propia óptica 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 la memoria social y contribuye a estructurarla. Esta referencia temporal reside en prácticas colectivas que permiten percibir el pasado de una manera particular, inexorablemente ligada a la forma como se perciben el presente y el futuro.

¹ Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; profesora titular de la Secretaría de Educación del Distrito Capital.

Así, la memoria social es todo aquello que los individuos recuerdan de sus experiencias locales, regionales y, en menor grado, extra regionales, así su significación suele confinarse al contexto regional y 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 (Gnecco y Zambrano, 2002).

En tal sentido, la cátedra de Economía y Política del colegio Toberín (jornada mañana) ha sido orientada a promover el análisis de las historias y memorias de los sujetos implicados en la relación pedagógica y al reconocimiento y análisis de los contextos que acompañan los procesos históricos que configuran la realidad del propio individuo, los cuales les permiten reconocerse como producto de condicionamientos y entornos específicos a la par que proyectarse como productores de una interpretación y una acción, a partir de su particular manera de interpretar el mundo y de la elaboración de sus propios símbolos de práctica social y política.

En esa medida, la mencionada cátedra, impartida en los grados décimo y undécimo, se ha constituido en una práctica de pedagogía crítica, en tanto privilegia, por encima de los contenidos curriculares sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional, el 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 consciente 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 durante el cual se potencia su capacidad de agente activo, cuestionador, analítico de su entorno y realidad. Así, logra consolidarse 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 Social de Derecho que nos determina, se analizan los elementos que desde la justicia transicional —Ley 975 o Ley de Justicia y Paz²— se han propuesto para el fortalecimiento del proceso de reconciliación nacional a través de dos componentes fundamentales: 1) se apuesta por el desarrollo de la justicia transicional en condiciones de permanencia de grupos armados al margen de la ley, y 2), se visibiliza por primera vez en el país la existencia de la víctima del conflicto armado.

2 Se la considera justicia transicional en cuanto 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 en el conflicto.

La visibilización de la víctima, como sujeto, supone el reconocimiento de su carga simbólica, la cual está asociada, por una parte, al conjunto de estructuras objetivas en las que estas poblaciones se encuentran (organización del acceso al poder y distribución de las relaciones en torno suyo) y, por otra, a las maneras particulares de interiorización de dichas condiciones estructurales, las 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 resignificar la construcción de subjetividades a nivel colectivo. Esto, con el objeto de 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, tanto desde la perspectiva de la víctima y el del victimario, que se logra dimensionar los dos enfoques a los cuales le apuesta la ley transicional, la cual identificaremos a manera del conjunto de estructuras objetivas, conjunto que comprende la verdad judicial, o procesal, y la verdad histórica.

A través de la verdad judicial, según 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. Dicha Comisión pretende dignificar a la víctima y formular políticas públicas de construcción de paz. Sin embargo, esta sistematización también nos permite identificar dos dimensiones a partir de la experiencia de la violencia, a saber:

- Una violencia directa que se evidencia en las condiciones materiales en las que viven las poblaciones, las cuales, en ocasiones, se constituyen en regularidades de las condiciones materiales o la realidad material de los individuos víctimas de la violencia. En consecuencia, manejan un orden simbólico enmarcado en la ausencia o precaria presencia de educación o formación académica, lo que se traduce en una marcada ausencia de poder económico, una dependencia absoluta de la productividad de la tierra, una ubicación territorial lejana a la injerencia directa de 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 sus acciones 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 y 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 cuanto estos señalamientos imponen el miedo a la persecución y desaparición por parte de los victimarios. En otros casos, tales representaciones son asimiladas por aquellos como formas de comprensión de sí mismos, es decir, terminan interiorizando su condición en sus procesos de subjetivación.

La intención de la cátedra, por consiguiente, se fundamenta en la identificación de los diferentes escenarios de violencia que se están evidenciando en el proceso de justicia y paz. Tal identificación permite discernir, además, si existen 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 con estructuras objetivas frente a las cuales, la víctima en su proceso de subjetivación de la experiencia, ha podido establecer procesos de resistencia en el escenario socio-político. Todas estas dinámicas están asociadas a las formas predominantes del pensar político de los individuos y en consecuencia, a su papel de víctima o de victimario.

A propósito se analizan documentos oficiales, como el informe del Comité Interinstitucional de Justicia y Paz en su primer quinquenio de gestión; informes provenientes del periodismo investigativo, los cuales se fundamentan en los resultados de la actuación 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. Asimismo, se consultan publicaciones virtuales de investigación académica independiente, la que hace su interpretación alrededor de los procesos judiciales, desarrollados en el marco 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 la memoria en casos concretos de escenarios de violencia que se abordan o intentar comprender 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, si se considera que el educando es portador de un lenguaje u orden simbólico a través del cual interpreta la realidad, es pertinente plantear interrogantes que nos den respuestas en esa dirección. Antes del ejercicio, por ejemplo, cabe introducir la pregunta siguiente: ¿Cuál 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 éste sobre su entorno. Los resultados podrían variar, pero en la escuela donde se ha hecho el ejercicio se ha podido evidenciar 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 sujetorealidad en el alumno, se persigue establecer los componentes sociales, ideológicos, espirituales, morales, políticos que han sido interiorizados 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 de cara a las estructuras objetivas, es decir, donde no existe el cuestionamiento de la realidad porque ésta se asume como normal, como el orden natural.

La educación es una práctica de mediación cultural, en el proceso de configuración de subjetividades, que implica una actividad intencional de producción e interiorización de significados. En ese sentido, la intención del ejercicio radica en propiciar la re-significación de subjetividades en el educando y desarrollar un proceso de construcción de las estructuras simbólicas que medien la reconstrucción de las estructuras objetivas del orden social, todo lo cual se logra aportando elementos enfocados a 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 ni del devenir histórico en el que se encuentra inmerso. Por consiguiente, debe trabajarse con él de modo tal que entienda que puede incidir como sujeto político al romper con la naturalización de las estructuras objetivas imperantes.

Referencias bibliográficas

- Gnecco, C. y Zambrano, M. (Editores). (2000). *Memorias hegemónicas, memorias disidentes. El pasado como política de la historia*. Bogotá, D.C.: Universidad del Cauca - Instituto Colombiano de Antropología e Historia - Ministerio de Cultura.

Otras fuentes

Personería de Bogotá. Memorias Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación.

República de Colombia. Presidencia de la República. Primer Informe del Comité Interinstitucional de Justicia y Paz.

Revista Foro Cívico (“Educación en derechos humanos”; “Siete retos de la educación colombiana”; “La educación y su incidencia sobre la pobreza”).

IV. Didáctica de la historia y las ciencias sociales

En torno al entorno: elemento para la enseñanza de las ciencias sociales. Construyendo historia de las historias...

NELSON EFRÉN BORDA¹

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 MARX²

El objeto de estudio de esta práctica pedagógica es el **entorno** en la enseñanza de las ciencias sociales como un sistema integrado de disciplinas que construyen esa comprensión de la realidad o de las realidades en la escuela como objetivo de las competencias en la enseñanza de las ciencias sociales.

En principio pude darme cuenta que los objetos de estudio del entorno, del espacio geográfico, y del ambiente son la naturaleza, el ser humano y su sociedad. De esa relación dan prueba teóricos del tema como Oliver Dolffus, Rafael Puyol y Alain Lacoste, entre otros. En síntesis, y según lo afirmo a partir de este bagaje teórico, podemos decir que el ambiente, el espacio geográfico y aún más, el entorno, constituyen aquello que nos rodea y aporta a nuestra construcción como personas y como seres sociales.

El ser humano ha construido su sociedad influido por las condiciones del entorno particular en que habita. Dicho entorno contribuye a caracterizar su cultura e identi-

1 Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital.

2 Citado por Mario Carretero en su obra Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia, 3ª reimpresión (Buenos Aires: Aique, 2007) p. 10.

dad, puesto que la cultura, según la propuesta curricular y desde la perspectiva historiográfica de la Licenciatura en Ciencias Sociales es el producto de las distintas expresiones de las formas de socialización que permite dar cuenta de la construcción de la identidad (Quintero y otros, 1999, p. 63). En consecuencia, el entorno juega un papel importante en la construcción del sujeto como ser social y como individuo y hace primordial que el Licenciado en Educación, con énfasis en ciencias sociales, adquiera un sentido de responsabilidad, de pertenencia por el tema que hoy es vital tratar. De esa forma pienso aportar al reconocimiento de la importancia del entorno en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, en particular.

El entorno, comprendido como un espacio geográfico, es resultado de la interacción ser humano naturaleza. De acuerdo con Dolffus, la sociedad juega un papel fundamental en la configuración de este espacio. Es importante estudiar el concepto de espacio porque, la concepción de entorno que manejaré parte precisamente del ámbito donde se han desarrollado la vida, el ser humano y su sociedad en tiempos concretos, es decir, el espacio geográfico.

El término “espacio geográfico” es muy complejo. Según Dollfus (1976) “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”. De aceptar la definición aportada por algunos estudios de la geografía, se puede afirmar que el espacio es un entorno de tres dimensiones las cuales es preciso considerar en su interpretación. Ellas son: la biótica, la abiótica y la antrópica.

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

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, para los tres conceptos, la naturaleza, el ser humano, su sociedad y patrones de interacción son su objeto de estudio. 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 y otros, 1998). Este concepto destaca la relación entre naturaleza, ser humano y 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.

Lo anterior dio origen al problema al que debí enfrentarme al iniciar el proyecto, es decir, ¿cuál de estos conceptos era el más apropiado para trabajar? Fue entonces cuando me encontré con una serie de afirmaciones teóricas las cuales me dieron a entender que el entorno era el concepto, el objeto de estudio a trabajar, pues encontré que el ambiente es un entorno que afecta y condiciona la vida de los seres vivos, del hombre y su sociedad en su conjunto, según sostiene Estebanez 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).

Al estudiar la historia nos vamos a dar cuenta que el ser humano, en primera medida, se halla bajo el influjo de su entorno natural, el cual es el que le provee y le da las posibilidades de satisfacer sus necesidades primarias; así mismo es un factor de su desarrollo. Según autores como Antonio Damasio y Sergio Moriello,³ el entorno no puede separarse de lo humano pues está ligado al desarrollo físico de las personas:

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 decada 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

Un primer aspecto a analizar es el debate que sostienen los teóricos sobre la influencia del medio natural en la sociedad y la cultura. De gran relevancia en el siglo XX, la antropología ecológica estuvo fuertemente influida 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”.⁴

Lo anterior me lleva a preguntarme por el concepto de medio ambiente, específicamente, para aclarar la cita anterior. Según distintos teóricos, entre los que figura Max Derruau, se entiende por medio ambiente al entorno que afecta y condiciona especialmente las circunstancias de vida de las personas o la sociedad en su conjunto.

Es así como este concepto se empalma con el concepto de entorno que quiero desarrollar, pues concibo el entorno como un espacio donde nos desarrollamos como cultura y como sociedad. Dicho de otra manera, el espacio no es únicamente el medio donde se desarrolla la vida, sino, también, abarca objetos, agua, aire, las relaciones entre éstos y elementos culturales y sociales.

3 A. Damasio, citado por S. Moriello en “Cerebro, mente, cuerpo y entorno” (consultado en Internet en www.pensamientocomplejo.com).

4 Kay Milton, “El viejo determinismo ambiental” (consultado en Internet en la página Hombre y Ciencia de este científico, <http://hombreyciencia.blogspot.com/2007/02/antropologia-ambiental-kay-milton.html>).

Es desde esa perspectiva que el estudio de este concepto toma relevancia para las ciencias físicas y sociales, mismo concepto del cual surge la antropogeografía como producto de las ambiciones de Cousin y Semple, quienes comenzaron 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. A tono con esta iniciativa, Steward realizó estudios más profundos, relativos a la relación entorno- cultura- sociedad, que le permitieron llegar a una serie de conclusiones importantes para 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’ (1955, p. 37).

Así, Steward introdujo un cambio en relación con el determinismo de la década de los 70 —“los entornos moldean la cultura”— al proponer a la comunidad académica una nueva perspectiva según la cual “los factores medioambientales específicos [son los que] moldean rasgos culturales concretos”. No obstante, si analizamos planteamientos de otros teóricos citados, podríamos afirmar que es válido tomar aportes de todos a fin de comprender mejor este concepto y, por ende, lograr una mejor enseñanza de la historia y demás ciencias sociales.

Otra de las afirmaciones cuyo aporte al estudio del concepto de entorno se debe tomar en cuenta es la que anota Tim Unwin en su prólogo a *El lugar de la geografía*, donde sostiene que en la segunda mitad del siglo XX cobró fuerza un planteamiento, según el cual “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 interacción con la sociedad y la cultura.⁵ Cabe relevar que la relación entorno- cultura- sociedad es recíproca, según hace 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.⁶

En otras palabras, el entorno aporta a la construcción de la sociedad y la cultura tanto como esta última aporta a la transformación del entorno y la sociedad.

5 La sociedad es aquí entendida como: “un ordenado, independiente, pero resueltamente integrado conjunto de relaciones, reglas y representaciones en constante cambio, que sostiene una colectividad de individuos. (Tomado de: Eleutero Ramírez Medina, Fundación Alcazar, p. 32).

6 “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 [...]”. (Ibíd., p. 32.).

Los procesos de interacción del ser humano con su entorno han venido afectando la vida planetaria a través del tiempo y sólo hasta hace relativamente pocos años se ha venido gestando una conciencia que cuestiona el comportamiento de éste con su medio⁷ y busca un cambio de actitud. Este cambio puede empezar en nosotros mismos y sería ideal fomentarlo desde la familia y la escuela a fin de incidir en las futuras mentes que transformarán la sociedad. De poco o nada servirán las políticas inclinadas a favorecer el entorno, si nuestros pueblos no tienen conciencia de la importancia de 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.⁸

Creo que la enseñanza de las ciencias sociales debe encaminarse al tratamiento de los problemas del entorno, a fin de aportar en lo cultural y lo social⁹, tanto a nivel local y barrial como nacional. Así podrá ofrecer una solución a esta problemática global, pues entorno no sólo es lo natural, no. Abarca asimismo la casa, los amigos, los vecinos, la cultura, la sociedad, las costumbres, el país, todo nuestro mundo que vive la contaminación atmosférica, la contaminación de recursos hídricos, la deforestación, etcétera, y padece, también, la monopolización de los recursos que crea pobreza¹⁰ y con ella el difícil acceso a la educación que tiene resultados funestos para la sociedad.

Hoy es fundamental buscar opciones de cambio en la enseñanza de la historia, de las ciencias sociales, ya que esto contribuye no sólo al mejoramiento de la calidad de la educación, en general, sino al desarrollo de procesos de conocimiento social que les permitan a los niños y niñas que asisten a las instituciones educativas la comprensión del mundo en que vivimos. En efecto, algunos estudios, como el de Mario Carretero (Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia) y los lineamientos curriculares para las ciencias sociales y otros documentos del Ministerio de Educación Nacional, en especial los apartados referidos al Decreto 1860 de 1999 y la propuesta general para evaluación por competencias, señalan que aún existen prácticas de enseñanza de las disciplinas sociales en las cuales predomina el conocimiento memorístico, fragmentario, general y descontextualizado. Por esta causa, me planteé, como propósito, diseñar una propuesta de innovación¹¹ pedagógica que

7 “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, al mundo socioeconómico actual”. (Tomado de Nuria Vidal, “El Entorno en la escuela. Una revolución pedagógica”).

8 Ministerio de Educación Nacional, Serie Lineamientos Curriculares, Ciencias Sociales, p. 95.

9 Economistas y sociólogos están de acuerdo ahora, en que el problema del subdesarrollo no es económico sino básicamente político y social.

10 En el ámbito internacional existe un amplio consenso para luchar contra la pobreza por cuanto ella impide una calidad de vida para las dos terceras partes de la humanidad. A tal fin se han propuesto diversas políticas en torno a la dinámica demográfica, la protección y fomento de la salud humana, el desarrollo sostenible, la lucha contra la deforestación (desertización, sequías, etc.), entre otras iniciativas.

11 “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 alterar las cosas introduciendo novedades. Cambiar,

aporte 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 mayor comprensión, compromiso y reflexión en los estudiantes.¹²

Tomando en cuenta lo anterior, considero que este concepto podría ser fundamental para este estudio y aún mas para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, dado que hoy nuestro entorno enfrenta una grave problemática ambiental, social y cultural que nos afecta y en cuya solución debemos participar activamente desde todos los ámbitos posibles. A su vez, el presente proyecto se elaboró a manera de respuesta, buscando aportar soluciones, construidas desde la escuela, a los problemas del entorno, es decir, la sociedad, la cultura y el ambiente.

Para lograr esto, la enseñanza de las ciencias sociales debe apropiarse del tema, para así poder aportar a la solución de estos problemas. En mi opinión, de nada servirán los logros de la ciencia, respecto del cuidado del entorno, si no actuamos a la par en lo social, educando individuos en pos de la protección y el respeto por lo otro y por el otro que construyen nuestro entorno.

Para mi propuesta pedagógica son relevantes los postulados de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, porque constituyen la guía para implementar la unidad didáctica que busca mejorar la relación de los individuos con su entorno a través de la innovación. Innovación que para nosotros construye aprendizajes significativos en los individuos y es precisamente uno de los postulados de los lineamientos. Así se logra que lo aprendido en la escuela salga de ella y participe en la sociedad o principal transformadora de ese entorno, el cual, según los lineamientos, debe ser estudiado de una manera interdisciplinaria y privilegiarse en el horizonte de los cambios socioculturales que requiere el país y la formación de los seres humanos que se precisan para su materialización.

De esa forma mi propuesta se enmarca en principal medida en estos dos principios, la innovación y la interdisciplinaria, sin dejar atrás elementos que son importantes para los lineamientos, como el entorno local del individuo que asiste a la escuela, su cotidianidad, sus intereses y necesidades, sus particularidades, sus patrones de aprendizaje, entre otros, para desde ahí construir conjuntamente, a través de la participación, un conocimiento, elaborado por ellos mismos que aporte a las soluciones de los problemas de la sociedad, la cultura y el ambiente que en su conjunto conforman el entorno y su historia.

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". (Tomado de: Rodrigo Parra Sandoval y otros. Innovación escolar y cambio social, Bogotá: Fundación FES-Colciencias, 1997).

12 . Una de las prioridades de los currículos es la comprensión, para poder reflexionar, proponer, la propuesta de Dilthey, Von Wright y Hintikka. Según Jairo Gómez, "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".

Conocedor de esto, me dispuse a elaborar una propuesta que satisfaga los objetivos propuestos para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales por el Ministerio de Educación Nacional, pero con unas características específicas, brindadas por la comunidad con la cual se trabaja. Es importante aclarar que esta unidad didáctica se puede aplicar a toda clase de comunidades y a todos los cursos de la educación básica y secundaria si se acepta el principio de que el estudio del entorno debe posicionarse en la escuela en procura de una mejor convivencia social que permita pensar un mejor futuro.

El proyecto se planeó en tres fases que se detallan a continuación.

Primera fase: 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, que constituyeron su punto de partida. De igual manera se revisaron, tanto en distintas instituciones del Distrito Capital como a través de la Internet, textos relacionados con los temas principales: innovaciones pedagógicas y entorno y se visitaron diversas bibliotecas públicas y privadas —Luis Ángel Arango, Virgilio Barco, Colsubsidio (Kennedy), Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital, instituto de investigaciones en Innovaciones Educativas, Fundación FES (en Internet) y Ministerio de Educación Nacional—, con el propósito de identificar los trabajos realizados sobre el tema y los posibles aportes para este proyecto.

Segunda fase: Construcción del marco teórico y conceptual

Durante esta fase se definieron como elementos centrales los temas sobre innovación educativa, pedagogía y didáctica de las ciencias sociales y la historia, y se tuvieron en cuenta los lineamientos curriculares y los ejes establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, es decir, todo aquello que permitiese abordar de manera sistemática el estudio del entorno y la manera de implementarlo en el ámbito educativo. Cabe anotar que se utilizaron técnicas de investigación como la revisión de fuentes primarias y secundarias y se acopió, también, información relativa a las bases pedagógicas y teóricas pertinentes a los temas de estudio.

Tercera y última fase: Diseño de la propuesta pedagógica y didáctica

Esta fase comprende la construcción de la unidad didáctica a partir de las bases siguientes: los ejes, las preguntas problematizadoras y demás elementos contemplados en los lineamientos curriculares para las ciencias sociales del Ministerio de

Educación Nacional, así como los intereses de los estudiantes que participaron y participarán en el proyecto. Se tuvieron en cuenta, además, los conceptos desarrollados por las teorías pedagógicas en relación con las dificultades mencionadas para la enseñanza de las ciencias sociales. Dichas propuestas, cabe anotar, son las que permiten avanzar hacia la consolidación de una propuesta innovadora, adecuada al fomento del pensamiento crítico, los procesos de comprensión, el aprendizaje significativo, la capacidad propositiva y un mejor entendimiento y manejo del entorno por parte de los estudiantes.

Aprendiendo historia e investigando con las nuevas tecnologías

FRANCIS GUIOMAR CÓRDOBA M.¹

El colegio protagonista de esta experiencia se encuentra ubicado en el barrio Vista Hermosa (Lucero Alto) de la localidad Ciudad Bolívar. Allí se educa a niños, niñas y jóvenes del sector, de estratos 1 y 2, quienes, al igual que la mayoría de los muchachos de su generación, adolecen de motivación para el aprendizaje en las aulas, un proyecto de vida y expectativas relativas a su futuro, situación que se refleja en su compromiso y rendimiento académicos.

Llevo 17 años de docente, cinco de ellos con el Magisterio. Cinco años durante los cuales he buscado, en el colegio donde laboro, la forma de motivar a los estudiantes en el aprendizaje de las ciencias sociales. Este año tomé la decisión, a partir del segundo bimestre, de hacer una nueva exploración en la metodología al observar que en el primer bimestre el nivel e interés de los estudiantes, respecto del área, eran mínimos. Opté entonces por utilizar los recursos físicos que posee el colegio, como los medios audiovisuales. El plantel cuenta, entre éstos, con un aula de sistemas, un aula de bilingüismo, un aula con computadores para educar, un salón de audiovisuales con televisor LCD y equipos varios (VHS, DVD y CPU), un “Aula Inteligente” y una biblioteca, también con televisor y lector DVD.

En busca de una nueva metodología

Fue así como, después de haber pasado el primer bimestre de este año y en consideración al cúmulo de desgano de los estudiantes respecto del aprendizaje de las sociales de años anteriores (2005 a 2009), la cantidad de temas que deben impartirse

¹ Licenciada en Ciencias Sociales.

de la cátedra en cuatro horas semanales y la observación de los recursos que posee el colegio, más aquello que llama la atención de aquellos al presente, tomé la decisión de cambiar la metodología habitual de talleres, trabajos en grupo y trabajos individuales por actividades que implicasen un uso de la tecnología. Decidí, también, adoptar una forma distinta de evaluar mediante la cual lograra evidenciar el proceso y la adquisición básica de conocimientos, además de sacar al estudiante del aula de clase tradicional donde permanece gran cantidad de su tiempo de enseñanza.

En otras palabras, me propuse encontrar así una metodología más atractiva que les facilitara a los estudiantes la adquisición de conocimientos de geografía e historia y sumara la investigación y la curiosidad a lo expuesto en clase. A tal fin, evalué los siguientes puntos de mi quehacer educativo cotidiano:

1. Para un gran número de estudiantes, las Ciencias Sociales son un área aburrida y de poco interés que aporta demasiados datos y conocimientos los cuales resultan, a su juicio, obsoletos e innecesarios.
2. Muchos estudiantes presentan problemas relacionados con la lecto-escritura, situación que dificulta el desarrollo de destrezas propias de las sociales y otras áreas de conocimiento acordes a sus edades y cursos —como la comprensión, la argumentación, el análisis y la proposición— y redundan en la imposibilidad de realizar trabajos de investigación complejos, o talleres con profundidad temática.
3. Los estudiantes no están acostumbrados a leer y les disgusta hacerlo. Por esta razón no pueden emplearse textos informativos de manera reiterada.
4. La generación de estos últimos tiempos ha crecido rodeada y bombardeada de medios audiovisuales que llaman su atención, como el televisor, la Internet y los juegos de vídeo. Las imágenes y los colores llamativos suelen cautivar más su interés que los textos y de éstos sólo se consultan aquellos que ofrecen información abreviada, concreta y útil.
5. La evaluación es un proceso integral, cuyo objetivo no es el de atemorizar o denigrar al individuo sino contribuir al desarrollo de habilidades y competencias. En últimas, e idealmente, debe motivar al estudiante a reforzar conocimientos e investigar.
6. Es necesario y hace parte de la enseñanza de las disciplinas sociales demostrar a los estudiantes la utilidad e importancia de su aprendizaje, tanto en la formación personal como para su vida y la realidad en que se desenvuelven.

A fin de hacer uso del Aula Inteligente y dar allí mis clases diarias, solicité al Rector la capacitación para aprender a manejarla y permiso para utilizarla, pero sólo encontré los obstáculos habituales, como el hacer oídos sordos a peticiones de este tipo y dilatar el tiempo, lo cual entorpece la innovación y aplicación de nuevas metodologías. Por el momento, debí conformarme con el salón de audiovisuales y solicité la instalación de una CPU para poder conectarla al LCD y así hacer las presentaciones de las diapositivas que elaboraba. Como este salón no cuenta con el servicio de Internet, me fue imposible pasar los vídeos que encontraba. Afortuna-

damente me enteré que existe un programa específico en Internet (Tube Catcher) que sirve para bajar vídeos de esta página y de esta manera logré disponer de los necesarios para las clases.

A medida que pasaba el tiempo, comenzaron a aparecer profesores interesados en pasar ayudas audiovisuales. Esta situación dio inicio a un nuevo obstáculo, puesto que me obligó a tratar de lograr tiempo en dicha aula, para dar las clases, y debí dar por ello disculpas a los muchachos, quienes esperaban con gran expectativa ir al salón de audiovisuales. Volví nuevamente a dictar clase en los salones correspondientes, pero no cejé en la gestión para lograr acceso al Aula Inteligente.

A finales de agosto de 2010 me dieron la buena noticia de que se me había hecho responsable del aula; respecto de la capacitación, sólo se me brindó la relacionada con el manejo del tablero digital. Además de éste y un video beam, la sala tiene Internet. Esto me permitió utilizar la página de You Tube, y por tanto, mostrar los vídeos. Además, logré capturar el material necesario para las posteriores presentaciones en *Power Point*. Si bien he logrado enriquecer más la clase en imágenes y otras fuentes (documentales), afronto por momentos problemas con el *video beam* porque suele detenerse de pronto y por esta causa pierdo entre cinco a diez minutos de las presentaciones o el vídeo que esté pasando, lo cual me obliga a echar mano de la recursividad que tenemos los maestros para afrontar contingencias y hallar soluciones inmediatas a las mismas, como hacer uso de un tablero de papel periódico y estimular discusiones de enriquecimiento cognitivo y juicios y procesos de crítica. Cabe aclarar que aunque el colegio dispone de computadores, todos ellos, con excepción de los de las oficinas, es decir, los de uso administrativo, poseen Office 2003, lo cual obliga a hacer la conversión de los documentos, tanto de los míos como de los que deben presentar los muchachos. Adicionalmente comenzaron de nuevo a aparecer docentes interesados en utilizar también dicha aula, por lo que debí defender el uso necesario de ésta para el desarrollo de mis clases.

Cuando comencé a implementar una metodología basada en varias fases que describiré más adelante, la preparación de clases se hizo más interesante para mí: encontré páginas, lecturas, mapas e información de investigaciones recientes. A esto se sumó el hecho de participar en el Diplomado en Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario. Todo esto, me aportó más conocimientos y me permitió actualizarme en temas de la geografía y la historia.

Esta metodología que apenas comenzaba a introducir mostró muchas bondades, porque permitía fortalecer las clases con opiniones argumentadas, establecer relaciones con el presente, emitir juicios y asumir posiciones críticas, tanto en mí como en los estudiantes.

Un ejemplo de esto fue el tema de quiénes y cómo lideraron la Revolución Francesa. Los propios alumnos, por medio de preguntas y juicios, pudieron establecer

la relación pasado-presente de una política que subsiste hasta nuestros días y caracteriza parte del gobierno nacional y capitalino.

La metodología y sus cinco fases

Primera fase: Presentaciones en power point y vídeos

En esta fase me dedico a la elaboración de diapositivas en power point con ayuda de mapas conceptuales y estructuras mentales básicas que lleven información concreta, útil y suficiente para que un estudiante pueda relacionar conceptos e información.

Para elaborarlas, se consultan diferentes textos escolares, la Internet y otras lecturas y fuentes que traten los temas, incluidos los mismos vídeos que observo. La lectura detenida da paso a la compilación y depuración de la información. Dicha información es seleccionada y configurada tomando en cuenta la manera cómo los individuos atendemos y adquirimos la información. Esto lo sé por la capacitación que recibí en mi trabajo con la Fundación Merani y gracias a la pedagogía conceptual. Y también por experiencia propia, tanto de lectora como de madre y docente, me es familiar el hecho que los textos suelen contener muchas veces información de carácter europeizante o eurocéntrico que releva personajes o acontecimientos cuyo legado poca o ninguna relación guarda con nuestra realidad pretérita y presente. Estas obras no buscan, precisamente, enriquecer los temas; a veces, incluso minimizan informaciones concernientes a nuestra historia patria y al papel de clases medias y grupos negros e indígenas en procesos de causa-efecto. Además, la información en demasía satura la mente de un muchacho y se convierte en datos inoperantes, inservibles y lejanos a su realidad existencial.

Las diapositivas tienen además el dinamismo permitido por los programas de los computadores: los textos van en letra clara y grande, los colores se escogen de modo tal que impacten el ojo y la mente de los muchachos y hay profusión de imágenes porque está demostrado que las imágenes y los colores inciden en la percepción de niños y jóvenes, en el sentido que prestan mayor atención, retienen más y la capacidad de formular preguntas también se incrementa. Estas presentaciones van desde mapas geográficos e históricos hasta gráficos que relacionan el tema con ilustraciones que resaltan características y a partir de cuales se realizan, también, ejercicios de reflexión y se plantean preguntas, es decir, la metodología trae consigo el análisis de fuentes gráficas y éste se desarrolla sin que los muchachos se den cuenta de ello.

A partir de estas presentaciones es como, según se explicó, se estructuran las clases. Durante su transcurso, los alumnos toman apuntes de las diapositivas y participan con preguntas referentes al tema o a las imágenes presentadas. Se abordan temáticas en las que se explicitan relaciones causa-efecto de hechos y sus contenidos se encadenan a la actualidad política, económica, social, cultural e ideológica y al entorno.

De este modo, los fenómenos o acontecimientos tratados no son percibidos cual realidades lejanas o ajenas, y a medida que se familiarizan con los procesos descubren que muchos sucesos, propios de otros lugares y otras épocas, afectan aún su existencia como miembros pertenecientes a una sociedad, a una comunidad específica, bien sea de forma pasiva o activa. Esto es así porque se suprimen demasiados datos e información que producen aburrimiento y desgano por aprender algo más y porque el aprendizaje privilegia los hechos por encima de fechas y protagonismos personales. Se eliminan los párrafos tediosos y se los traduce a su vocabulario y esquemas de pensamiento. En consecuencia, ellos principian a retener en sus mentes y recuerdos la información que adquieren en estas clases, manejan conocimientos y se apropian de los mismos.

Cada tema es reforzado con vídeos, video-clips y documentales de History Chanel, National Geographic y Discovery Chanel. Igualmente observan documentales que ilustran la historia de otros países y figuran en la página You Tube (versión en español). El procedimiento es como sigue: al terminar cada tema, se observa un vídeo en clase y los estudiantes comentan los detalles más sobresalientes de éste. Tal ejercicio les permite hacer preguntas, expresar sus reflexiones y establecer relaciones entre el tema y lo visto en el vídeo. Cabe resaltar en este punto que ya he iniciado las gestiones para lograr que se instale la señal de cable en el televisor del Aula Inteligente. De esta manera los estudiantes podrán ver directamente en el colegio los programas y documentales de los canales mencionados.

Segunda fase: Lluvia de preguntas

Al terminar el conjunto de temas del bimestre se realiza una lluvia de preguntas. Estas preguntas son propuestas por los estudiantes y versan sobre curiosidades o temas que ellos desearían conocer, bien sea porque no forman parte del plan del área o no aparecen en los textos escolares. Cada interrogante se escribe en el table-ro del salón y luego ellos escogen por grupos (no mayores de cuatro integrantes), o individualmente, la pregunta que desean investigar a fin de encontrar la posible respuesta. Así aparecen preguntas como las siguientes:

- ¿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 a vapor?

Tercera fase: Diario e investigación de la pregunta

El proceso de investigación de la respuesta se registra en un diario que es llevado por cada estudiante en el mismo cuaderno de la materia. Este cuaderno debe ser profesional y cuadrículado y a cada estudiante se le indica que lo use de forma horizontal. Tales características tienen como función ayudar al mejor aprovechamiento del espacio y facilitar la escritura y el manejo de sucesión y relación.

En él escriben por qué escogieron la pregunta, si están trabajando individualmente o en grupo —si es así deben nombrar los integrantes—, cómo se asignaron las tareas pertinentes al desarrollo de la investigación y en qué consisten. Igualmente deben relacionar las fuentes bibliográficas (bien sea físicas o tomadas de la Internet) y hacer un reporte de los obstáculos y logros que caracterizaron el proceso investigativo. Todo esto permite que los estudiantes escriban de su propia experiencia; que plasmen en dichos diarios su historia, no sus memorias; que narren la travesía de encontrar la respuesta a la pregunta escogida. Como ejemplo cito algunos apartes de uno de estos diarios.

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 si no 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. Durante este proceso se lleva un trabajo autónomo en el cual no existe persistencia en relación con qué debe hacerse en esos momentos; por lo tanto, permite también la posibilidad de formar en ellos un principio de autocontrol y autonomía en sus deberes. Yo les apoyo con fuentes que analizo a la vez con ellos. Estas fuentes versan de los temas que escogen tanto en la Internet como en libros o recursos audiovisuales. También les colaboro en las búsquedas virtuales de información, en horas de mi clase. Les doy la bibliografía o las direcciones de Internet que hallé de los temas y considero pueden orientarlos. También los oriento en relación con la manera cómo pueden utilizar la información sin manipular la que ellos ya habían acopiado o conformado.

Cuarta fase: Correo electrónico

Para esta fase fue necesario que todos abrieran una dirección electrónica, e igual hice yo a fin de que me enviaran por correo los trabajos finales de las respuestas días antes de presentar la exposición. De esta manera podía orientarlos, con tiempo, respecto de los contenidos, es decir, ayudarles a esclarecer si la información respondía al tema, si estaba bien estructurada o no y si era preciso, en consecuencia, hacerle correcciones.

En el segundo bimestre, que fue el inicio de la experiencia, varios alumnos se limitaron a copiar y pegar textos de la Internet. Por esta razón, entre las correc-

ciones figuraba la exigencia de leer la información, comprenderla y crear mapas conceptuales o escritos que contuviesen lo necesario para entender la respuesta. En este sentido me propuse que entendieran que la información debía adquirirse y comunicarse no sólo para ellos, sino también para los compañeros del curso, quienes serían los principales receptores; por tanto, el lenguaje debía ser claro. Para lograr esto debí explicarles, muchas veces, términos o situaciones de los encontrados que no comprendían. Gracias a este proceder, los trabajos presentados durante el tercer bimestre mejoraron en calidad y contenido. Se nota que investigan, leen y, por lo menos, comienzan a interpretar y a comprender.

El correo se utiliza, también, para la comunicación de doble vía: los estudiantes se comunican conmigo a fin de expresarme dudas e inquietudes relativas a temas y tareas y yo les envíé las presentaciones en *power point* que se han visto en la semana, los videos y, en algunos casos, tareas; además, les recuerdo por este medio fechas y actividades. Las bondades del sistema se comprobaron en una semana que estuve incapacitada porque pude enviarles por correo el tema y así evite que se atrasaran. Al volver a clases éste se comentó extensamente y se dio la explicación pertinente.

Ellos andan ahora pendientes del correo por razones distintas a las habituales. Como sabemos, hoy los muchachos permanecen frente al computador gran parte del tiempo, así que no es raro que al día siguiente me pregunten si me llegaron sus inquietudes o las solicitudes de ayuda bibliográfica, o confirmen que recibieron la información enviada por mí, todo ello sin necesidad de recordarles constantemente que consulten su correo. Esto les ha permitido darse cuenta que en Internet existe algo más que *Facebook* y puede utilizarse para algo distinto a “chatear” o enviar mensajes a los amigos.

Quinta fase: Exposición

En las fechas acordadas, los muchachos exponen los trabajos que contienen la respuesta a la pregunta escogida. Lo hacen con ayuda de presentaciones en *power point* o de vídeos y en algunos casos utilizan ambos recursos.

Antes de iniciar la exposición le cuentan al curso qué pregunta escogieron y por qué. Refieren además las anécdotas, los obstáculos que enfrentaron durante el proceso de investigación, su experiencia; por último, dan la respuesta. Cabe aclarar que para dar ésta, los estudiantes deben emplear conocimientos adquiridos en las clases respecto de los temas vistos. Así se evita que la respuesta se exponga a manera de hechos aislados. Ella es, por el contrario, el resultado de un ejercicio relacional, es decir, responde a un ejercicio de análisis, interpretación e imbricación de hechos históricos centrales, ubicados en un espacio geográfico. Además, relacionan lo encontrado con cosas que aún se ven. Por esto, tanto las preguntas como las respuestas no quedan aisladas sino que les

permiten ver la influencia que tienen hoy hechos e ideas del pasado en el mundo, el país, la ciudad y la localidad.

Las presentaciones no deben contener mucha información escrita, sino apenas los datos necesarios para que sus compañeros entiendan la respuesta y, les llame la atención saber del tema. Al propósito, deben leer la información acopiada, interpretarla, comprenderla y plasmarla, finalmente, de forma sencilla y clara. El diseño de las presentaciones se presta también para que los estudiantes ejerciten su creatividad, porque buscan imágenes con las cuales ilustrar la información y escogen letras y colores de tal modo que no sólo se vean bien, desde la perspectiva estética, sino que llamen la atención y cautiven el interés de quienes las presencian.

Sexta fase: Evaluación

Al final del semestre realizo una sola evaluación escrita que se caracteriza por ser de opción múltiple, con única respuesta. Se elabora con pequeños textos y sus opciones requieren competencia interpretativa. En el tercer bimestre agregué una con competencia argumentativa para los octavos.

En la primera evaluación se hicieron evidentes los problemas de lectura, comprensión e interpretación; en las evaluaciones del tercer bimestre pude constatar avances asociados a un mejor nivel de lectura y mejores indicios de comprensión e interpretación.

Por principio, no hago evaluaciones que exijan el uso de la memoria o de información archivada, porque esto tensiona a los estudiantes. El propósito es, por el contrario, ayudar a que se distiendan y se sientan más seguros de sí mismos y sus conocimientos. Este sistema de evaluación es exitoso, a mi juicio, porque se basa en lecturas cuya información ya conocen, tanto así que en algunos casos hasta mencionan cómo, al leer el texto, se acordaron de la clase y al recibir los resultados revisan sus respuestas y en las que se equivocaron ellos mismos hacen comentarios tales: “Tan bobo, claro, esa era la correcta. Todo por no leer bien”. En síntesis, este tipo de evaluación refuerza el ejercicio de la lectura y los procesos de comprensión, interpretación, argumentación y proposición, inclusive.

Logros de una metodología exitosa

1. Incremento del nivel de motivación

Para los estudiantes, saber que toca clase de sociales ya no es una hartera; al contrario, ahora esperan en el salón o frente al Aula Inteligente el inicio de la clase, lo cual es otra manera de expresar que las llegadas tarde han decrecido notablemente.

2. *Mejoramiento del nivel de lectura*

El estar en la Internet con un propósito distinto al habitual les ha permitido conocer que allí existe algo más que el *Facebook* o los juegos de vídeo. Este conocimiento los ha motivado para leer textos y ver vídeos relativos a los temas de estudio, lo cual sé por los comentarios que ellos mismos hacen en clase.

3. *Incremento del rendimiento académico*

Durante el tercer bimestre, el nivel académico de los estudiantes subió: cada vez son menos los que incumplen los logros planteados, pero son los mismos que en otras materias tampoco muestran mayor rendimiento porque sólo asisten al colegio debido a la presión familiar y no porque crean que el estudio les ayuda en algo.

4. *Fortalecimiento de la escritura*

Ahora escriben más y con regularidad, lo cual es positivo porque la escritura exige esfuerzos que entrenan y disciplinan el pensamiento, es decir, se abstienen de escribir lo primero que les viene a la cabeza y tienen el cuidado de estructurar sus narraciones, tanto en los diarios como en los trabajos y las diapositivas.

5. *Disminución del nivel de distracción*

El nivel de distracción en el aula de clase ha disminuido también notablemente. Ahora ponen más atención, toman apuntes, están atentos a la información, hacen preguntas, participan —lo que antes no se daba mucho—, emiten juicios argumentados, asumen posiciones críticas y ven relaciones entre hechos del pasados y su situación presente, su país, su ciudad y su localidad, todo lo cual les hace sentir que aprender sociales sí sirve para algo.

Para el desarrollo del trabajo, durante el cuarto bimestre, la metodología tendrá unas adiciones: como el tema es Colombia, los alumnos leerán el libro *La Pola* —colección *El Libro al Viento*—, harán el recorrido por el centro histórico de Bogotá y el diario, al igual que el trabajo final (respuesta a la pregunta), deberán presentarlo en un CD. Esto, a fin de que comiencen a crear su propio archivo. Por tanto, no quedará en manos de la docente sino que pasará a integrar la colección de la biblioteca de la institución.

Conociendo la historia de Bogotá: una experiencia pedagógica

BERNARDO AMAYA¹

El problema pedagógico

A partir de mi experiencia pedagógica como docente de ciencias sociales en el Colegio Distrital Florentino González —ubicado en la zona de San Cristóbal—, he podido establecer que los estudiantes de bachillerato no cuentan con oportunidades para conocer la historia de Bogotá y carecen de sentido de pertenencia a la ciudad. Esta situación afecta negativamente su formación ciudadana, puesto que, por una parte, sus experiencias cotidianas se circunscriben casi exclusivamente al ámbito escolar y familiar, lo cual genera 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 sólo “conocen”, y 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. Y cuentan con pocas oportunidades de visitar y leer otros lugares de la ciudad y la localidad en aras de ampliar sus conocimientos históricos e interdisciplinarios y fomentar su sentido de pertenencia a la ciudad. Incluso, hay niños que nunca han salido del sector de San Cristóbal, el cual 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, sus procesos

¹ Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

migratorios o las luchas que han debido librar para conseguir las viviendas y tener acceso a los servicios públicos. Esto es así porque en la escuela no se fomenta la curiosidad necesaria para incentivar la indagación, la re-significación y la lectura de la historia y de los fenómenos urbanos. Por esta razón, 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 puede 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 la ciudad, de sus dinámicas culturales, sus ritos, su historia, 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 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, lo cual contribuye a profundizar 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 contribuya a la formación de ciudadanos conscientes del devenir histórico y la importancia de pertenecer a la ciudad. Finalmente, sería válido preguntarse: ¿Constituyen los recorridos históricos por la ciudad una estrategia pedagógica adecuada al objeto de fomentar el conocimiento de la historia de Bogotá, y, a partir de éste, fortalecer el sentido de pertenencia, expandir la memoria urbana y mejorar la formación en cultura ciudadana?

Propósitos de los recorridos históricos

- Brindar oportunidades y elementos para el conocimiento de la historia de Bogotá y la construcción de la memoria urbana.
- Fomentar el sentido de pertenencia a la ciudad a partir del estudio de su historia y de recorridos históricos por diversos lugares urbanos.
- 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.

- Incentivar la curiosidad y las prácticas investigativas de los estudiantes.
- Aprovechar diversos lugares de la ciudad para convertirlos en aulas de clases donde 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, relatos y representaciones estéticas e iconográficas 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 e imaginar posibles soluciones a las mismas.

La experiencia pedagógica

Ante el problema pedagógico presentado, desde 2009 decidí incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje algunos temas relativos a la historia de Bogotá, a saber: 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 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: hicieron carteleras, relatos y dibujos en sus respectivos cuadernos y solicitaron visitas a diversos lugares cuyo pasado habían investigado. Lo anterior me llevó a pensar que sí era posible generar curiosidad e interés por el estudio histórico de la ciudad desde el aula, pero que para tal fin era necesario implementar recorridos por la localidad de San Cristóbal y la ciudad, como una forma de romper algunas barreras de la escuela y fomentar valores ciudadanos y sentido de pertenencia a partir de la historia bogotana.

En este mismo sentido, durante 2010 y aprovechando la conmemoración del Bicentenario de la Independencia, les sugerí a los integrantes del Proyecto de Democracia que realizáramos recorridos históricos por la localidad. Mi sugerencia fue

aceptada y se llevaron a cabo ocho recorridos por San Cristóbal, durante los cuales se abordó la historia de la ciudad y el sector. Se visitaron iglesias, plazas de mercado, ríos, barrios, fábricas, ladrilleras, tiendas, etcétera, y los estudiantes hicieron un vídeo 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. Como parte del desarrollo de la experiencia pedagógica en mención, en la actualidad estoy llevando a cabo otros recorridos históricos por el “Centro Histórico” de la ciudad. En ellos se tratan temas variados relacionados con la historia de la capital y se visitan plazas, parques, museos, iglesias, casonas antiguas, bibliotecas, chocolaterías, anticuarios y diversos sitios de interés histórico y cultural.

Metodología

La estrategia pedagógica contempla la siguiente metodología:

- En el aula de clases se proyecta el vídeo Un Recorrido Histórico por Bogotá a Comienzos del Siglo XX. Este vídeo muestra la ciudad de hace 100 años: sus calles, plazas, estilos arquitectónicos, medios de transporte, ríos, etcétera. Con ello se suscita el interés de los estudiantes por el pasado bogotano.
- Se proponen en el aula múltiples temas históricos relacionados con Bogotá, que 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 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 los siguientes elementos: grabados, xilografías, retratos, pinturas, fotografías antiguas, y cuanto crean necesario al desarrollo de la exposición, la cual deberá realizarse ante 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 el docente.
- El día del recorrido histórico se llevan videograbadora, cámaras fotográficas y un computador portátil para las exposiciones y las entrevistas, tanto del docente como de los estudiantes.

En cada alto del recorrido, durante éste, o en los sitios visitados, el docente y los estudiantes realizan sus exposiciones —relacionadas con la historia de la ciu-

dad—, e interactúan con diversos actores urbanos, como vendedores ambulantes, guías turísticos, conductores y policías, entre otros. De este modo, los estudiantes profundizan los temas y asumen el papel de investigadores de la historia capitalina.

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 cotidianas, los rituales, las creencias, las imágenes, etcétera, ya que así se despierta la curiosidad por la investigación de la historia de las múltiples facetas históricas de la ciudad.

Después del recorrido, los estudiantes escriben un relato breve que dé cuenta del aspecto que más la llamó la atención y gustaría profundizar desde la investigación histórica. Además, crean diversas representaciones estéticas e iconográficas de los sitios y aspectos históricos de la ciudad, como esculturas en arcilla, vitrales, montajes fotográficos, maquetas, vídeos y dibujos, y hasta escriben crónicas.

Evaluación de la experiencia pedagógica

Debido a que es una experiencia que estoy desarrollando en la actualidad, sólo puedo evaluar algunos aspectos de manera parcial. Cabe relevar, al respecto, que se ha logrado despertar el interés de los estudiantes, tanto por la historia de la ciudad como por temas urbanos que no están contemplados en el currículo. En este sentido, están comprendiendo que la ciudad puede ser leída, vivida y experimentada desde diferentes tópicos que en modo alguno les son ajenos. Además, el ejercicio ha contribuido, por un lado, a que éstos se esfuercen a hacer memoria y evoquen sus propias experiencias urbanas, o las que han escuchado de sus antecesores y, por el otro, a desarrollar o fortalecer competencias y destrezas investigativas y comunicativas. Los elementos históricos que aportan las distintas metodologías han auspiciado el fortalecimiento del sentido de pertenencia a la ciudad y la práctica, en su conjunto, ha propiciado espacios de aprendizaje en ámbitos alternos a la escuela.

Historia, Independencia y América Latina: escenarios para el aprendizaje de las ciencias sociales

LUZ CRISTINA RODRÍGUEZ PÉREZ¹

Enseñar... Aprender... Palabras ligadas a la formación del maestro y su práctica cotidiana que encierran un valor incalculable para quienes intervienen en una comunidad educativa. Aprender en la Universidad Pedagógica Nacional en el espacio de la Licenciatura en Ciencias Sociales, enseñar en el sector oficial en Bogotá desde 2005, inicialmente en la localidad de Ciudad Bolívar en el Colegio Ismael Perdomo, y a partir de 2010 en la localidad de Bosa en el Colegio Ciudadela Educativa. Aprender en nuevos espacios de formación con programas de Derechos Humanos, Escritura e Historia. Enseñar no sólo datos, hechos, personajes, sino a construir en comunidad.

La enseñanza de las ciencias sociales, en la práctica pedagógica que aquí se referencia, establece lazos estrechos con el aprendizaje colaborativo y cooperativo, pues el sujeto aprende y crece en colectivo, está en capacidad de asumir roles dentro de un equipo de trabajo y de regular las relaciones al interior del grupo para el cumplimiento de unos objetivos. Las ciencias sociales, en este marco, no son concebidas como una entidad estática, que se limita a la enumeración de fechas, lugares y datos, sino como una forma de abordar el mundo desde múltiples dimensiones, ámbitos y puntos de vista.

La historia, por su parte, debe repensarse, acercarse a la vida de las comunidades educativas y colarse en ellas. La historia no debe ser tan solo la enumeración de

¹ Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; docente de Ciencias Sociales, Colegio Ciudadela Educativa de Bosa I.E.D.

batallas y personajes que hicieron, o dejaron de hacer, y tampoco debe limitarse a la celebración o conmemoración de algunas fechas. La historia debe servir para “facilitar la comprensión del presente, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor a través del pasado” (Prats, Santacana, 1998). La historia es la disciplina del cambio, de la transformación de las comunidades y de las consecuencias de dichas transformaciones en la construcción de un porvenir.

Las diferentes estrategias y herramientas utilizadas durante el desarrollo del Diplomado en Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario, constituyen valiosos aportes para el enriquecimiento de la práctica pedagógica, la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales y la formación integral de nuestros estudiantes.

El principal aporte de las herramientas utilizadas en el Diplomado fue el contacto de la academia —y sus constantes avances y hallazgos— con el conocimiento escolar. Entre ellas cabe resaltar las conferencias de Medófilo Medina, Juan Carlos Eastman, Germán Mejía Pavony y Javier Ocampo López, la participación en el XV Congreso Colombiano de Historia, y los talleres que constituyeron el acercamiento al trabajo del historiador, a sus reflexiones y aportes al tema de la Independencia y la enseñanza de la historia. El diálogo con los compañeros de otras localidades e instituciones, facilitado por medio de la estrategia metodológica Recuperación de saberes, brindó elementos importantes para el constante mejoramiento de la práctica pedagógica. Por último cabe resaltar la amplia bibliografía, las fuentes y los recursos aportados para utilizar en la escuela y por fuera de ella.

Pensar la historia

La Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario es el título dado a un diplomado que convocó a 110 maestros para realizar una revisión y análisis de lo que en la escuela se enseña y la distancia —o cercanía— que estos aprendizajes pueden tener con la visión de la historia oficial y la historia que se construye desde la universidad. En el marco de este programa de formación tuvimos la oportunidad de contrastar diferentes visiones de la historia que se enseña y la historia que se aprende. El punto de vista del historiador resulta fundamental en la construcción de nuevos paradigmas para la comprensión e indagación de la historia nacional y continental y en la formación de ciudadanos con conciencia de pasado y futuro.

El Bicentenario, una oportunidad para...

Varios de los conferencistas invitados a este proceso de formación reconocieron, en la celebración o conmemoración del Bicentenario de la Independencia de las naciones hispanoamericanas, el marco ideal para la construcción de identidad, memoria y nuevos imaginarios, y lo concibieron también como un contexto propicio para la discusión académica y pedagógica.

Germán Mejía Pavony, en la conferencia del 22 de abril de 2010, señaló que existen algunos acuerdos historiográficos para la creación de nuevas narrativas en el relato de la independencia, como por ejemplo la inclusión de las provincias y de diversos sectores sociales condenados a la invisibilidad por la historia tradicional. A la vez, recalcó en la importancia de la celebración que se organizó desde el Ministerio de Cultura a fin de reunir, en una misma celebración, la pluralidad nacional. Juan Carlos Eastman, durante el taller *¿Que es la historia?* del 24 de abril de 2010, definió al Bicentenario como una oportunidad para construir imaginarios e identidad, una prueba de fuego para los sujetos y las comunidades que intentan tal construcción. El profesor Eastman puntualizó en el problema de la enseñanza de la historia y la trascendencia del por qué, para qué, y qué se enseña a partir del “formato inicial” que traen los alumnos de su formación básica en el hogar. El historiador Medófilo Medina, durante su conferencia *“Independencia como proceso continental”* del 3 de junio, expuso su punto de vista respecto de la organización de la celebración del Bicentenario y enfatizó en la falta de discusiones que caracterizan las efemérides nacionales y en la necesidad de rediseñar la enseñanza de la historia para alejarla de las frivolidades y acercarla a la construcción de memoria, un aspecto fundamental en la formación del maestro de historia. Para finalizar su exposición, afirmó que la enseñanza de la historia constituye un reto cognitivo en el cual la noción de proceso y la construcción de teorías que no se limiten a la rendición de tributos son importantes.

De los héroes y los datos a los textos y contextos...

En una enseñanza de la historia que pretende transformar la forma en que el estudiante concibe y entiende la Independencia, así como la construcción de nación, resulta importante saltar del dato y la vida idealizada del héroe a los contextos y trasfondos políticos y económicos que desentrañan tales procesos de escala continental.

Entre los documentos trabajados en el Diplomado cabe resaltar los artículos de Medófilo Medina, publicados en la revista virtual *Razón Pública* (2008, 2009), ya que invitan a mirar más allá de las efemérides que conmemoran el Bicentenario, a indagar de manera crítica el trasfondo de una celebración que se convoca desde el antiguo imperio. A su juicio, la historia y el Bicentenario deben utilizarse para resolver la pregunta de dónde venimos.

Los textos resultan en buena medida un aporte, desde la disciplina histórica, para desmontar la así llamada “historia de bronce” que se enseña —aún hoy— en las instituciones educativas, en la que personajes como Simón Bolívar son objeto de una insulsa admiración y se les dota de poderes sobrenaturales que los hacen dignos de culto.

Una historia más real estudiaría, por ejemplo, la composición social de los ejércitos de Bolívar y San Martín, la participación de otros sectores sociales y las características de un proceso de dimensiones continentales como resultó ser la indepen-

dencia de las colonias hispanoamericanas. La escuela no resiste más que el proceso denominado Independencia se limite a la cuestión de un florero y a un grito lastimero.

En el discurso del historiador Medina resultan atractivos para la escuela elementos tales cuales la importancia del cambio como motor de la historia, el enigma, la controversia y la responsabilidad que recae en los sectores académicos para evitar que el espectáculo y la farándula tomen posesión de lo que debería tratarse con cierta rigurosidad histórica, es decir, sin la banalización que la celebración oficial ha hecho del acontecimiento, el proceso y la historia misma. Éstos y otros más resultan elementos fundamentales para intentar construir una identidad real que mejore en algo el clima de incertidumbre de una nación fundada en la vida de un puñado de personajes idealizados por otro puñado de hombres que aprovecharon el decreciente interés del grueso de la población para apropiarse la historia y tomarla como instrumento de poder.

Aunque no figuró en los textos trabajados en el Diplomado, debe resaltarse el trabajo del sociólogo Rodolfo Ramón de Roux, en especial su producción de libros escolares, ya que ofrecen una visión distinta de la historia siempre contada en la cual el cambio, el proceso y el contexto ocupan un lugar preponderante frente al dato y los personajes. Estas obras deberían ser de amplia difusión y reproducción; sin embargo, y muy a nuestro pesar, son apenas pequeñas reliquias que debieron pasar de generación en generación hasta caer en nuestras manos y en las de unos cuantos estudiantes inquietos por curiosear en la historia de esta nuestra patria, tan fragmentada en la actualidad.

La práctica: el pasado que construye presente

En 2008 surgió la iniciativa, con un grupo de estudiantes de grado noveno —hoy promoción 2010 del Colegio Ismael Perdomo—, de crear libros de historia sobre América Latina, pues ese constituía el eje temático para el grado. América Latina, más allá de representar un capítulo en la clase Ciencias Sociales, se convirtió en el eje articulador del aprendizaje en ese año lectivo. Después de conocer y recorrer primero distintos momentos de la historia del continente, como la Revolución Mexicana, los gobiernos populistas y las dictaduras, y de acercarnos luego a un material bibliográfico diverso, en especial el trabajo del autor uruguayo Eduardo Galeano, surgió la necesidad, ante la imposibilidad de muchos estudiantes de adquirir el libro *Las venas abiertas de América Latina*, de buscar nuevas herramientas para traer dicha obra a la clase de sociales y superar así las barreras presupuestales que, en ocasiones, intentan ser más importantes que las necesidades de aprendizaje en la escuela.

Surge una nueva herramienta: 500 años... y siguen abiertas las venas de América Latina

Al recordar los años de colegio de quien escribe estas líneas, llegaron a la memoria imágenes de las clases de sociales en el municipio de Soacha, en especial

la ocasión cuando un maestro llevó al salón una grabación relativa al petróleo, grabación que causo interés en el grupo de estudiantes puesto que sonaba a radio-novela y parecía haber sido extraída de las líneas del libro de Eduardo Galeano. Después de mucho buscar y preguntar sobre dicho material, apareció en la red la página de Radialistas “apasionados y apasionadas” (www.radialistas.net), página que contiene un sinnúmero de recursos en audio. Al escudriñarla, llegué a la Serie 500 engaños de los hermanos López Vigil, la cual se basaba en el libro de Galeano. Este material distribuía exitosamente en 20 capítulos, de 25 minutos aproximadamente cada uno, el libro mencionado y constituía, por tanto, un acercamiento crítico a la historia del continente.

Con la aprobación y expectativa de los estudiantes, iniciamos la tarea de escuchar, durante el segundo semestre del año, los 20 capítulos de la serie con el fin de construir un libro de “Historia Gráfica de América Latina” que diera razón de los aprendizajes más significativos de cada estudiante a la vez que complementara lo escuchado en clase con aquello que su imaginación dictara al papel en forma de caricaturas e historietas. Para quienes el dibujo no resultaba una virtud, las tijeras se constituyeron en una herramienta de trabajo que dio vida a su propia visión de la historia de un continente que poco conocían.

Al finalizar el trabajo de casi cuatro meses, y después de varias revisiones, vieron al fin la luz los libros de Historia gráfica de América Latina producidos por los casi 150 estudiantes de grado noveno del colegio Ismael Perdomo de la localidad de Ciudad Bolívar. Los libros narraban una historia y la visión de su autor estaba presente en cada una de las páginas, en cada uno de los dibujos o recortes y en cada palabra.

Algunos ejemplares reposan hoy en la biblioteca del colegio, muchos otros estarán en las casas de sus autores y algunos ocupan un lugar muy especial en mi biblioteca, pues aparte de sumarse a las llamadas evidencias para una evaluación anual son el recuerdo de una experiencia pedagógica que resultó enriquecedora desde el punto de vista tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Al dialogar hoy con los autores de dicha experiencia, aún recuerdan con vivacidad la elaboración de sus libros y la frase que repetían en coro al terminar cada capítulo de la serie: “500 años y siguen abiertas las venas de América Latina”.

Nuevo espacio, nueva historia en el marco de las independencias

En 2010, cuando estuve nuevamente a cargo de la asignatura de Ciencias Sociales de grado noveno —esta vez en la localidad de Bosa, en el colegio Ciudadela Educativa—, y como parte del eje de Latinoamérica, propuse a los estudiantes de los cinco novenos de la jornada de la mañana que elaborasen libros dedicados a la historia de América Latina.

El marco del Bicentenario de las independencias de América latina y el Diplomado en Enseñanza de la Historia presentaron el contexto ideal para la construcción de libros de historia, pero ahora con nuevos elementos que surgieron tanto de la evaluación del proceso anterior en Ciudad Bolívar como de los aportes del proceso de formación que iniciaba gracias al convenio entre la Organización de Estados Iberoamericanos, la Secretaría de Educación del Distrito Capital y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, es decir, las instituciones promotoras del Diplomado.

Después de realizar un recorrido, durante el primer periodo académico, por diferentes características geográficas y de población del continente, para el segundo periodo se plantearon actividades conducentes a conocer las características del Bicentenario y los procesos que hace 200 años llevaron a los pueblos latinoamericanos a hablar de independencia. Para abordar tal objetivo se diseñaron dos estrategias. La primera consistió en preparar exposiciones de los diferentes procesos de independencia en los países latinoamericanos, y la segunda, en crear libros de Historia de América Latina para los compañeros de los ciclos I, II y III del colegio.

Durante el periodo en mención, se presentaron las exposiciones y se perfilaron las características de la construcción de los libros. A cada estudiante se le permitió seleccionar las temáticas a incluir, la distribución por capítulos, las fuentes a utilizar, los materiales para la presentación y la población a quienes estaría destinado el producto final. De este modo se aseguró una producción variada que comprendía desde libros dedicados a los personajes, con separatas para colorear o desarrollar actividades, hasta los libros dedicados a un periodo de la historia latinoamericana, como el Descubrimiento, la Conquista, la Colonia o la Independencia, los libros con mayor contenido teórico y los libros para los más pequeños, con figuras para mover o desdoblar acorde a la edad.

A lo largo del periodo se solicitó a los estudiantes la presentación de avances a fin de hacer recomendaciones que mejoraran la construcción del libro. En clase se destinaron espacios para escuchar algunos de los audios de la serie 500 años y para ver un par de capítulos de la serie de documentales de History Channel “Unidos por la Historia”, además de otras fuentes que surgieron en el camino del diplomado, como la Revista Credencial Historia —cuyas publicaciones estaban a la mano de los estudiantes en la red—, algunos artículos del profesor Medófilo Medina y entrevistas a Eduardo Galeano y Marco Palacios que se ofrecieron como material adicional a los estudiantes.

Para el tercer periodo se planeó la presentación final de los libros. Al efecto se utilizó el marco de la Feria del Libro de Bogotá y como celebración del grado noveno del Bicentenario de la Independencia. La actividad de socialización se denominó “Feria del libro en casa: noveno celebra el Bicentenario” y en comunicación escrita se informó a los docentes del colegio de la misma y sus características.

A continuación figura la misiva enviada a los docentes que recibirían estudiantes en sus respectivos salones.

Área de Ciencias Sociales

“Feria del libro en casa: noveno celebra el bicentenario”

En el marco de las celebraciones del Bicentenario de las Independencias Latinoamericanas, y de la 23ª Feria Internacional del Libro en Bogotá, grado noveno planea realizar una muestra a la comunidad educativa de los trabajos desarrollados a lo largo del segundo y tercer periodo, los cuales consisten en libros de Historia de América Latina, diseñados especialmente para que los estudiantes ciudadelistas tengan un acercamiento al conocimiento de diferentes procesos históricos y culturales trascendentales para la historia del continente.

Cada estudiante de grado noveno elaboró su libro pensando en la población a la cual lo presentaría y selecciono los temas a incluir en su trabajo, por lo que encontraremos libros con contenido didáctico, o que centran su temática en las independencias o en los personajes de dichos procesos, o que hacen un recorrido por las etapas más representativas de la historia Colombiana y Latinoamericana, o que utilizan como fuente la adaptación del libro las Venas Abiertas de América Latina, proporcionada como material de apoyo en clase.

La socialización de los libros de Historia de los estudiantes de grado noveno se desarrollara El día jueves 26 de agosto de 7:30 am a 9:10 am, por lo cual solicitamos la colaboración de los maestros de algunos cursos de primaria y secundaria –donde los estudiantes presentaran sus actividades- y de los docentes que tienen clase en ese espacio con los grados novenos para facilitar el cumplimiento de la actividad.

Se solicita a los docentes que tienen clase con grado noveno solo permitir la salida a los estudiantes que tengan su libro y en el momento que un estudiante de 903 se presente en el salón para dar inicio a la actividad.

Se solicita a los docentes de primaria que recibirán estudiantes diligenciar la valoración y observaciones del trabajo realizado (es posible tener en cuenta elementos como actitud, respeto, organización y dominio del grupo), que serán solicitadas por los estudiantes al finalizar la actividad.

De antemano agradezco su colaboración en el desarrollo de esta actividad.

Cordialmente,
Luz Cristina Rodríguez Pérez
Docente Ciencias Sociales
Grado Noveno

Previo a la presentación de la producción de los estudiantes, cada uno de ellos informó en la clase el curso de su interés y se consensuaron los pasos de la presentación y los criterios de evaluación de la misma. Ya no sería la evaluación del pro-

fesor de sociales la única válida, porque cada lector realizaría recomendaciones, así como el docente que amablemente cedería a los estudiantes de noveno el espacio para la presentación de su trabajo. Al propósito se diseñó un formato para recoger las observaciones y respectivas valoraciones de la experiencia por parte de los docentes de los ciclos I, II y III, además de las evidencias en vídeo y fotografías de la realización de la actividad.

Aunque algunos estudiantes no presentaron su libro por distintos motivos, para quienes cumplieron con la actividad representó una experiencia enriquecedora, pues ya no eran solamente los receptores del conocimiento dentro del espacio escolar, sino los portadores de nuevas enseñanzas para los compañeros más pequeños.

Referencias bibliográficas

De Roux, R. (1984). *Nuestra Historia*. Bogotá, D.C.: Editorial Estudio, Colección Las raíces del presente.

Galeano, E. (1988). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI Editores.

López Vigil, I. y M. 500 engaños. *Otra cara de la historia*. Madrid: Editorial Nueva Utopía. (Disponible en www.radialistas.net)

Medina, M. “El bicentenario: más allá de las efemérides y el accidente histórico”. *Razón Pública*, Marzo 9 de 2009.

Medina, M. “¿Estudiar la Independencia es divertido?”. *Razón Pública*, Julio 27 de 2009.

Prats, J. y Santacana, J. (1998). “Enseñar historia y geografía. Principios básicos.” En *Enciclopedia General de la Educación*, vol. 3. Barcelona: Océano Grupo Editorial.

Otras fuentes

Eastman, J. “¿Qué es la Historia?”. Taller en el marco del Diplomado en Enseñanza de la Historia. Colegio Francisco de Paula Santander (Bosa), abril 24 de 2010.

Eastman, J. “La Nueva Granada escenario independentista”. Conferencia en el marco del Diplomado en Enseñanza de la Historia. Cámara de Comercio de Bogotá, mayo 6 de 2010.

Medina, M. “Independencia como proceso continental”. Conferencia en el marco del Diplomado en Enseñanza de la Historia. Cámara de Comercio de Bogotá, junio 3 de 2010.

V. Memoria e historia reciente en el currículo

¿Memoria o memorias?

ALEJANDRO HERNÁNDEZ NEIRA

La lucha de la memoria contra el olvido es la lucha del hombre contra el poder.

MILAN KUNDERA

En las dos últimas décadas del siglo XX se está haciendo visible en Colombia un interés latente, tanto en los círculos académicos y gubernamentales, como en las organizaciones sociales, respecto del uso y el papel de la memoria a manera de 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 de poblaciones campesinas, las movilizaciones indígenas, el terrorismo de Estado y diversas manifestaciones de carácter cultural, entre otros.

Hablar de la memoria, como tal, obliga a referir la manera en que ésta se ha configurado, es decir, mostrar las fuerzas que la han hecho posible. Es por ello que, cuando se hace referencia a la memoria, no siempre se está hablando de lo mismo y se plantean cosas distintas, incluso contradictorias, en relación con este término.

Una acepción de la memoria emerge a finales de los noventa, al enfrentar aquellos hechos en que se vulneran los derechos humanos y la integridad de grupos humanos minoritarios, hechos en los cuales, en algunos casos, ha participado el Estado. En este contexto, hablamos de una memoria traumática que es sentida como el 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 excesos a 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 la de 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. Estos marcos sociales permiten entender las vinculaciones de la memoria 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.

Entonces se afirmaría, de lo anterior, que la memoria no se conserva sino que es construida a partir del presente. Por consiguiente, la memoria, aunque es personal, se encuentra siempre determinada por lo social. En otras palabras, la memoria no es sólo una función psicológica individual sino algo imposible de separar de lo social y adquiere una función social que conduce a mitificar el pasado y utilizarlo para justificar representaciones del presente.

Para Halbwachs (1968, pp. 166-167), historia y memoria colectiva son dos registros del pasado que, si se enfrentan, se suelen oponer a veces radicalmente en función de su condición. Así, afirmar que pueda existir algo como una “memoria histórica” le parece una *contraditio in terminis* ya que dicha expresión “asocia dos términos que se oponen desde todo punto de vista”. En realidad, afirma éste (1968, p. 68), habría que admitir que más bien que la historia, en tanto 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 se lo parece pretender que la historia sustituya a la memoria colectiva cuando aquella 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”. 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” (Halbwachs, 1970, pp. 70-71).

Adicionalmente, la existencia de diferentes grupos en el seno de las sociedades da lugar a diversas memorias colectivas, mientras que la historia pretende presen-

tarse 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 tiempo y el espacio. Confundir ambos registros e incurrir en la falta de delimitar las pretensiones, genera un cierto desprecio por parte de grupos sociales determinados respecto de la historia y, por otro lado, alimenta la incomprensión 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 que perpetúa personajes, lugares, objetos, etcétera— en el imaginario nacional, o cómo se crearon los mitos y cuál fue su recepción al interior de la sociedad, es decir, la intención no es la de indagar la historia de aquellos “monumentos” como tal, sino la historia de la memoria de esos monumentos y sus usos políticos. En esta línea, el historiador francés Pierre Nora (1997, p. 32) toma la memoria como aquella instrumentalización del pasado en el presente, es decir, la utilización que puede hacerse 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. De este modo vincula la memoria a la herencia y el poder y relaciona la historia elaborada por los historiadores tan sólo con los procesos del conocimiento.

En sus trabajos de principios de los años ochenta plantea una nueva forma de narrar la historia al establecer una línea divisoria entre memoria e historia que se entrecruzan en una inmediatez o fluidez de un mundo moderno y expresa que la mejor manera de transmitir la historia es a partir del presente, porque la historia se interesa por los “orígenes” de ese tiempo presente desde diversas perspectivas que no sólo atañen a lo político sino que, en un sentido más amplio, permiten estar abiertos a los comportamientos y las representaciones de discursos, bien sean de reconciliación, reconocimiento o 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. A su juicio, la memoria no es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado y, por lo tanto, 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 periodos y de bruscos despertares.

Se toma entonces la memoria como una rememoración, en vez de una resurrección o reconstrucción, inclusive, ni siquiera una representación, que sobrepasa el recuerdo hasta llegar a la economía y administración del pasado en el presente. En consecuencia, la memoria es un fenómeno colectivo que depende, en gran parte, de lo mágico y sólo acepta informaciones que le convienen puesto que va demasiado rápido y, en sí, divide.

A comienzos del siglo XX, la historia se configuró en Colombia 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. Este fenómeno dio lugar a una ciencia social que sentaría las bases para la construcción del Estado nacional. Por ello, la historia pasó por un doble juego: primero, fungió de proyecto pedagógico al servicio de la nación y luego emergió como proyecto científico al servicio de la sociedad. Tal constitución expresa una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que, si bien ha dejado de existir, 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 solo permanece y aglutina.

Hoy en día se ha propendido por abandonar aquella conciencia colectiva nacional en beneficio de esas reivindicaciones de la memoria, y se ha producido un cambio en la naturaleza misma del trabajo del historiador. Los historiadores depositarios de la memoria colectiva jugaban antes con el monopolio de la interpretación; al presente, se han desplazado hacia una actitud científica, crítica de la historia y su labor que debe tomar en cuenta la influencia de una vida mediática que contribuyó a formar una memoria colectiva, a democratizar la historia, es decir, a hacerla vivir.

A tono con esto último, Georges Perec (2008, p. 52) afirma que los hechos y objetos significativos en realidad son aquellos que ocurren cada día y vuelven cada día, es decir, lo trivial, lo cotidiano, lo evidente, lo común, lo ordinario, lo infraordinario, el ruido de fondo, lo habitual. Por tal razón, es imperativo interrogar lo cotidiano para no olvidarlo y evitar así permanecer anestesiados ante lo que nos rodea, ya que “dormimos nuestra vida en un letargo sin sueños”.

Es procedente seguir la invitación, que hace Perche, a abrir aún más los ojos para ampliar las miradas, a evitar caer en el letargo que nos instrumentaliza condicionándonos a ver lo acontecido de manera natural. En este sentido, 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, a hacerla vivir. En algunas aulas y academias se ha comenzado a sentir que lo que vivía era la historia, contrariamente a aquellas posiciones mesiánicas y tradicionales de una historia de bronce que enfocaba la disciplina en la escuela como instrumento formador de conciencia cívica y nacional, como aquella materia prioritaria que hacía de los niños unos “auténticos colombianos” cumpliendo así su papel capital,

es decir, el de reprimir las memorias y limitar su campo de acción a la familia, al ejercicio privado.

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

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

Ahora se observa en la sociedad la aparición de un nuevo rumbo en el cual el testigo toma importancia y se transforma en aquel que conserva la memoria viva para hablar del drama, la violación de derechos fundamentales, las injusticias o la cotidianidad, es decir, asume un gran valor histórico.

La preocupación que hoy está emergiendo en Colombia por la memoria es un fenómeno histórico, en el sentido de que tal preocupación no ha sido constante en el tiempo. Han existido momentos en los que nuestra sociedad ha recordado y ha habido épocas en las cuales ha prevalecido la necesidad de olvidar. Al parecer, la Colombia del presente se encuentra en un momento de recordar, tanto así que estas ansias por la memoria se están expresado a partir de políticas gubernamentales, por ejemplo, a través de dispositivos que buscan dotar a la memoria de nuevas significaciones y se materializan en proyectos —musicales, artísticos, escénicos, visuales, literarios, museográficos, de turismo cultural, de imagen en movimiento, de agendas internacionales, entre otros— que giran alrededor de directrices de índole pedagógico y en los cuales las conmemoraciones, en estos momentos bicentenaristas, son tomadas como celebraciones de la memoria de un país de regiones donde conviven modos de vida diferentes y expresiones simbólicas diversas enmarcadas en la cultura.

Aun así, en la escuela se continúa con la imposición soterrada de una historia acompañada de procesos que disciplinan a la fuerza la memoria social. Tal subyugación es ejecutada por medio del uso de la historia heroica y de unas representaciones simbólicas de la misma cuya aplicación deviene de políticas gubernamentales que utilizan como instrumentos eficaces la escuela, los mass media, el uso público de la historia y la ela-

boración 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 y se ultiman y legitiman 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 vertido al ámbito público, se ha instrumentalizado en los últimos 50 años la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas. Hoy se intentan superar la exclusión y el centralismo de las celebraciones al mismo tiempo que se trabaja por entablar y desarrollar un debate que brinde oportunidades para discutir, en profundidad, el papel desempeñado por la exaltación de estas fechas-hechos históricos en la construcción de una memoria e identidad nacionales, y esbozar líneas contestatarias que permitan renovar la visión de la historia, tanto en la escuela como en la sociedad.

Referencias bibliográficas

Halbwachs, M. (1997). Memoria colectiva y memoria histórica. Traducción del Capítulo II de *La mémoire collective*, Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

Nora, P. (2008). Pierre Nora en *Les lieux de mémoire*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Perec, G. (2008). *Lo infraordinario*. Madrid: Editorial Impedimenta.

Ricoeur, P. (2006). *La memoria, la historia y el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.

Otras fuentes

El Tiempo (24 de abril de 2007). “Colombia busca sus muertos”. Noticia consultada el día 10 de mayo de 2009 en: https://docs.google.com/viewer?url=http://www.ideaspaz.org/new_site/secciones/publicaciones/download_la_ley/ley_3/colombia_busca_sus_muertos.pdf

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.

PIERRE VILAR

El presente 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 destacar la importancia de adentrarse en una problemática reciente de carácter histórico, como lo es hoy día la toma y retoma del Palacio de Justicia. De este modo pretendo hacer comprensibles las dinámicas de un país como Colombia y relevar elementos que indudablemente nos configuran y ayudan a entender la violencia en la que nos socializamos. Este ejercicio lo he hecho posible en el marco del Diplomado en Enseñanza de la Historia, ya que las reflexiones aportadas desde éste no sólo me han permitido alimentar esta propuesta sino evaluar sus alcances.

En la primera parte se discute la apuesta por la enseñanza de la historia reciente. Esto, dado el objetivo de fomentar, entre los estudiantes, el desarrollo de un criterio político argumentado que tiene, como eje transversal o fundamento, el trabajo con

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; docente de Ciencias Sociales del Instituto Técnico Distrital Julio Flórez.

la memoria o memorias que han venido adelantando colectivos y organizaciones a fin de hallar la verdad, la justicia y la reparación. El segundo apartado se centra en la discusión de la innovación didáctica en dichas temáticas y la manera cómo podría abordarse el tema de la toma y retoma del Palacio de Justicia en el aula, es decir, introduce una propuesta inicial relacionada con el modo en que podría trabajarse.

Presentación

No recuerdo muy bien qué estaba pensando ese día cuando de repente escuché el ruido de sirenas cerca. Había llegado el momento anunciado. Las personas que estaban a mi alrededor comenzaron 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 éste, intentando salir del centro de la ciudad. La congestión vehicular empezó a sentirse. De repente y sin saberlo, quizá movida por la curiosidad, me fui acercando cada vez más al epicentro de los hechos. A medida que caminaba, iba acelerando el paso, contagiada de la tensión general. Pude 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 apoderó de toda la situación. Algunas personas abandonaban de prisa el Palacio. Escuché los gritos de algunos transeúntes: “Se tomaron, se tomaron el Palacio”. “El M-19 se tomó el Palacio”.

Poco a poco, la policía comenzó a llegar a la Plaza a fin de controlar la situación. Acordonaron los alrededores sin permitir el paso de las personas que estaban en el tumulto de la carrera séptima. Desfilaron ante mí rostros angustiados. Me hicieron comentarios. Le pedían a Dios, rogando en sus súplicas, que las personas que allí estaban pudieran salir y se detuviera este evento sin mayores percances. Estos momentos eran tensos. Nadie sabía cuál podría ser el desenlace. De repente, recordé que las peticiones del movimiento guerrillero habían sido expuestas con anterioridad: querían oficiar un juicio al presidente de la república en mando. No obstante, para muchos ciudadanos, esto era desconocido.

Rápidamente fueron llegando a cercanías del Palacio algunos medios de comunicación, para no perderse “la chiva”, como llaman los periodistas a las noticias sensacionales. Luego de instalar sus equipos, intentaron entrevistar al coronel que estaba a cargo de la operación. Mientras tanto, miembros de las Fuerzas Militares continuaban llegando y se acercaban a las puertas para poder ingresar, unos cubriendo la espalda de los otros y todos fuertemente armados. El Palacio estaba rodeado.

Llevaban varias horas de la misma forma cuando de repente alcancé a ver que algunas personas salían del recinto, acompañadas por los militares. Todo era muy confuso. Varias personas vestidas con el uniforme naranja que las distingue como integrantes de la defensa civil se acercaron corriendo con camillas. En un desfile

desigual, la gente corría de un lado a otro de la Plaza de Bolívar... Algunas mujeres gritaban, otras lloraban. Los hombres caminaban aceleradamente. Cada vez iba llegando más fuerza pública armada a los alrededores del Palacio. Se escuchaba el ruido latente de un helicóptero que sobrevolaba la zona en un intento por aterrizar en alguna de las terrazas del edificio y podían verse varios carro tanques que se movilizan hacia la Plaza de Bolívar. La policía acordonaba los alrededores rápidamente, a fin de evitar que los transeúntes ingresásemos a ésta.

Los recuerdos que guardo en mi mente son inconexos. Sólo me quedan los sonidos de aquella tarde funesta: cañonazos, gritos. Y la memoria de una oscuridad que comenzó a cobijarnos. Regreso a mí, extraña, confundida al 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 podía 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 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... Pareciera como si por allí hubiera pasado un terremoto arrasando cualquier vestigio de vida.

¿Quién iba a saber, y tal vez pensar, lo que sucedería ese miércoles 6 de noviembre de 1985 en el cual aún me faltaban seis meses para nacer? Este acontecimiento iba 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, p. 42), imágenes que se van a repetir por varios años. Así, este fragmento de historia se ha hecho mío, se ha incorporado a mi memoria a fuerza de escucharlo paulatinamente, me ha hecho pensar que la conciencia histórica se va formando de nuestras vivencias, a partir de lo que toma sentido en nuestras vidas, tanto así que “el pasado cobra sentido en su enlace con el presente en el acto de recordar/olvidar” (Jelin, 2001, p. 46).

Tan sólo el análisis concienzudo de lo que vivimos puede ayudarnos a contestar qué nos configura como sujetos históricos, hijos de un tiempo particular, de un tiempo que se experimenta en nuestro cuerpo y nos deja marcas de su paso las cuales se hacen notorias, unas, en nuestros cambios físicos, y otras, a nivel mental y emocional, es decir, menos evidentes a los ojos pero que, en últimas, nos dan la conciencia de que vivimos en un tiempo determinado.

La conciencia histórica se adquiere porque no nos olvidamos de eventos pasados; los recordamos. La memoria nos otorga elementos de continuidad en un

tiempo y ayuda a que tomemos conciencia del devenir. Somos sujetos históricos por obra suya.

Planteamiento del problema

En el ejercicio cotidiano de ser maestro, cualquier día surge la pregunta por el sentido de aquello que aspira a constituirse en conocimiento: la historia... Pero, ¿cuál historia?; ¿para quienes?; ¿con qué fines? Estas son apenas algunas de las cuestiones con las cuales querríamos que la historia recuperara su goce, la pasión, tanto para mí, en mi oficio de maestra, como para los estudiantes que lideran la nueva orientación del sentido que amplía el marco reflexivo hacia horizontes con capacidad de retar nuestras habilidades para seducir, humanizar y volver carne aquello que se enseña.

En tal sentido es necesario incluir como prioridad los referentes contextuales (un país) frente a los cuales la escisión entre memoria e historia debe replantearse porque la historia que cobra relevancia en el espacio escolar y, por lo tanto, la que es enseñada, es la historia oficial. Aún es reciente el debate por el uso de las memorias en la escuela, pero de generalizarse, posibilitaría un trabajo reflexivo de lo que ha venido aconteciendo durante los últimos años en el país. Dicho en palabras de Sandra Raggio (2004): “ante el padecimiento de terror los fundamentos educativos deben verse conmovidos. El rol que debe jugar la escuela es comprender y analizar para desarmar esas condiciones que lo hicieron posible”. Por lo tanto, pensar en nuestra historia reciente se convierte en una deuda que tenemos con la sociedad y nos obliga a intentar comprender y explicar qué nos sucede, qué nos configura como “nación” en la actualidad. Para comprender el pasado, es preciso poder hablar y reflexionar en torno al presente. Este supuesto permite plantear 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?

Preguntarse por un hecho puntual de nuestra historia obliga a buscar su respuesta en la revisión de la experiencia de vida. Al hacerlo encontramos que existen elementos que nos configuran incluso antes de nacer. Esos que sirven de antesala y nos dan la bienvenida a un mundo del cual entraremos a formar parte, un mundo que no inicia cuando se nace —aunque así pareciese en la experiencia individual—. De este modo es cómo surge la inquietud por estos hechos a nivel personal, inquietud que se convierte en una preocupación en el aula.

La toma y retoma del Palacio de justicia es un hecho que marca un hito en la historia nacional, primero, porque en este recinto recaen varios imaginarios ya que está concebido para salvaguardar la justicia y resguardar a los ciudadanos. Sobre él pesa, además, la responsabilidad de dirimir los asuntos que conciernen a la justicia

nacional. Segundo, porque la acción del grupo guerrillero se había pensado de forma simbólica, es decir, a manera de juicio a un presidente en mando, cosa que no se había presentado nunca en la historia del país y por lo tanto iba marcar un hecho simbólico de trascendencia para toda la sociedad. Tercero, como consecuencia del hecho, una institución gubernamental fue destruida en su totalidad y en su aclaración existen baches luego de 25 años de sucedido, con el agravante que implican la desaparición forzada, la muerte de varias personas dentro del recinto y la responsabilidad de la fuerza pública en tales atrocidades según han demostrado, hasta ahora, las investigaciones al respecto. Cuarto, los familiares víctimas de este acontecimiento continúan reclamando al presente —tal y como lo hicieron en el pasado— justicia por todos los desaparecidos de los cuales nadie ha aclarado nada hasta el momento.

Todo esto ha contribuido a mantener vigente el hecho, a revalorar los juicios emitidos al respecto. En consecuencia, estos elementos y muchos más (que serán objeto de otro análisis) son lo suficientemente ilustrativos como para entender la significación y relevancia de la toma y retoma del Palacio de Justicia. Personalmente considero que este hecho, al poseer un carácter emblemático por encima de cualquier otro, aporta y arroja claves para propiciar una lectura contextual y crítica de nuestra sociedad y permite realizar ejercicios en los que se pone en juego la argumentación y se asume postura frente a determinada acción o fenómeno, todo lo cual posibilita la formación de sujetos con criterios políticos, sujetos que puedan posicionarse y tomar decisiones con conocimiento de causa del país donde viven.

Siguiendo las palabras de Hosbawn (1998, p. 17),

[I]a destrucción del pasado, o mas bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, los hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo 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 ni 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 cómo 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. Esta imposibilidad se explica, en parte, por la permanencia del mismo y las

actitudes asumidas ante él, a diferencia de lo vivido en Argentina y Chile, los que tuvieron periodos de dictaduras y en el presente se encuentran en otro proceso de posicionamiento y trabajo con las memorias de lo sucedido. En Colombia, por el contrario, el conflicto es alimentado de forma permanente. Además, posee características propias que impiden igualarlo a los fenómenos del Cono Sur, como las verdades soterradas que amarran intereses económicos y políticos e involucran a gran parte de la estructura gubernamental. Intentos como la Ley de justicia y paz han sido iniciativas lesivas en la medida que han hecho pensar al común de la sociedad que estamos en la etapa de un post-conflicto, cosa que no es cierta porque 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 una configuración de justicia a medias que no contempla una reparación verdadera y justa para las víctimas de estos atropellos.

Es la incomprensión de dichos fenómenos la que nos hace pensar que éstos no hunden sus raíces en lo profundo de la historia, que no vienen signados por un pasado en el cual hallan su correlación con el tiempo presente. No se explican en la visión clásica de hecho y consecuencia, sino que a la par de la experiencia vivida tienen una continuidad. La experiencia del presente se ancla para analizar el pasado, es desde allí que le hacemos preguntas a los eventos sucedidos, a sus actores, a sus habitantes. Nuestra forma de ver lo que vivimos y la manera cómo comprendemos dichas vivencias son las que nos permiten juzgar y valorar los hechos. Analizar el pasado es tender un puente de lo que somos para comprender cómo hemos venido siendo. Las modificaciones que pueden presentarse en la exposición o narración un hecho son precisamente las significaciones que se le atribuyen a éste desde diversos tiempos.

Existe una lucha política por el sentido de los acontecimientos, lucha en la cual se configuran múltiples memorias y múltiples formas de rememorar lo pretérito. El pasado reciente no ha caído en el olvido, no. Hay un no lugar del cual rescatarlo. Lo que existe son pugnas respecto de la forma de recordarlo y valorar su significación y es en este escenario donde la escuela debe construir su propia versión de los hechos.

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 tomar en cuenta cuestiones aún no resueltas. La primera de ellas es que un tema como este carece de una resolución definitiva. Luego de veinticinco años, hoy se siguen resolviendo enigmas y se está impartiendo justicia, buscando a los posibles responsables de sus consecuencias nefastas, lo que podría ser visto, a la vez, como ventaja y desventaja para su inclusión como tema escolar en el currículo.

En la medida que se carezca de certezas, las posibilidades de un tema, como la construcción de la verdad desde diversas ópticas, puede resultar muy provechoso,

no sólo en los aspectos metodológicos sino en la transformación de prácticas al abordar el conocimiento histórico en la escuela. Esta es la ventaja.

No obstante, en el mismo se presentan dilaciones, ya que 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 se puede dar crédito solamente a las víctimas, sino que se debe considerar por igual la postura y móviles de los victimarios, lo que presentaría problemas en la posibilidad de aprovechar este tema en una formación concreta y con aspiraciones a imbuir la escuela de una ideología específica, más aún cuando todavía está tan permeado por observaciones manipuladoras, 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 sucedido, los materiales para hacerla visible en la escuela no pueden ser menos que escasos, es decir no podemos contar con su inclusión en libros de texto, lecturas escolares, guías, vídeos educativos, etcétera. En otras palabras, no existe aún material diseñado con intencionalidad pedagógica, disponible, lo que haría más difícil pero más rico e interesante este tema en el aula.

Como propuesta inicial parto de la elaboración y reconstrucción propia de la problemática mediante la recopilación de fuentes, testimonios, evidencias, vídeos y otros materiales aptos para que el estudiante realice una investigación, la compare, la analice y comparta con sus compañeros —los cuales están en el mismo ejercicio— y construya, finalmente, una versión a partir de lo hallado y una reflexión acerca de cuál puede ser su aporte a la resolución de la misma. Esto implica no sólo asumir una postura frente a un hecho, sino aprender de las fuentes en las investigaciones históricas. Queda claro que la conclusión no se debe a un mero ejercicio de investigador criminal o un forense, sino que ella resulta de la postura facilitada por análisis anteriores y posteriores a este hecho. Tales análisis facilitan el hallazgo de la complejidad del tema e invitan a los estudiantes a compartir con sus pares otras formas de realizar su lectura y la de otros hechos: en cuanto se comienza a estudiar el fenómeno, sin embargo, resulta claro que no hay una versión única del pasado, sino que distintos actores enfrentan sus interpretaciones y sentidos en un escenario de luchas por el esclarecimiento de lo ocurrido (la “verdad”), por la justicia y por los diversos sentidos de ese pasado (Jelin, 2004).

Considero que este tema puede servir como pauta inicial para realizar valoraciones de lo que ha venido sucediendo en nuestro país, y para abrirle las puertas a temas del conflicto armado que merecen atención por parte de todos nosotros. Paralelamente, contribuye a romper esquemas y estereotipos, y a asumir posturas críticas frente a lecturas conformadas de forma a-priori, sin mayores argumentos contextuales críticos que permitan un posicionamiento distinto de cara a lo que vivimos. Este elemento

es necesario porque nuestros jóvenes son hijos y frutos de este contexto, al igual que muchos maestros y maestras quienes, al igual que yo, enseñan parte de su tiempo histórico e ilustran las circunstancias que configuran su realidad:

“Recordar no garantiza no repetir, aunque constituya su utopía. Recordar implica develar y asumir las condiciones que hicieron posible el pasado para reconocerlas en el presente” (Raggio, 2004).

Referencias bibliográficas

Hosbawn, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Crítica.

Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Jelin, E. “Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales”, *Estudios Sociales*, N° 27, Universidad Nacional del Litoral, Año 14 - Segundo semestre de 2004.

Raggio, S. “*La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula*”.

Revista Clio & Asociados, Vol. 5, Universidad Nacional del Litoral, 2004.

Investigando con el Bicentenario

MARÍA ANGÉLICA ARÉVALO SALAZAR¹

La experiencia pedagógica se desarrolló en el Colegio Acacia II I.E.D. de la localidad de Ciudad Bolívar, barrio La Acacia. Esta institución, que lleva más de 30 años en la comunidad, comenzó, cual la mayoría, como la escuelita del barrio, y hoy tiene dos jornadas —mañana y tarde— que cubren la educación de niños y jóvenes desde el nivel preescolar hasta el grado undécimo. Además, brinda un programa de inclusión para niños con bajo nivel cognitivo y discapacidad física (niños en sillas de ruedas) conocido como “Construyendo sueños”.

El colegio cuenta con seis cursos por grado, para un total de 36 cursos y un promedio, entre las dos jornadas, de 2400 estudiantes quienes constituyen una población vulnerable, con muchas carencias económicas pero especialmente afectivas. La mayoría proviene de familias separadas: algunos viven con el papá o la mamá y la mayor parte con el padrastro o la madrastra, abuelos y tíos. Los jóvenes con quienes realicé el proyecto pertenecen a los grados octavo y noveno y sus edades oscilan entre los 12 y los 16 años.

Me vinculé a la institución en 2009 y trabajo desde entonces en el área de ciencias sociales, con los grados sexto, octavo y noveno, e imparto Ética y Religión en este último. La experiencia comenzó porque el país cumplía doscientos años de “independencia” y con el Bicentenario algo especial se debía hacer. Fue la excusa perfecta para enseñar y aprender algo nuevo de historia. Esta propuesta fue acogida por las docentes de ciencias sociales de los grados octavo y noveno, quienes comenzamos a desarrollar la actividad.

1 Licenciada en Ciencias Sociales, docente del Colegio Acacia II I.E.D.

Primero conocimos la Maleta Pedagógica de Historia —hoy entregada a los colegios por el Ministerio de Educación (MEN) a comienzos del año— y anteriormente recibimos la cartilla con las 200 preguntas que fueron seleccionadas para el desarrollo del proyecto.

Según afirmó Laura Barragán en el panel sobre Políticas Educativas en Ciencias Sociales que tuvo lugar en el marco del Diplomado en Enseñanza de la Historia, “la manera como se aborda la resolución de una pregunta y el acercamiento a fuentes constituye un incentivo para entusiasmar a niños y jóvenes en temas de la historia”. Entonces había que aprovechar este momento histórico para entusiasmar a nuestros estudiantes a pensar históricamente.

El MEN realizó dos capacitaciones en las bibliotecas El Tunal y El Tintal, por cierto con muy poca participación de los docentes. Allí nos fue entregada la Cartilla N° 2 Aprender a investigar e investigar para aprender. Construyendo respuestas y se impartieron las indicaciones metodológicas para realizar el proyecto.

Después de recibir la capacitación, decidimos aprovechar la oportunidad de hacer algo diferente en el aula de clase y nos dimos a la tarea de exponer a los estudiantes, mediante una presentación en power point, los pasos a seguir proporcionados en la cartilla, los cuales, a propósito, se encuentran en los estándares curriculares de ciencias sociales para los grados décimo y undécimo.

En relación con los estándares, en el mismo panel sobre Políticas Educativas en Ciencias Sociales, el señor Jairo Gómez nos dijo que “la finalidad de los estándares es el desarrollo del pensamiento social, es decir, la pretensión de apropiarse de problemas sociales y acercarse a su respuesta”. Por lo tanto, el trabajo realizado cumple con estos requerimientos, y a pesar de estar en poco acuerdo con aquellos, en lo que a la investigación respecta, considero que ésta es acertada porque ayuda al estudiante a pensar científicamente, históricamente, y a realizar un proceso de indagación, no con la rigurosidad de un historiador pero sí a aproximándose a sus métodos.

La experiencia tuvo lugar entre de marzo, abril, mayo y junio. La ruta metodológica de la investigación histórica que se propuso como estrategia se organizó en tres fases.

Primera fase: ¿Cómo comienzo?

Se consideró que un buen comienzo sería convertir las preguntas en problemas, es decir, identificar los elementos que deben tomarse en cuenta para iniciar la investigación.

Después de la presentación del proyecto, proseguimos con los siguientes pasos:

1. Se organizaron los grupos de trabajo y a quienes decidieron trabajar solos.

2. Se impartieron las directrices de trabajo para el grupo tales como cuál debía ser el logo que lo identificara, la asignación de funciones (líder o cabeza, relator, administrador, tesorero, etc.) y las normas a seguir. Se les sugirió a los estudiantes que, en lo posible, rotaran los roles y que todo el proceso estuviera registrado en una carpeta llamada bitácora o de evidencias —por aquello de la evaluación para los docentes del nuevo estatuto— y se estipularan sanciones para quienes incumplieran los acuerdos.
3. Se revisaron las 200 preguntas presentes en la cartilla del MEN y se escogieron las que los estudiantes quisieran resolver, de forma tal que no se repitieran.

Segunda fase: ¿Cómo investigo?

Al respecto, se plantearon herramientas metodológicas para la construcción de respuestas partiendo de la base que la indagación y la investigación dinamizan los procesos escolares y generan alternativas metodológicas que favorecen una escuela cercana al desarrollo del pensamiento científico y crítico.

Durante esta fase se realizó un balance bibliográfico a partir de la recuperación de saberes previos, en particular, de textos utilizados en el colegio para el estudio de la historia de Colombia del siglo XIX y se buscó también información en la biblioteca El Tunal dada su cercanía a la institución educativa. Los estudiantes, en sus casas o café internet, se dedicaron a indagar en bibliotecas virtuales. La indagación de los diferentes libros nos permitió establecer el estado del arte en el cual se encontraba la pregunta. Como muchos creyeron que se trataba solamente era resolver la pregunta y eso era todo, hubo que explicarles que tal labor era apenas el inicio de la actividad.

De cada texto consultado los grupos de trabajo debían hacer una reseña de los contenidos que les servían para solucionar la pregunta. La reseña de la bibliografía encontrada se sistematizó en el formato² que figura enseguida.

Autor /página web	Título	Resumen
Gonzalo Díaz Rivero	(EJEMPLO) La homosexualidad en la Historia de Colombia	El autor dice que la homosexualidad no es bien vista debido a los prejuicios sociales y de la religiosidad católica que inhiben o condenan estas prácticas

Con esta fase se pretendía que los estudiantes desarrollaran unos aprendizajes según el proyecto de Historia Hoy – Ondas³ tales como:

² Elaborado por Sirley Lozano.

³ La propuesta metodológica, desde los cuatro tipos de aprendizaje, figura en el “Informe de reconstrucción colectiva del programa Ondas de Colciencias”. (Textos tomados de la Cartilla N°2 Construyendo respuestas.).

Aprendizaje Situado: Es una concepción que, al cuestionar la mirada del aprendizaje centrado en lo cognitivo, se desarrolla con herramientas vinculadas a los sujetos. Los objetos que se trabajan tienen un claro contenido como mediación, la teoría se reconoce como una construcción histórica en situaciones específicas y contextos que permitan a los participantes forjar pertenencia e identidad.

Aprendizaje colaborativo: en esta visión se hace responsable a cada miembro del grupo de las dinámicas de su aprendizaje, así como de los logros de los otros integrantes. Se le otorga más énfasis al proceso que a la tarea, mediante la colaboración grupal, el acuerdo y la negociación cultural, a diferencia del aprendizaje colaborativo donde el maestro coordina, construye las interacciones, planifica las herramientas y las actividades.

Aprendizaje problematizador: en esta concepción se considera el conflicto como generador de dinámicas y condiciones de aprendizaje, por ello recupera tensiones valorativas, cognitivas, sociales y culturales, para colocarlas en la esfera de los contenidos y temas de la actividad educativa. Esta problematización genera lógicas de aprendizaje por descubrimiento mediadas por el conflicto, a través del cual se construyen contenidos y se forman valores y actitudes, acciones y procesos lógicos.

Aprendizaje por indagación: la propuesta por grupos que planteaban el uso de la investigación, sus métodos, sus herramientas y sus técnicas para la enseñanza, dio forma a una concepción que se ha denominado pedagogía fundada o centrada en la indagación, aunque con matices y diferencias según el aspecto en que se enfatice: el problema, los dilemas, el método, la pregunta, la estrategia pedagógica, el lenguaje científico, el lenguaje cotidiano y los procedimientos. En este tipo de aprendizaje se considera que los sujetos de la acción educativa logran un conocimiento propio de los contenidos escolares, así como un horizonte para usarlos en la vida ciudadana y cotidiana.

La negociación cultural: siguiendo el principio de Freire, según el cual todos los seres humanos saben y conocen mediados por el mundo, lo humano se construye como un diálogo permanente de saberes. Esta idea se ha transformado en la negociación cultural, que reconoce todo proceso educativo (formal, no formal e informal) como una práctica social para reelaborar, negociar y construir con argumentos las diversidades (teorías, prácticas, imaginarios, sentidos, explicaciones, culturas divergentes y consensos).

Luego retomamos el papel del historiador y su quehacer. Una de las particularidades es que éste interroga al pasado para comprender el mundo en el que vive; de ahí se deriva la expresión “pensar históricamente”. Por esta razón, se continuó con los interrogantes y se orientó a los grupos en relación con el interrogante clave: ¿Qué pregunta la pregunta? Este proceso fue difícil porque, desafortunadamente, ellos no van más allá de lo que se dice. No obstante, las preguntas ya seleccionadas nos sirvieron para organizar las nuevas.

Las nuevas preguntas fueron los criterios con los cuales los estudiantes plantearon y delimitaron el problema de investigación.

Entre algunas de las que resolvieron, figuran las siguientes:

- ¿Cómo era el trato entre mestizos y negros?
- ¿Cómo eran las relaciones de noviazgo hace 200 años?
- ¿Qué trato le daban a los homosexuales en la Nueva Granada?
- Teniendo en cuenta que no había radio, televisión, teléfono, ¿cómo fluía la información?
- Hace 200 años, ¿existían otras religiones además de la religión católica? ¿Cuáles? ¿Cómo era una tarde de domingo? ¿Cómo se divertían las personas en aquella época?

A manera de ejemplo, citaré una de las preguntas y los interrogantes suscitados por ella.

Pregunta principal: ¿Podían las personas escoger libremente su religión en 1810? **Interrogantes derivados de la pregunta:** ¿Qué pasaba si uno escogía su propia religión?; ¿Qué influencia política tenían los dirigentes religiosos?; ¿Qué clases de religiones había en esa época?⁴

Convertir las preguntas en problemas de investigación fue un proceso un tanto difícil, porque los estudiantes pensaron que el ejercicio consistía en resolver las preguntas, que ese era todo el trabajo. En consecuencia, nos dimos a la tarea de analizar cada una de las preguntas y deliberamos si podíamos resolverlas con un sí o un no. Al realizar el ejercicio se debía tomar en cuenta si la pregunta aportaba un nuevo conocimiento y si ampliaba la perspectiva de los conocimientos previos del tema a trabajar.

Al caso, citaré el ejemplo de un planteamiento del problema: “Si la homosexualidad es tan discriminada, ¿por qué cada día es mayor la cantidad de homosexuales? Es fácil esta situación personal si todos respetamos y aceptamos a los demás tal como son, como Dios los hizo. ¿Por qué se dio la homosexualidad en la Nueva Granada? Es muy difícil dar una respuesta acertada, de pronto por las condiciones de vida, la forma de crianza, los valores y la forma en que se repartía la sociedad.”⁵

Recorrer las trayectorias de la indagación es el desarrollo en sí de la investigación. Al propósito, es necesario seleccionar las fuentes históricas que sirven para resolver el problema de investigación y clasificarlas según su tipo. Si la indagación así lo requiere, se visitan museos de Bogotá con el fin de recolectar información específica. Como parte sustancial del trabajo se hace énfasis en la lectura y el análisis de las fuentes por medio de las siguientes preguntas: ¿Quién hizo la fuente? ¿Cuándo se

4 Elaborado por Yarine Solórzano.

5 Elaborado por Mónica Abril, Sofía Rodríguez, Yeny Montañez, Paola Sabogal, Sara Ariza y Yency Astaiza.

hizo la fuente? ¿Dónde se hizo la fuente? ¿Qué dice la fuente? ¿A quién va dirigida la fuente? ¿Qué no dice la fuente? ¿Qué sugiere la fuente? ¿Dónde encontró la fuente?

Durante este proceso, los estudiantes empezaron a buscar páginas de Internet y libros distintos a las obras de texto y las enciclopedias que había en el colegio. Para guiar esta fase tuvimos el apoyo del material entregado por los conferencistas en una de las charlas en la biblioteca del Tintal. El trabajo consistió en elegir una lectura de dos o tres páginas a cuyo contenido se aplicaban las preguntas anteriores. El acercamiento a dichas lecturas comprendía dos niveles: el análisis literal y el análisis del contexto.

Ante el reto de ¿cómo organizo y comparto lo que estoy haciendo?, se contempló el siguiente orden: escritura, sistematización y producción de saber. Al efecto, se expusieron las formas de abordar el tratamiento de la información recolectada en las fases anteriores y se aportaron herramientas que orientaran la producción escrita.

A partir de esta información se delimitaron los varios aspectos del problema y según el número de integrantes, así como las consideraciones relativas al tiempo, las fuentes bibliográficas disponibles y los recursos humanos y económicos, el propio grupo se encargó de definir las categorías que guiarían la información y delimitarían el problema porque muchos querían abarcar temas extensos, por ejemplo, ¿cómo se divertía la gente un domingo? Debimos entonces separar la gente según el estamento social y ubicar geográficamente el hecho histórico. Casi todas las investigaciones se concentraron en la capital. Por último, elaboramos un cronograma de trabajo a fin de ir entregando oportunamente cada material.

Tercera fase: Redacción del escrito final

La tercera fase se dedicó a la escritura y composición del documento final así:

1. Selección de la categoría
2. Ordenamiento de la información según la categoría seleccionada
3. Lectura de la información encontrada
4. Establecimiento y contrastación de comparaciones
5. Planteamiento de explicaciones argumentadas
6. Reconocimiento de las fuentes históricas
7. Escritura del texto a partir del análisis de la información

Entre las dificultades de este proceso cabe resaltar que muchos de los grupos se conformaron con una sola fuente y ello impidió el trabajo de comparación o contrastación. Igual sucedió con aquellos que no encontraron a mano otra fuente.

Para la elaboración del documento final se les pidió que dieran a conocer sus hallazgos a través de la siguiente metodología: Título de la investigación; Intro-

ducción; Cuerpo del trabajo (constituido por los capítulos correspondientes a las categorías); Conclusiones; Bibliografía.

El resultado de este proceso fue poco alentador debido a que la mitad de los estudiantes hicieron la presentación de su trabajo en power point, es decir, no realizaron el escrito que debía dar cuenta de su investigación. Adicionalmente faltó el apoyo de la docente del área de Lengua Castellana, a quien le había solicitado el favor de ayudarlos a construir el texto escrito.

En la elaboración del trabajo se tuvieron en cuenta las normas que rigen la presentación de trabajos. En este sentido, la docente del área de Informática me colaboró en su clase, tanto con la presentación, para la exposición, como con la guía para elaborar el texto final. Para esta sistematización se trabajó con los computadores portátiles que tiene el colegio, los cuales fueron llevados al aula. En promedio se entregaron dos computadores por grupo a fin de que unos estudiantes escribieran el texto y otros elaboraran la presentación en power point que acompañaría la exposición de aquél. Para apoyar su presentación, los estudiantes podían incluir imágenes relativas a sus trabajos y vídeos como los del Profesor Súper O histórico.⁶ De este modo se dio cumplimiento al proyecto de Historia hoy.

Hubo dificultades también en la presentación del producto final porque muchos de los grupos, en vez de escribir el texto acordado, se limitaron a la presentación animada y transcribieron párrafos tal cual estaban en los libros y sin dar crédito a las fuentes. Pero como el proyecto exigía que se reconociera el origen de la información, tuve que hacer muchas correcciones en ese sentido.

Para concluir quiero expresar que la enseñanza de la historia se trabaja aún de forma tradicional, es decir, con la explicación por parte del docente, y como no tenemos libros suficientes nos toca organizar guías que cubren los diferentes temas trabajados en clase. También se deja trabajo para la casa sobre temas de profundización.

La experiencia cambió mucho el pensamiento de los estudiantes, inclusive el propio, pues a veces se piensa que éstos son incapaces de acometer este tipo de labores. Muchos no sólo se interesaron por el tema de investigación sino por el proceso que se desarrolló para obtener un producto final de calidad. Además, no se quedaron esperando a que todo lo hiciera o se lo explicara yo. Fuimos guías del proceso de conocimiento, de algo de lo cual nosotras tampoco éramos exper-

⁶ A propósito de los vídeos que de este personaje fueron presentados durante el panel Los medios en la enseñanza de la historia, Hernán Zajec nos contó el proceso de producción de esta serie, la cual fue avalada por el Ministerio de Educación después de muchos pilotos y se basó en el Profesor Súper O idiomático. Los productores decidieron hacer 30 capítulos —ellos pensaron que iban a producir las 200 preguntas— divididos así: 10 capítulos para refutar la historia de 1910; 10 capítulos para dar a conocer lo que no se sabía; 10 capítulos de información básica de lo que se sabe. Al efecto contaron con la asesoría de cuatro historiadores, para ser lo más fieles posible con respecto a los acontecimientos de hace 200 años.

tas. Aquí entra la experiencia del Diplomado en Enseñanza de la Historia, que nos orientó bastante debido a que no teníamos ni idea de las preguntas planteadas en la cartilla y escogidas por nuestros estudiantes, por ejemplo, indagar cuál había sido la participación de los indígenas y esclavos en el proceso de independencia era descubrir la otra historia, la del pueblo, la de los desconocidos, la que no se cuenta oficialmente. Fue una experiencia enriquecedora la cual trataré de mejorar el próximo año ya que todavía contamos con otros nueve años, hasta el bicentenario de la batalla de Boyacá, para conocer, desmentir y aprender.

Historias que hacen historia

El IDEP presenta a la comunidad magisterial de Bogotá, del país e iberoamericana, 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, de la Serie Innovación 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 entrecruzamiento de la Historia con las Ciencias Sociales y aspectos académico-curriculares del tema. Por lo tanto, el lector interesado encontrará en estos escritos un amplio mundo 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 específicamente, lo cual equivale a examinar la interrelación estructural entre esas disciplinas.

SERIE
INNOVACIÓN
IDEP

