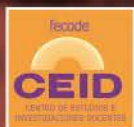


EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE AGOSTO DE 2018

Josep Fontana
IN MEMORIAM

La enseñanza
de la historia



PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

Más de 30 años dedicados a la Educación, la Pedagogía y la Cultura. Orgullosamente somos un referente en el movimiento pedagógico nacional. Gracias a nuestra red de distribución llegamos bimestralmente a las principales ciudades del país y municipios intermedios. Tenemos nuestro nicho natural entre profesores, estudiantes de educación y profesionales en diversas áreas tales como humanidades, psicología, sociología.



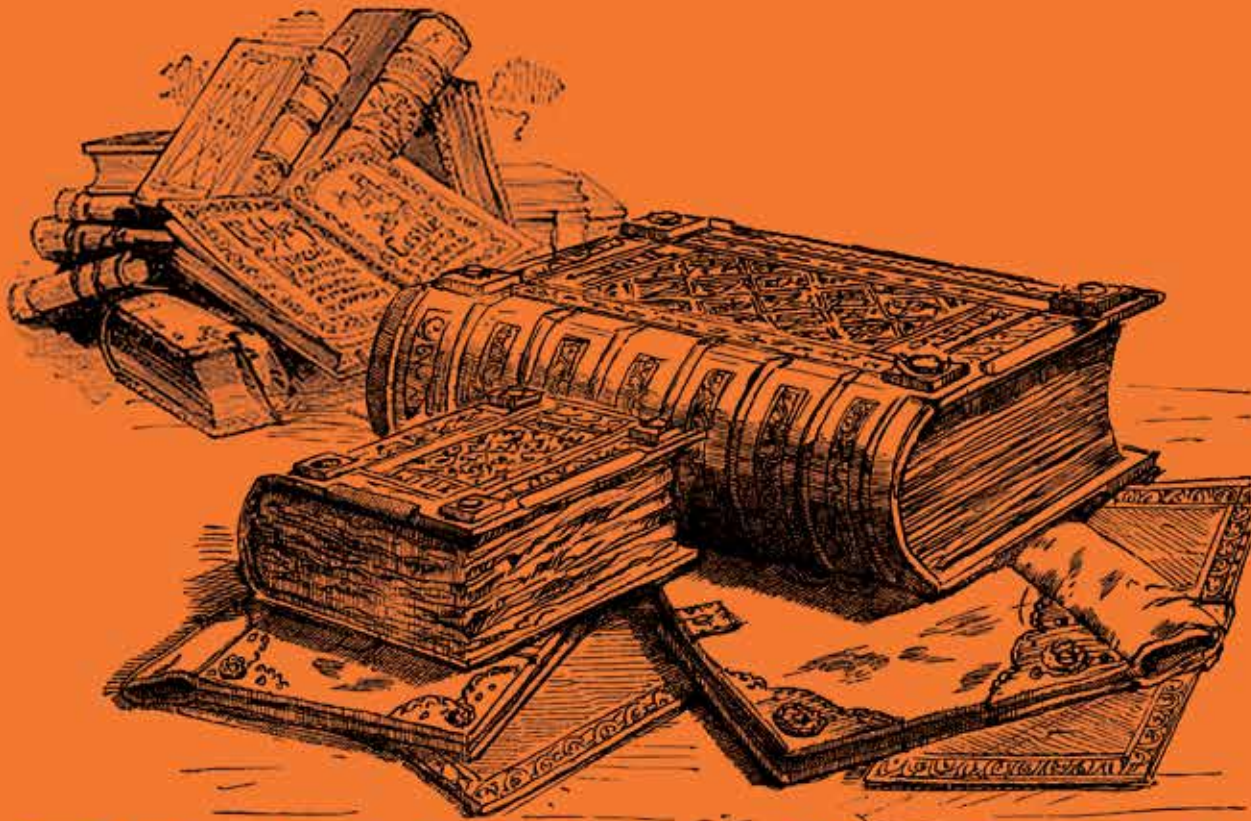
Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos:

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - direccioncomercialrevista@fecode.edu.co
<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>



ALEJANDRIA

LIBRERÍA Y DISTRIBUIDORA LTDA.

Café - Libro

Los invitamos a visitar nuestra Librería Alejandría Librería y Distribuidora Ltda, se complace en comunicarle que hace ya más de diez años tenemos el gusto de atenderlos en nuestra nueva sede ubicada en la Carrera 14 A No 70 A-69 donde ofrecemos libros de humanidades de carácter científico y cultural en temas:

Educación, Filosofía, Historia, Psicoanálisis, Teoría Política, Antropología, Teoría Estética, Comunicación, Literatura

Búsqueda y consecución de libros de su interés particular, de publicaciones nacionales y/o extranjeras.(importamos directamente de países como España, Argentina y Estados Unidos)

Espacio para degustar un café.

Por ser afiliados a Fecode les ofrecemos un descuento presentando su carnet.

Carrera 14 A No. 70 A - 69

Teléfono: 345 0408 - 217 3097

Movil: 300 2951915 - 312 3253516

alejandria.libreria.distri@gmail.com - alejandrialibros72@gmail.com



Revista Educación y Cultura

Julio - Agosto de 2018 No. 127

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE



Cra. 13A No. 34-54 PBX: 3381711
Bogotá, D.C., Colombia
www.fecode.edu.co



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN
PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Multi Impresos (Bogotá-Colombia)

Revista Educación y Cultura
Distribución y suscripciones
Calle 35 no. 14-55
Teléfonos 2453925 Ext. 104
Línea gratuita: 01-8000-12-2228
Celular: 315 529 9515
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

La revista Educación y Cultura representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE (Bucaramanga, Colombia).

Educación y Cultura está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

Comité Ejecutivo



Presidente
Carlos Enrique Rivas Segura
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y PENSIONAL
Ricardo Avendaño Pedrozo



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Nelson Javier Alarcón Suárez



Primer Vicepresidente
Luis Eduardo Varela Rebellón



Secretario de Relaciones Internacionales
Francisco Alfonso Torres Montealegre



Secretario de Organización y Educación Sindical
Pedro Luis Arango Sánchez



Segundo Vicepresidente
Tarsicio Mora Godoy



Secretario de Prensa
Jairo Arenas Acevedo
Miembro Comité Editorial



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Pedro Osorio Cano



Secretario General
Rafael David Cuello Ramírez
Miembro Comité Editorial



Secretario de Género, Inclusión e Igualdad
Luis Alberto Mendoza Perinián



Tesorero
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos
Fabio Manuel Herrera Martínez



Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Over Dorado Cardona



Fiscal
William Velandia Puerto

Comité Científico



Larry Kuehn
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



Silvio Sánchez Gamboa
Magister en Educación. U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas. Brasil.



Juan Arancibia Córdoba
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México —UNAM



Armando Zambrano
Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



Luis Huerta-Charles
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos



Marco Raúl Mejía
Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



Libia Stella Niño Z.
Dr. En Educación
Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



Julio César Carrión Castro
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magister en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá



Diana María López Cardona
Filósofa Universidad Nacional. Bogotá Colombia. Estudiante de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Asesora Pedagógica — CTERA-, Argentina.

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Marcela Palomino A.
CEID



Ángela Pulido
Corrección de estilo



John Ávila B.
Director CEID



Luis Fernando Escobar
CEID



Clara Rueda
Secretaría Revista



José Hidalgo Restrepo
CEID



Giovanny Rojas Morales
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones

Contenido

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** ¿Para qué enseñar historia?
Josep Fontana
- 15** Sentir y pensar la historia
José Guillermo Ortiz Jiménez
- 24** Enseñanza de la historia en Colombia:
restablecer, reformar o transformar
Wilson Armando Acosta Jiménez y Jorge Enrique Aponte Otálvaro
- 32** Implicaciones para la enseñanza de la historia
en medio del fin del conflicto armado
José Manuel González C.
- 39** ¿Por qué le tienen miedo a la historia?
Albeiro Valencia Llano
- INVESTIGACIÓN**
- 42** Resolver problemas de contenido histórico. Una propuesta
de enseñanza y aprendizaje de la historia por investigación
Fredy Eduardo Duarte López
- INTERNACIONAL**
- 47** Declaración Final. VIII Congreso Popular e
Internacional en Defensa de la Escuela Pública
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 49** El prestigio académico y los X-Men
Alexander Ruiz Silva
- 51** ¡Ciencia que ladra no muerde, espanta!. Un caso de
investigación con los estudiantes de Educación Media
Angélica Acosta Contreras
- 56** Optimus. Una estrategia de transformación de la práctica
pedagógica desde las necesidades del contexto educativo
*Maryluz Calderón Ángel, Francisco Javier Chararí Valbuena,
Vanessa Duran Abaunza y Eliana Almeyda Parra Moreno*
- 59** La Historia Gráfica de Vida en la alberca de los filósofos anfibios
José Israel González y María del Pilar Herrera
- 66** ¿Desde dónde asumir la enseñanza de la historia en la escuela?
Piedad Ortega Valencia, Jeritza Merchán Díaz y Clara Patricia Castro
- CULTURA**
- 75** Yo, Tonia. Historia reciente y postverdad
Edgar Torres Cárdenas
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

Sobre la enseñanza de la Historia y el momento político

Aunque casual, muy oportuno resulta, en este momento, recordar las enseñanzas de Josep Fontana: lo que denuncia Fontana hay que leerlo como vacilaciones de los Estados en su afán de parecer lo que realmente no son. Es en este sentido, él se refiere al uso público de la historia como una preocupación especial del Estado-Nación, que advino en sustitución de los regímenes feudatarios ya en el siglo XIX. Desde entonces, hasta ahora, esta preocupación no ha dejado de acentuarse, sino, más bien, se ha extendido a todos los campos del saber.

“Los gobiernos decidieron vigilar estrechamente los contenidos que se transmitían en la enseñanza, porque eso de la historia, como dijeron en su momento tanto la señora Thatcher como Nikita Jruschov, que al menos en esto coincidían, era demasiado importante como para dejarlo sin vigilancia en manos de quienes se dedican a la enseñanza.”

Bien podríamos preguntarnos hoy, ¿Qué tanta relevancia tiene el acontecer histórico de nuestra sociedad en el campo de las ciencias sociales, como objeto de estudio y análisis?, ¿De qué se ocupan ahora los textos escolares?, ¿Qué tanto conocen nuestros educandos de elementos causales de su propia realidad?, ¿Sigue cumpliendo la enseñanza de Historia una función legitimadora y de imposición de valores que los estados se permiten imponer según el modelo que estos representan? ¿Hasta dónde vale, entonces, hablar de una sociedad en crisis, cuando es la misma sociedad, la que legitima la existencia del Estado que construye y sostiene la crisis en que esta se ve subsumida?, ¿Hasta dónde ella puede reconocer un problema fundamental en los valores, que en el devenir de la vida social se imponen como propios?, ¿Cómo podría ella salirse de sí para mirarse y, si es posible, asumir su transformación?

Como dijo Paul Nizan, “el estado laico quiso hacer del maestro el reemplazante del sacerdote, tratando de que tuviese en la sociedad burguesa, la función que el cura había cumplido en beneficio del régimen feudal y de la monarquía.”

Los conceptos tomados por Fontana de gobernantes y expertos revelan la importancia de la educación en cuanto a posibilitar o no procesos de dominación, más que de gobierno, como es lo que se sigue en las mal llamadas democracias que vivimos. Estos conceptos permiten concluir que no es tan cierto que la educación pública sea una preocupación fundamental de los gobiernos, en sociedades como las nuestras que dan cuenta de por qué la mediocridad que se mantiene en los primeros niveles de la formación, llegando hasta el bachillerato. Toda la disputa que

se ha tenido, hasta ahora, sobre la Evaluación de carácter diagnóstico-formativa –ECDF–, no tiene otra explicación fundamental, sino que, al Estado y a toda la organización subsidiaria de éste en la sociedad, le sirve la mediocridad de la enseñanza y la excelencia, no en el conocimiento, sino en la obediencia de los docentes, por eso se los mantiene a régimen – mal pagados y, en extremo, subordinados–, aun cuando tiendan a creer, a veces, que obran con autonomía.

En Colombia, la censura nos está llegando como autocensura, dirimiendo e imponiendo, por encima de los maestros, formas recortadas o engañosas de lo esencial de esa formación; es decir, que tenga carácter diagnóstico-formativo. Todo en un juego vulgar de “reconocimiento”-desconocimiento, que los maestros pueden desvelar y combatir, solo con una buena formación que, para ser tal, ha de ser empoderante de sí.

Es eso, exactamente lo que pasa hoy en nuestro país y lo que tendríamos que enfrentar y derrotar si, de verdad quisiésemos hacer de la escuela “un territorio de Paz”. Se nos quiere imponer una visión de nuestra realidad, y la Escuela es considerada como el instrumento ideal para ello. Hacia allá es hacia donde se mueve lo que se gestiona en el MEN, por eso la inutilidad de transar con ellos en este sentido. Lo que habría que hacer en el campo de las ciencias sociales sería aplicarnos responsablemente a la observación y el estudio de nuestras sociedades para, con los educandos y las comunidades, podernos asumir en un proceso crítico, deconstructivo y reconstructivo de nuestro ser social, con o sin el consentimiento del poder estatal.

¡A pensar por su cuenta!, es a lo que hay que incitar a todos y todas, sin tragar entero. Pero, para pensar por cuenta propia, se necesita una dosis, no de conformismo, sino, de desconfianza y valor que solo puede derivarse de un conocimiento fundamentado de la propia realidad.

Ahí está la clave de la libertad que requerimos para nosotros mismos y para nuestro pueblo. Tan sencillo como importante. La gran dificultad estriba en que, si lo vas a hacer, tendrás que hacerlo bien y para ello, tendrás que propugnar siempre, por alcanzar una excelente formación en los saberes que enseñas y en la pedagogía. Esta última, porque te permite definir cómo hacer con cada grupo humano y cada individuo.

Carlos Enrique Rivas Segura
Presidente de FECODE

La pregunta por la enseñanza de la historia es la pregunta por nuestra identidad

La pregunta por la enseñanza de la historia, que abordamos en esta edición, no puede reducirse a la discusión sobre la oportunidad o no de un decreto, con la ingenua creencia de que las normas transforman las culturas de manera mecánica. Por el contrario, preguntar por la historia y su lugar en el sistema educativo es un asunto complejo que tiene que ver tanto con el estatuto mismo de la historia como con la pedagogía.

Desde el punto de vista de la historia: el debate está abierto sobre la atención marginal, el desconocimiento o la banalidad que la sociedad y los medios han otorgado a los asuntos que tienen que ver con el pasado y con el presente de nuestra vida social, de nuestra memoria colectiva y por tanto de la manera como nos constituimos como nación. La historia que predomina, desde el sentido común, está colonizada por la frivolidad, la inmediatez y los intereses de los medios de comunicación que la reducen a una transmisión ordenada de sucesos en una sociedad líquida cuya cultura del espectáculo no deja espacios para el análisis, la comprensión y la construcción de memoria y conciencia social crítica sobre lo que acontece.

Desde la pedagogía es preciso preguntarnos por la finalidad de la enseñanza de la historia, por la pertinencia de sus contenidos, por la didáctica y por las formas de evaluación que se utilizan. Porque hoy parece que el tema de la historia fuera demasiado importante para dejarlo en manos de los maestros y ha sido reducido a fechas, héroes, conmemoraciones, copado por las versiones oficiales de lo que acontece, sin distancias ni pluralismo y diluido entre las ciencias sociales.

Hay un temor a contar y saber la historia desde el pensamiento crítico y el análisis diverso, que permita interpretar el horizonte de sentido que nos constituye, para contar una

historia que nos ponga en la ruta de la emancipación por la toma de conciencia de una memoria colectiva para entender mejor las condiciones sociales y económicas, políticas y culturales que han instituido un país desigual, injusto y excluyente. En un país convulsionado y manipulado, con brechas sociales tan grandes y problemas eternos sin resolver, enseñar historia es un peligro y hacer esfuerzos por generar con ella un pensamiento propio y emancipador puede llevar aún hasta la muerte.

La enseñanza de la historia es un imperativo político, generador de identidad, que tiene que ser asumido con responsabilidad por la sociedad toda y, de ninguna manera podemos estar de acuerdo en que su legislación y fomento sea colonizada por intereses de grupos conservadores, nostálgicos de un pasado heroico, que hoy quieren restaurar desde la escuela.

La verdad, la justicia y la reparación tan publicitada en los estrados judiciales, no puede ser posible si no recuperamos la memoria en su complejidad y diversidad, en su potencia para la interpretación de la realidad y la asumimos como vía al pensamiento crítico que es el que va a la raíz de los problemas y de las situaciones sociales para mover y justificar las acciones organizadas superando esa visión predominante de la memoria como retrato fiel, objetivo y desinteresado de lo que pasó.

Por estos motivos cobra fuerza, hoy más que nunca, el pensamiento del profesor Joseph Fontana, historiador español y amigo dilecto de los historiadores colombianos, con cuya fotografía honramos esta edición 127 de nuestra revista.

La pregunta que cobra fuerza aquí es: ¿para qué enseñar historia? se abre el debate sobre tan importante tema.

Bogotá

Red ESTRADO Colombia Seminario Nacional



Octubre 25 y 26 de 2018
Universidad Pedagógica Nacional
Auditorio Multipropósito
Calle 72 No. 11-86

Convocan:

Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Asociación de Facultades de Educación -ASCOFADE-, Asociación de Escuelas Normales -ASONEN-, FECODE-CEID nacional y regionales, Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación.

Propósitos:

- Crear un escenario para conocer, producir y socializar el conocimiento sobre el Trabajo Docente en Colombia y provocar diálogos con América Latina y el mundo.
- Visibilizar las experiencias pedagógicas de resistencia y de construcción de alternativas emancipadoras que se adelantan desde la cotidianidad escolar y desde la educación popular.
- Profundizar en el análisis crítico de las políticas que regulan la formación y la profesión docente en Colombia.
- Reconocer el trabajo de los maestros y movimientos por la educación en la construcción de paz, y de la escuela como territorio de paz.
- Consolidar la Red de Estudios sobre Trabajo Docente en Colombia -Red Estrado.

Dirigido a:

investigadores, profesores universitarios, directivos docentes y maestros en ejercicio, estudiantes de maestría y doctorado, profesores y estudiantes de escuelas normales, sindicatos, redes y colectivos de maestros que trabajen los temas del seminario.

Ejes temáticos:

- Eje 1. Políticas de formación de maestros. Investigaciones y trabajos académicos sobre: regulaciones en la formación de maestros: inicial, continua y posgradual.
- Eje 2. Experiencias pedagógicas emancipadoras. Investigaciones y sistematización de experiencias de transformación de la práctica pedagógica que se agencian desde las escuelas, comunidades, territorios y otras instituciones.

Eje 3. Condiciones laborales, regulaciones, políticas sobre la profesión docente. Estudios sobre las condiciones laborales del trabajo docente en los diferentes niveles educativos, salud y bienestar laboral, sistemas de evaluación, estatuto docente, entre otros.

Eje 4. Políticas sobre "calidad de la educación". Currículo, evaluación del aprendizaje, acreditaciones, entre otros temas.

Eje 5. Derecho a la educación, perspectivas interculturales, etnicidades, escuela y territorio. Políticas vigentes, experiencias de resistencia y propuestas autogestionarias, entre otros.

Eje 6. Maestros, movimientos, participación política. Experiencias de maestros en escenarios de participación política. Posibilidades de construir propuestas alternativas.

Modalidades de participación: Trabajos académicos y relatos de experiencias.

Inscripciones hasta el 30 de septiembre de 2018: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfLIZPJQI-M99Q-c9yXlwTV3loBfefvROLvaU5kYI8BzJjnq4w/viewform?c=0&w=1>

Correo electrónico: redestrado.col@gmail.com

Bogotá

Tercer Encuentro de Educación Popular



Septiembre 21 y 22 de 2018
Universidad Pedagógica Nacional
Auditorio Multipropósito
Calle 72 No. 11-86

Temas:

- Educación popular y género.
- Educación popular, comunicación y nuevas tecnologías.
- Educación popular, arte y culturas urbanas.
- Educación popular, memoria y paz.
- Sistematización de prácticas populares.
- El deporte y de educación popular.
- Conflictos ambientales, agroecología y educación popular.
- Educación popular y espiritualidades.
- Escuelas, saberes y educación populares.

Informes: Universidad Pedagógica Nacional.

Ecuador

RED Estrado Ecuador Seminario Internacional



Este IV seminario, además de contar con la presencia de investigadores, docentes y estudiantes de docencia del Ecuador, tendrá la participación de investigadores y especialistas de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela.

El evento se articulará a partir de cuatro ejes que se desarrollarán a través de conferencias magistrales, paneles, presentación de investigaciones y lanzamientos de libros:

- Políticas Públicas y formación docente.
- Políticas Educativas: autonomía y participación docente.
- Trabajo docente, Profesión docente, currículo y diversidad cultural.
- Cultura escolar y TICs.

Más información: Red Estrado Ecuador: redestradoec@gmail.com; Carlos Calderón: calderon@uce.edu.ec; María Sol Villagómez: mwillagomez@ups.edu.ec; Eduardo Fabara: eduardo_fabara2001@yahoo.com

Buenos Aires

VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales



19 al 23 de noviembre de 2018

- Más de 350 invitados/as internacionales de todos los continentes.
- Más de 7.000 ponencias en paneles abiertos.
- Más de 50 foros especiales y conferencias magistrales.
- Feria internacional del libro de ciencias sociales y humanidades.
- Ciclo internacional de cine político.

Sedes:

- Club Ferrocarril Oeste.
- Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Universidad Nacional de las Artes.
- Universidad Metropolitana de la Educación y el Trabajo.
- Centro Cultural de la Cooperación.
- Centro Cultural General San Martín.

Acceso abierto y gratuito, inscríbete:
www.clasco.org/conferencia2018

Lima

XII Seminario Internacional de la Red Estrado



“Derecho a la educación pública y trabajo docente: resistencias y alternativas”

3, 4 y 5 de diciembre de 2018

La Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red ESTRADO), creada hacia fines del año 1999, convoca a su XII Seminario Internacional. A lo largo de estos años la Red ESTRADO se ha consolidado como un espacio de referencia en el campo de estudios sobre el trabajo docente en el contexto latinoamericano. Con el objetivo de seguir consolidando y expandiendo la Red y profundizar los espacios de intercambio, el Seminario Internacional de la Red se desarrollará en la Ciudad de Lima. En una coyuntura compleja en América Latina el seminario “Derecho a la educación pública y trabajo docente: resistencias y alternativas” se propone generar un espacio para el análisis y el intercambio sobre los diversos procesos y dimensiones vinculados con el trabajo y la formación docente desde la perspectiva del derecho a la educación, considerando la heterogeneidad de proyectos políticos y sociales en disputa en la región.

Dirigido a: Investigadores, investigadoras, docentes y estudiantes de grado y posgrado, sindicalistas y trabajadoras y trabajadores comprometidos con la investigación y los debates sobre el trabajo docente.

Ejes temáticos:

- Eje 1: Políticas educativas en América Latina: resistencia y alternativa
- Eje 2: Carrera, condiciones y procesos de trabajo docente
- Eje 3: Las políticas de formación docente en América Latina: experiencias y propuestas
- Eje 4: Docentes, políticas curriculares y evaluaciones estandarizadas
- Eje 5: Movimientos sociales, movimientos estudiantiles y sindicatos docentes frente a las agencias en disputa

Eje 6: Salud laboral docente

Eje 7: Trabajo docente en la educación superior

Eje 8: Trabajo docente, perspectivas interculturales, etnicidades y derecho a la educación

Eje 9: Perspectivas de género y trabajo docente

Eje 10: Trabajo docente, ruralidades y educación en el campo

Eje 11: Trabajo docente, políticas de inclusión y derecho a la educación

Eje 12: Educación popular y movimientos pedagógicos en América Latina

Eje 13: Cultura transmedia, nuevas tecnologías y trabajo docente

Inscripción:

Participantes internacionales:

- a) Investigadores: 60 USD.
- b) Profesores de educación básica y estudiantes: 30 USD (con comprobante).

Información:

Seminario.red.estrado@oficinas-upch.pe

La inscripción de trabajos completos y de relatos de experiencias deberá realizarse mediante el envío del formulario que se encuentra disponible en el sitio web de la Red ESTRADO: www.redestrado.org

Bogotá

3ª Plenaria Nacional de la Asociación Sindical de Profesores Universitarios



Los profesores universitarios reunidos en la Plenaria Nacional de ASPU tras analizar las políticas públicas del estado neoliberal colombiano que han deteriorado las condiciones de vida en materia social, ambiental y económica de la población colombiana, de la clase trabajadora y de los profesores universitarios en particular, hacemos un llamado a ejercer el derecho a la protesta con una gran movilización nacional para:

1. Exigir Financiación Estatal suficiente para todas las Instituciones de Educación Superior Pública. Solicitamos restituir a las IES públicas los recursos previstos en la Ley 1819 de 2016 provenientes del impuesto a la renta y complementarios, IVA social y cooperativas, para avanzar en los procesos de formalización laboral de los profesores, como se acordó en la negociación entre el gobierno y ASPU y para garantizar el cumplimiento de las funciones misionales. En consecuencia, rechazamos y exigimos derogar el Programa

Ser Pilo Paga y la Ley 1911 de 2018 que crea el Sistema de Financiación Contingente al Ingreso –FCI–.

2. Reiterar la solicitud hecha por ASPU de aumentar el salario de enganche de los profesores, que este sea como mínimo de siete (7) SMLMV y que se aplique el Decreto 1279 de 2002 a todos los profesores, de carrera, ocasionales y de hora cátedra, en cumplimiento de las sentencias de las altas Cortes de justicia del país.
 3. Denunciar el carácter regresivo e inequitativo de la Reforma Tributaria del anterior gobierno Ley 1819 de 2016 y de la que se anuncia por el actual gobierno para el presente año 2018, que vulneran el artículo 363 de la Constitución Política, no aplican los principios de equidad, eficiencia y progresividad en la tributación; afectan de manera grave los sectores populares, la clase media, los profesores y demás trabajadores de bajos y medianos salarios; y benefician al gran capital excluyendo de gravamen los dividendos, entre otras medidas. Para los profesores universitarios exigimos el restablecimiento del derecho consagrado en el artículo 206 numeral 7 del Estatuto Tributario frente a los gastos de representación.
 4. Acompañar al movimiento estudiantil organizado en el Encuentro Nacional de Estudiantes de Educación Superior (ENEES) y sus banderas de financiación estatal que permita fijar la matrícula cero en las universidades públicas, la formalización laboral de los profesores y el bienestar universitario como elementos de la calidad de la Educación Superior.
 5. Denunciar y rechazar enérgicamente ante las autoridades nacionales e internacionales las amenazas, atentados, masacres y demás crímenes contra los líderes sociales, defensores de derechos humanos, dirigentes sindicales. No más impunidad.
 6. Exigimos se garantice el Derecho de Asociación Sindical de los trabajadores, en particular de los profesores universitarios y la Negociación Colectiva de los servidores públicos. Denunciamos el incumplimiento de los Acuerdos Colectivos firmados en el marco del Decreto Ley 160 de 2014, los atentados contra la libertad sindical, la persecución sindical en varias Universidades como la de Pamplona, Militar Nueva Granada, del Pacífico, del Atlántico, Institución Educativa Colegio Mayor de Antioquia, UNAD y Francisco de Paula Santander, entre otras.
- Hemos decidido declarar como hora cero (0), el día 6 de septiembre para que todas las Universidades Públicas entren en Asamblea Universitaria como forma de protesta y para realizar análisis y hacer propuestas relacionadas con la situación de la educación superior. Invitamos a participar en las movilizaciones del 5 y el 11 de septiembre a profesores, estudiantes y trabajadores de las Universidades Públicas y a todos los colombianos los convocamos a defender la Educación Pública Superior.



¿Para qué enseñar historia?¹



Josep Fontana

Profesor de la Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Publicado en: Guerrero, J. Weisner, L., (2011). Para qué enseñar la historia: Ensayos para educar aprendiendo de la historia de las ciencias sociales. Medellín: La Carreta. & Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Vivimos en momentos en que el trabajo del historiador –y déjenme que comience aclarando que con esta denominación de oficio me refiero tanto a quienes investigan como a los que enseñan– parece haber perdido prestigio y recibe una atención marginal, no porque la función de la historia se considere sin importancia, sino porque los debates acerca de temas del pasado que llegan a alcanzar un interés general se desarrollan en el campo de lo que se suele llamar el uso público de la historia,

eso que un historiador italiano ha definido como “todo lo que no entra directamente en la historia profesional, pero constituye la memoria pública (...); todo lo que crea el discurso histórico difuso, la visión de la historia, consciente o inconsciente, que es propia de todos los ciudadanos. Algo en que los historiadores desempeñan un papel, pero que es gestionado substancialmente por otros protagonistas políticos y por los medios de comunicación de masas”². En este terreno sólo cuentan aquellos que cumplen con la



función de legitimar los usos políticamente correctos, mientras que el papel de quienes enseñamos se supone que debe reducirse a poco más que a transmitir mecánicamente los contenidos que se han fijado desde arriba.

Los gobiernos han sido siempre conscientes de la importancia de ese uso público de la historia. En un pasado más lejano, nombrando cronistas oficiales (Luis XIV de Francia tenía en nómina hasta diecinueve historiadores) o controlando la forma en que se recordaban los acontecimientos: Napoleón se encargaba incluso de fijar los detalles de los cuadros que reproducían sus victorias.

Esta preocupación aumentó considerablemente, y tomó un nuevo sentido en el siglo XIX, con la formación de los estados-nación modernos. Los gobiernos decidieron vigilar estrecha-

mente los contenidos que se transmitían en la enseñanza, porque eso de la historia, como dijeron en su momento tanto la señora Thatcher como Nikita Jruschov, que al menos en esto coincidían, era demasiado importante como para dejarlo sin vigilancia en manos de quienes se dedican a la enseñanza. La historia que los gobiernos imponían debía cumplir la doble función de legitimar cada estado-nación, construyendo una visión que solía pasar por alto las crisis y las disidencias que se hubiesen producido en su evolución, y de asentar la aceptación de los valores establecidos, transmitiendo una determinada concepción del orden social. Como dijo Paul Nizan, el estado laico quiso hacer del maestro el reemplazante del sacerdote, tratando de que tuviese en la sociedad burguesa “la función que el cura había cumplido en beneficio del régimen feudal y de la monarquía”³.

La tarea de la escuela se complementa con la pedagogía de las conmemoraciones, que no sólo se refleja en las fiestas y las celebraciones, sino en la forma en que se marca la geografía de las ciudades con denominaciones y monumentos que recuerdan la historia oficial: casos como el de la plaza de Trafalgar, en Londres, o como la secuencia de los recuerdos de batallas en la geografía urbana de París contribuyen a imponer una determinada lectura del pasado.

...Los gobiernos han sido siempre conscientes de la importancia de ese uso público de la historia...

El control de la clase de historia que debe enseñarse en el sistema educativo es algo que está plenamente vigente. En Gran Bretaña la señora Thatcher hizo grandes esfuerzos por imponer una historia patriótica, de carácter estrictamente político -en el sentido de referirse sobre todo a las

actuaciones de los dirigentes- que evitase cualquier referencia social. Como ella misma dijo en la Cámara de los Comunes: “En lugar de enseñar generalidades y grandes temas, ¿por qué no volvemos a los buenos tiempos de antaño en que se aprendían de memoria los nombres de los reyes y las reinas de Inglaterra, las batallas, los hechos y todos los gloriosos acontecimientos de nuestro pasado?”⁴.

En Francia se ha llegado al extremo de que se publiquen leyes que fijan los contenidos acerca de una serie de cuestiones históricas, con lo que convierten en delictivo apartarse de la ortodoxia establecida: en 1990 fue la ley sobre el holocausto, en 2001 otras dos sobre el genocidio armenio y sobre la trata negrera y en 2005 una acerca de que se reconozca un papel positivo a la colonización francesa. Todo lo cual culminó con la propuesta de Sarkozy de crear un ministerio que tuviera entre sus objetivos la “identidad nacional”⁵.

En otros casos no hace falta siquiera la actuación del estado, sino que los mismos efectos se consiguen con la presión social. James W. Loewen explica en *Las mentiras que me contó mi maestro* cómo los libros de texto norteamericanos actuales manipulan lo que se refiere a la guerra de Vietnam y nos dice que los profesores temen meterse en controversias en estas

cuestiones para no ser despedidos. Son allí los propios padres los que ejercen la vigilancia intelectual sobre la escuela: los que exigen que no se enseñe a sus hijos el evolucionismo, y cuidan de que en lo referente a la historia se apliquen criterios de “puro americanismo”, de “mi país, con razón o sin ella”.

Loewen añade: “He entrevistado a diversos profesores de enseñanza secundaria y a bibliotecarios que han sido despedidos, o han recibido amenazas de despido, por actos menores de independencia como los de proporcionar a los alumnos materiales que algunos padres consideran discutibles”. Lo cual, sabiendo que nadie va a acudir a defenderles, les empuja a “la seguridad de la autocensura”⁶.

¿Por qué este miedo a lo que pueda aprenderse en la escuela acerca de temas como la guerra de Vietnam? No es tanto porque se puedan difundir contenidos antipatrióticos, lo cual no es previsible, como por el riesgo de que se deje a los alumnos que piensen por su cuenta. Si lo hicieran, en el supuesto de que tuviesen un profesor que no se dedicase a imbuirles las verdades políticamente correctas, podrían descubrir que esta guerra, que acabó en 1975, la ganaron los malos, aquellos orientales siniestros contra quienes combatían heroicamente los “rambos” de las películas, y que entonces se pudo ver que no ocurría ninguno de los desastres con los que se había justificado la propia guerra: no hubo la temida operación dominó-ningún otro país “cayó” bajo un régimen comunista, como se había profetizado-, y no sólo no se produjo un retroceso de la civilización, sino que el nuevo Vietnam unificado ha avanzado desde entonces por un camino de prosperidad. La reflexión lógica a que los alumnos podrían llegar sería la de que aquella guerra que les costó a los norteamericanos 58.000 muertos y 300.000 heridos (y una pérdidas inmensamente mayores a los vietnamitas) y que tuvo para los Estados Unidos un costo directo de 140.000 millones de dólares, con lo que, según dice la *Guía para el estudio de la guerra de Vietnam* de la Universidad de Columbia⁷, “absorbió recursos que se necesitaban para los servicios sociales en los Estados Unidos”, había sido un error estúpido de los dirigentes de su país, engendrado por la ignorancia y por el miedo. Está claro que no se puede tolerar que los alumnos que estudian historia descubran,



pensando por su cuenta, estas cosas; de otro modo no se les podría engañar de nuevo para llevarlos a Irak o a Afganistán.

El papel de quien enseña es fundamental en este proceso. En *The Economist* —una revista que me gusta citar con el fin de combatir las posiciones de la derecha con argumentos que proceden de la propia derecha— apareció hace unos años un editorial donde se sostenía que una serie de estudios demostraban que el empleo en masa de las computadoras en la escuela, que ha costado miles de millones de dólares, no ha cumplido las esperanzas de mejora de la enseñanza que suscitó inicialmente. Y que se había llegado a la conclusión de que los progresos se consiguen sobre todo con “un buen profesor, preparado para acomodar la lección a las variadas capacidades de una clase”. Una investigación realizada en Israel, añadía, demostró que la mejor manera de gastar dinero productivamente en el sistema escolar consiste en reducir las dimensiones de las clases y mejorar la preparación de los que enseñan. Pero, concluía *The Economist*, “¿qué político desea una propuesta pasada de moda como ésta?”⁸.

No la desea, seguramente, pero no porque sea pasada de moda, sino porque sabe cuán difícil puede llegar a ser controlar desde arriba al colectivo entero de los que enseñan, si se les otorga protagonismo en el sistema educativo; las computadoras, en cambio, son menos problemáticas.

Para aclarar estas cuestiones conviene tal vez que reflexionemos por unos momentos acerca de la naturaleza y de la función la memoria, que es el territorio en que nos corresponde ejercitar nuestro trabajo. La memoria personal es el componente fundamental de nuestra identidad como individuos, aquello que nos hace ser nosotros mismos y no otros. Lo mismo sucede, en otra escala, con esa memoria colectiva que es, o que pretende llegar a ser, la historia, cuya función es expresar la identidad de un grupo. Sólo que el problema es aquí más complejo, porque esta memoria social debería reflejar una pluralidad de experiencias, debería ser capaz de escuchar y armonizar las diversas voces de quienes integran este grupo.

Puesto que la memoria no es un mero reflejo de la realidad. Contra la idea común, nuestros recuerdos no son res-

tos de una imagen que conservamos en el cerebro, sino una construcción que hacemos a partir de fragmentos de conocimiento muy diversos, que ya eran, en su origen, interpretaciones de la realidad y que, al volverlos a reunir, reinterpretemos a la luz de nuevos puntos de vista. La simple producción de un recuerdo puntual es un acto intelectual muy complejo⁹.

Un gran neurobiólogo, el premio Nobel Gerald Edelman, nos dice que una de las funciones esenciales de la memoria es la de permitirnos hacer una especie de reordenación constructiva de nuestros recuerdos cada vez que nos enfrentamos a una experiencia nueva. Esta reelaboración no es una simple reproducción de una secuencia anterior de acontecimientos, sino una estrategia para evaluar las situaciones nuevas a que hemos de enfrentarnos, construyendo con los elementos que conservamos en la memoria, fruto de nuestras experiencias anteriores, un escenario al cual puedan integrarse los hechos nuevos que se nos presentan, para elaborar lo que Edelman llama “presentes recordados”. Esta interacción de nuestra memoria y de las percepciones que recibimos del exterior es precisamente lo que da nacimiento a la conciencia⁹.

Lo mismo debería poder decirse de esta memoria colectiva que es, o que aspira a ser, la historia. Hay unanimidad en admitir que una de sus funciones es la de expresar la identidad de un grupo. Lo decía un historiador norteamericano recientemente desaparecido, Arthur Schlessinger jr.: “La historia es a la nación como la memoria al individuo. Del mismo modo que una persona privada de memoria vaga desorientada y perdida, sin saber de dónde viene o hacia dónde va, una nación a la que se niega una concepción de su pasado será impotente para enfrentarse a su presente y a su futuro”.

El problema es que solemos quedarnos en este nivel elemental de la historia como signo de identidad colectiva, sin ni siquiera plantearnos las complejidades que encierra en este caso la definición de una memoria social que

debería reflejar, para ser válida, una pluralidad de experiencias: que debería ser capaz de escuchar y armonizar las diversas voces del grupo que aspira a representar (no sólo a los reyes y a los ministros, como quería la señora Thatcher).

Pero lo que es más grave es que ni siquiera solemos plantearnos el valor fundamental de la memoria colectiva, como de la individual, debería ser el de proporcionarnos una herramienta de análisis de la realidad que nos rodea con el fin de ayudarnos a construir “presentes recordados” con los que podamos enfrentarnos a los problemas nuevos que se nos presentan. Se trata de aquello que mi maestro Pierre Vilar llamaba “pensar históricamente”. Y que no quería decir mantenerse permanentemente aferrados al pasado, sino, por el contrario, usar lo aprendido en él para tratar de entender mejor el mundo en que vivimos.

Entendida así la historia, nuestra función al contribuir a crear memoria histórica en nuestros alumnos no debe ser la de establecer unas verdades sobre el pasado para inculcarlas a quienes enseñamos, sino la de alimentar sus mentes, no sólo con elementos de conocimiento histórico para que puedan operar con ellos, sino con un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deban utilizar este aprendizaje para juzgar, con la experiencia adquirida, con los “presentes recordados” que elaboren, el paisaje social que les rodea, sin aceptar que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable. Nuestros alumnos deben aprender a asimilar las noticias que les llegan cada día por los medios de comunicación con un espíritu crítico, en lugar de aceptarlas sin discusión, porque con mucha frecuencia lo que parece un relato objetivo de acontecimientos viene envuelto en todo un ensamblaje de tópicos y prejuicios interesados. Una enseñanza adecuada de la historia debe servir, ante todo, para que aprendan a mirar con otros ojos su entorno social; para que aprendan, como decía mi maestro Pierre Vilar, a “pensar históricamente”, puesto que

todos los datos sociales que puedan ser objeto de reflexión, incluyendo los que contiene el periódico de hoy, son ya pasado y, por ello mismo, objeto potencial de análisis histórico.

Hace muy poco recibí un mensaje de un viejo alumno mío que me contaba que su vida le había llevado lejos del terreno de la investigación o de la enseñanza de la historia, puesto que había acabado trabajando en el servicio de extinción de incendios en los bosques. Pero añadía: “Nunca me he arrepentido de haber estudiado historia, porque lo que aprendí entonces me ha permitido ver las cosas con más claridad en estos años tan turbios. Muchas veces, mientras hacía sindicalismo o participaba en movimientos sociales, he recordado lo que había aprendido en la facultad y he comprobado hasta qué punto me resultaba útil”.

Quisiera decirles que en este momento me sentí más orgulloso de mi oficio, que cuando he recibido premios o distinciones públicas por mi trabajo como investigador. Lo más importante que puedo haber realizado en mi vida es enseñar a algunos de los que pasaron por mis clases a orientarse en medio de la sociedad en que viven y a pensar por su cuenta. Porque en realidad, como ha dicho Claudio Magris, “La memoria mira hacia adelante, y si lleva consigo el pasado, es para salvarlo, tal como se hace cuando se recogen los heridos y los caídos que han quedado atrás, para llevarlos a aquella patria, a aquella casa natal que todos creen (...) en su nostalgia ver en su infancia y que se encuentra en realidad en el futuro, al fin del viaje”¹⁰.

Para realizar el tipo de trabajo que les propongo el profesor de historia tiene dos privilegios. El primero, que es el único que se ocupa de todas las dimensiones del ser humano, desde sus necesidades vitales y sus trabajos, hasta sus aspiraciones y sus sueños. El segundo, que la historia es la única disciplina de cuantas se dan en las educaciones primaria y secundaria –esto es, en la educación que puede recibir un mayor número de alumnos– que tiene la capacidad de crear una conciencia crítica respecto del entor-

no social en que vive, lo cual puede convertirla en una herramienta eficaz de educación cívica. Recuerdo aquella afirmación de Voltaire de que, una vez que los hombres han aprendido a pensar por su cuenta, no se les puede ya seguir tratando como a bueyes: una de las misiones esenciales de la enseñanza de la historia es precisamente la de abrir los ojos de los seres humanos para que no se les pueda seguir tratando como bueyes.

Quisiera dejar claro que no estoy proponiendo la fijación y enseñanza de un canon, sea de derechos o de izquierdas –no defendería más principio previo e indiscutible a cualquier enseñanza que el del respeto al derecho de todo ser humano a su vida, dignidad y libertad–, sino que pido que enseñemos una historia entendida sobre todo como método, como instrumento de comprensión de nuestro entorno, y por ello mismo, en perpetua transformación.

En el mismo artículo de Schlesinger que antes les he citado, que su autor tituló “Historia y estupidez nacional”, para aludir a la forma en que los norteamericanos estaban repitiendo en Irak los errores de Vietnam, se dice: “Las concepciones del pasado están muy lejos de ser estables, puesto que se revisan constantemente de acuerdo con las urgencias del presente. La historia no es nunca un libro cerrado o un veredicto final. Está siempre en construcción. Conviene que los historiadores no abandonen la búsqueda del conocimiento, por complicada o llena de obstáculos que pueda ser, en nombre de los intereses de una ideología, una nación, una raza, un sexo o una causa. La gran fuerza de la historia en una sociedad libre es su capacidad de autocorrección”.

Ranahit Guha ha denunciado los vicios de una historiografía académica que parece tener como objeto central el de legitimar retrospectivamente las construcciones estatales del presente y la estructura del poder social de nuestro tiempo, o sea, el orden establecido. Una historiografía que escoge como objetos dignos de estudio, como

“hechos históricos”, los que se refieren a la vida del estado y elige como protagonistas a sus dirigentes. Una historia de la que, por tanto, están ausentes los más, los que no son ni reyes, ni gobernantes ni personajes ilustres. Refiriéndose a los millones de campesinos indios desplazados de sus tierras por la construcción de pantanos y arrojados con ello a la pobreza, Arundhati Roy escribe: “Estos millones de desplazados han dejado de existir. Cuando se escriba la historia, no estarán en ella. Ni siquiera como estadísticas”¹².

Guha nos ha propuesto, como alternativa, el ideal de construir un tipo de historia que permita escuchar, a la vez, las diversas voces que hay en la sociedad y no sólo las de los dirigentes. Que recoja las de unos grupos subalternos que hasta ahora han quedado al margen del relato central y, muy en especial, la voz de las mujeres¹³.

La historia tradicional, construida como una legitimación del presente, que se identifica con la inevitable culminación del progreso humano, nos ha llevado a minimizar las aportaciones de los pueblos no-europeos y a convertir la historia universal en un largo ascenso que culmina con el triunfo de la modernidad “occidental”, entendida como progreso, cuando este “ascenso de occidente” no es más que una incidencia, un breve período contingente de dos siglos que puede estar llegando a su final, abocado a una crisis sin salida. Considerarlo así, “reflexionar acerca de la naturaleza históricamente contingente del mundo en que vivimos, puede ayudarnos a escoger las opciones –y a poner en práctica las actuaciones– que pueden asegurar un futuro sostenible para toda la humanidad”¹⁴.

En nuestro propio mundo hemos olvidado, además, la importancia de la cultura de las clases populares, entendida como saber y no como folklore, y la racionalidad de unos proyectos alternativos que no triunfaron en su momento, pero que guardan una carga de aspiraciones que no deberíamos dejar que se olvidaran, porque contienen algo que puede seguir siendo va-

lioso para el futuro. Era lo que sostenía Antonio Machado en los tiempos difíciles de la guerra civil española, cuando dijo que al examinar el pasado para ver qué llevaba dentro era fácil encontrar en él un cúmulo de esperanzas, ni conseguidas ni frustradas, esto es un futuro. Procurar que el silencio interesado del orden establecido no eche al olvido estas esperanzas es uno de los aspectos más estimulantes de nuestro trabajo.

Pienso que la historia que enseñemos debería estar orientada a reflexionar acerca de los problemas fundamentales de nuestro tiempo. Como, por poner un ejemplo, a buscar las causas de los dos grandes fracasos del siglo XX: de la barbarie que lo ha caracterizado, con el fin de evitar que se reproduzca en el futuro (y, por lo que estamos viendo, en este nuevo siglo las cosas van por el mismo camino) y, sobre todo, de la naturaleza de los mecanismos que han dado lugar a que, pese al innegable enriquecimiento global que han aportado los avances de la ciencia y de la tecnología, haya aumentado la desigualdad, desmintiendo las promesas de los proyectos de desarrollo global que se formularon después de la segunda guerra mundial.

Unos mecanismos creadores de desigualdad que siguen actuando hoy, porque una globalización que se nos quiere presentar como progresiva, tiene como consecuencia que sus operaciones incontroladas estén produciendo una redistribución de la riqueza en tres sentidos: de los pobres a los ricos en el interior de cada país, de los países pobres a los países ricos a escala mundial y del futuro al presente en las expectativas de todos nosotros.

Porque el problema no es sólo que existan desigualdad y pobreza, sino que vivimos en un sistema que lleva a que una y otra crezcan. Crecen en el interior de los propios países desarrollados, como se puede ver por el hecho de que los porcentajes de pobreza aumenten año a año en Estados Unidos: durante la presidencia de Bush junior el número de ciudadanos que viven por debajo del límite de la pobreza

ha crecido en cerca de cinco millones y medio, de modo que son ya uno de cada ocho americanos⁵, súbditos de un país en que el servicio social que supera más claramente a los de otros países avanzados es la cárcel, puesto que tiene en la actualidad 726 presos por cada 100.000 habitantes, o sea una proporción cinco veces mayor que la de Gran Bretaña y 8 veces mayor que la de Francia.

Crece también la desigualdad de país a país: según las cifras publicadas en 2005 por la ONU 18 países, con un total de 460 millones de habitantes, habían empeorado sus niveles de desarrollo con respecto a 1990: doce de ellos están en el África subsahariana, como nos lo recuerdan día a día las pateras que transportan a las costas europeas a los naufragos de la globalización.

¿Qué puede hacer el historiador ante estos problemas? Explicar sus orígenes y su evolución, con el fin de ayudar a formar la conciencia colectiva, para enseñar desde la escuela a que cada uno mire a su alrededor, se entere del mundo en que vive, piense por sí mismo y escoja su propia respuesta a estas realidades. No estoy diciendo que sólo se deba enseñar la historia contemporánea más reciente, la que aparece en las noticias de la televisión, sino que nuestro estudio del pasado debe estar en lo posible orientado a arrojar luz sobre las cuestiones fundamentales que preocupan en estos momentos a la sociedad en que vivimos, ya sea buscando la viejas raíces de problemas actuales, ya mostrando posibilidades alternativas o poniendo de relieve el carácter contingente de mucho de lo que se nos suele presentar como fatalmente condicionado.

Déjenme que lo plantee con otras palabras del mismo artículo de Schlessinger que he citado: “Cuando aparecen nuevas urgencias en nuestro tiempo y en nuestra vida, el historiador vuelve su foco, examinando las sombras, sacando a primer plano cosas que siempre estuvieron allí, pero que los historiadores anteriores habían dejado al margen de la memoria colectiva.

Nuevas voces surgen de la oscuridad histórica y piden nuestra atención”.

El papel de quienes enseñamos historia en esta tarea de ayudar a formar una conciencia crítica es mucho más importante de lo que habitualmente pensamos. Lo entendió en los días finales de su vida, cuando luchaba en la resistencia contra los nazis, Marc Bloch, que en momentos de tantas dificultades, que acabaron con su asesinato a manos de la Gestapo, reivindicaba la capacidad del historiador para ayudar a cambiar las cosas. Una conciencia colectiva, escribió, está formada por “una multitud de conciencias individuales que se influyen incesantemente entre sí”. Por ello,



Fotografía - Alberto Motta

“formarse una idea clara de las necesidades sociales y esforzarse en difundirla significa introducir un grano de levadura en la mentalidad común; darse una oportunidad de modificarla un poco y, como consecuencia de ello, inclinar de algún modo el curso de los acontecimientos, que están regidos, en última instancia, por la psicología de los hombres”.

Pienso en una enseñanza de la historia que aspire no tanto a acumular conocimientos como a enseñar a pensar, a dudar, a conseguir que nuestros alumnos no acepten los hechos que contienen los libros de historia como si

fuesen datos que hay que memorizar, certezas como las que se enseñan en el estudio de las matemáticas, sino como opiniones e interpretaciones que se pueden y se deben analizar y discutir. Para que se acostumbren a mantener una actitud parecida ante las supuestas certezas que querrán venderles día a día unos medios de comunicación domesticados y controlados. Como dijo Bloch, lo que hay que hacer es introducir un grano de conciencia en la mentalidad del estudiante. Esta es la gran tarea que pienso que podemos hacer los que enseñamos historia.

¿Tenemos una gran responsabilidad ante una sociedad a la que no sólo hemos de explicarle qué sucedió en

el pasado, que en el fondo es la parte menos importante de nuestro trabajo, sino que hemos de enseñarle a no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar a partir de este pasado, y a no dejarse manipular por quienes pretenden jugar con los sentimientos y los prejuicios colectivos para inducirles a no utilizar la razón.

En este tiempo supuestamente feliz en que se supone que la evolución de las sociedades humanas ha llegado a la perfección –recuerden ustedes lo que se decía hace poco acerca de que estábamos en el fin de la historia– resulta que vuelve a haber, como suce-

dió en 1968, una generación de jóvenes que no acepta de buen grado el mundo que van a heredar de nosotros y que se revuelven contra él. Lo malo es que estos nuevos rebeldes, como les sucedió a los de París en 1968, actúan movidos por un rechazo moral, y no tienen muy claro cómo se puede construir un sistema alternativo al

...Pienso que la historia que enseñemos debería estar orientada a reflexionar acerca de los problemas fundamentales de nuestro tiempo...

que combaten. Necesitamos repensar el futuro entre todos para encontrar caminos hacia delante. Pero el futuro sólo se puede construir sobre la base de las experiencias humanas, esto es sobre el conocimiento del pasado, y aquí el papel de quienes trabajamos en el campo de la historia es indispensable. Aunque sólo sea para evitar que se siga intoxicando a la gente con una visión desesperanzadora que sostiene que todo intento de cambiar las reglas del juego social lleva necesariamente al desastre.

Quienes seguimos considerándonos de izquierda –lo que, para mí, significa fundamentalmente que creemos que hay muchas cosas que no están bien y que se pueden y se deben mejorar– pensamos que el estudio de la historia debería servir para ayudarnos a refundar la utopía, porque, como se ha dicho, “en un tiempo de resignación política y de cansancio el espíritu utópico es más necesario que nunca”¹⁶.

Lo decía también un gran historiador peruano, Alberto Flores Galindo, en un texto que escribió en los últimos días de su vida, cuando sabía que su muerte, en plena juventud, era inminente. Un texto que lleva el título de “Reencontremos la dimensión utópica” y que está fechado en diciembre de 1989: “Aunque muchos de mis amigos –dice– ya no piensan como antes, yo,

por el contrario, pienso que todavía siguen vigentes los ideales que originaron el socialismo: la justicia, la libertad, los hombres. Las puertas al socialismo no están cerradas, pero se requiere pensar en otras vías. Un socialismo construido sobre otras bases, que recoja también los sueños, las esperanzas, los deseos de la gente”.

Una historia como la que reivindico no puede basarse en manuales que definan sus contenidos, porque estos los hemos de ir construyendo entre todos y habrá que renovarlos día a día desde la experiencia del trabajo y desde la necesidad de adaptarlos a una realidad cambiante. Lo que podría tener, a lo sumo, son textos que ayudasen a quien enseña a manejar los métodos con los que pueda armar su propio programa de trabajo. Debe ser una historia que no se haga desde el distanciamiento del archivo, sino en el interior de este mundo revuelto en que vivimos, como pedía mi amigo Moreno Friginals, que quiso mantener estas ideas en su práctica de investigador y de docente, y consiguió con ello que lo excluyesen de la universidad cubana, porque los disidentes estorban en todas partes. Una historia que cumpla con la exigencia que formulaba Bloch de convertirse en “la voz que clama en la plaza pública” y que nos ayude, como pedía Flores Galindo, a recuperar la dimensión de la utopía, lo cual quiere decir, como dijo un poeta de mi tierra, a recuperar la convicción de que “todo está por hacer y todo es posible”. Esta es la clase de historia que necesitamos para el siglo XXI, la que puede conseguir que nuestro trabajo sea útil en términos sociales, aunque resulte políticamente incómodo. No será fácil construirla, pero merece la pena intentarlo.

Notas

- 1 Texto enviado especialmente por el autor para el Taller Pre-congreso Para la Transformación de la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, en el marco del XIV Congreso Colombiano de Historia.
- 2 Gianpasquale Santomassimo, “Guerra e legittimazione storica”, en *Passato e presente*, (Firenze) nº 54 (settembre-dicembre 2001), pp. 5-23 (citas de pp. 8-9)
- 3 NIZAN, Paul. “El enemigo público número 1”, en *Por una nueva cultura*. México: Era, 1975, p.98.
- 4 J.J. CARRERAS Y C. FORCADELL. El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia, citado por Citado por Pilar Maestro. Usos públicos de la historia
- 5 RÉMOND, René *Quand l'état se mêle de l'histoire*, París: Stock, 2006.
- 6 W. LOEWEN, James. *Lies my teacher told me*. New York: Touchstone, 1996.
- 7 ANDERSON, David L. *The Columbia guide to the Vietnam War*. New York: Columbia University Press, 2002, p. 78.
- 8 Screen it out. En: *The Economist*, 26, octubre, 2002; p. 13.
- 9 SCHAFFER, Daniel L. *Searching for memory. The brain, the mind, and the past*. Nueva Cork: Basic Books, 1996, Alwyn Scott, *Stairway to the mind*. Nueva Cork: Copernicus, 1995, p. 78.
- 10 GERALD M. Edelman y GIULIO Tononi. *El universo de la conciencia. Cómo la materia se convierte en imaginación*. Barcelona: Crítica, 2002 y Gerald M. Edelman, *Wider than the sky. A revolutionary view of consciousness*, Londres, Penguin, 2005. De modo semejante, Gilles Fauconnier y Mark Turner en *the way we think. Conceptual bending and the mind's hidden complexities*, Nueva York, Basic Books, 2002, señalan la importancia de “la construcción de lo irreal”, mediante el uso de escenarios contrafactuales.
- 11 MAGRIS, Claudio. *La storia non è finita. Eica, politica, laicità*. Milà: Garzanti, 2006, p.155.
- 12 ROY, Arundhati. *The cost of living*. Londres: Flamingo, 1999, pp. 22-23.
- 13 GUHA, Ranahit. *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica, 2002 (la edición original: “The small voice of history”, en *Subaltern studies*, VI, Delhi, Oxford University Press, 1996, pp. 1-12).
- 14 MARKS, Robert B. *The origins of the modern world. Fate and fortune in the rise of the West*, Lanham, Rowman and Littlefield, 2007, p. 207.
- 15 LASZLO, Erwin. *The chaos point. The world at the crossroads*, Charkittesville, Va, Hampton Road Publ. CO., 2006, pp. xix-xxi; las cifras que doy proceden de Nomi Prins, periodista y antigua banquera de inversión, en “Las lecciones del Katrina”, En *La Vanguardia*, 18 septiembre 2005, Dinero, p. 4.
- 16 RUSSELL Jacoby. *The end of utopia. Politics and culture in an age of apathy*. New York: Basic Books, 1999, p. 181.

Sentir y pensar la historia



José Guillermo Ortiz Jiménez

Profesor Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Santo Tomás. Doctor en Historia, Universidad Nacional

Resumen

Este artículo defiende y promueve la enseñanza de la historia desde tres premisas: la primera, como ejercicio que involucra las emociones y sentimientos, así como la cognición. La segunda, en coherencia con la anterior, implica constituir la historia desde las experiencias, más que recuperarlas, es decir, constituir está articulado con sentir y pensar; en tanto, recuperar, con pensar. La tercera, recobra la integración de la historia en las ciencias sociales, no su disolución. La historia, como disciplina escolar, bebe en diferentes pozos: en el de las experiencias de los sujetos sociales y en el de las construcciones teóricas y metodológicas de otras disciplinas.

Palabras clave

Historia, experiencias, constituir, recuperar, integración.

I.

La enseñanza de la historia a más de desarrollar habilidades cognitivas debe atender a la cualificación de las emociones y los sentimientos. Lo anterior implica, aceptar la historia como disciplina que contiene métodos y teorías, pero también que la enseñanza de la historia debe promover la construcción de habilidades y esquemas que posibiliten a los jóvenes interpretar diferentes experiencias personales, grupales, colectivas o sociales. Esto, es



importante en Latinoamérica en donde sus academias se destacan por sus producciones históricas e historiográficas, no así por sus producciones para formar en historia, esto es, investigaciones de corte empírico (no tanto derivaciones teóricas) que provean y discutan material sobre la enseñanza y aprendizaje en historia. No hablamos aquí de estudios coyunturales de didáctica de la historia, provechosos en determinados tiempos y espacios. Nos referimos a la ausencia de grupos de investigación o de reflexión sobre enseñanza y aprendizaje de la historia, con producciones frecuentes y de amplia trayectoria.

De tal manera, la historia deja de ser una disciplina sobre los cambios o transformaciones del pasado, para posicionarse como un espacio académico que posibilita la formación sobre las relaciones que acontecen en tiempos y espacios. Ello implica ayudar a que los escolares, y en general los ciudadanos, construyamos capacidades emocionales, sentimentales, actitudinales y cognitivas para apropiarse las experiencias presentes y pasadas, y tejer mejor las futuras. Pese a los reclamos de diferentes pensadores por dar lugar a las historias, cuyo hogar han sido más las artes (literatura, cine, poesía), se tienen miradas con desdén, por ciertas tendencias de la disciplina histórica, las actuales circunstancias por las que pasa el país ameritan aportes desde diferentes lugares.

Formar en historia hoy en día implica rescatar las experiencias de los diversos actores de este país, de quienes tenemos más estadísticas que experiencias. Actores con diferentes inclinaciones de vida, que viven en lugares centrales o periféricos de los lugares en los que pasamos nuestros días. Cuando recuperamos el pasado (o las experiencias del pasado), estos actores son menos que nada, frente a la “arrogancia de la posteridad” (Thompson, 2012, p. 30); cuando constituimos pasado, los recogemos no como unos más enmarcados en contextos sociales, políticos, culturales o económicos, sino como el centro de las historias. Hemos vivido en “tiempos de profunda turbulencia social (...). Sus aspiraciones eran válidas en términos de su propia experiencia. Y si fueron víctimas de la historia, entonces, condenados a sus propias vidas, continúan siendo víctimas” (*Idem.*)

II. Recuperar o constituir el pasado

Yo no pinto el ser, pinto solamente lo transitorio; y no lo transitorio de una edad a otra, o como el pueblo dice, de siete en siete años, sino de día en día, de minuto en minuto: precisa que acomode mi historia a la hora misma en que la refiero, pues podría cambiar un momento después; y no por acaso, también intencionadamente. (Montaigne, 2003, p. 181)

Con estos principios Michel Montaigne (1533-1592) respaldó lo transitorio, lo cotidiano y el sentido común como fuentes de conocimiento, antes que las verdades intemporales. El pensador francés fue consciente de la importancia de la experiencia humana, así como de sus contradicciones en los procesos de conocimiento. Por tanto, en términos de método, saber no pasaba por la deducción o verdades, que por tales son unívocas; Montaigne consideraba que la valía de la experiencia reside en que es impredecible, no se deja atrapar en matrices, cuadros, estadísticas o demás. Por tal razón, consideraba que el momento (la experiencia, lo cotidiano) es tan importante como lo eterno (verdades absolutas). En este contexto, y siguiendo a Sócrates, resaltaba que responder a la pregunta ¿qué sé yo? es tan central como delimitar ¿qué no sé?

Desde este horizonte, su reacción frente a la revolución copernicana (Copérnico, 1473-1543) ayudó a potenciar un debate abierto desde la Antigüedad, según el cual, la construcción de conocimientos partía desde la ciencia o se sustentaba en aprender de la experiencia.

Es en verdad la ciencia cosa de suyo grande. Los que la desprecian acreditan de sobra su torpeza; más yo no estimo por ello su valer hasta la extrema medida que algunos la atribuyen, como por ejemplo, Herilo el filósofo, que coloca-

ba en ella el soberano bien y aseguraba que en la ciencia sólo residía el poder de hacernos prudentes y contentos, lo cual no creo cierto, así como tampoco lo que otros han dicho: que la ciencia es madre de toda virtud, y que todo vicio tiene su origen en la ignorancia. Dado que si fuesen ciertas, aseveraciones tales siempre están sujetas a larga controversia. (Montaigne, 2003, pp. 374-375)

La experiencia como camino de saber fue permutada en Francis Bacon (1561-1626) por el experimento, esto es, la búsqueda de la verdad, unívoca, de lo cierto. Para ello, recurre a verificar lo experimentado por medio de la repetición del método (el paso a paso) aplicado. El experimento y el método cuentan con formas de comunicación que se caracterizan por ser impersonales, objetivas, a diferencia, la experiencia, implica formas de comunicación que involucran a los sujetos, es personal, no privilegian lo objetivo, y una de esas formas es el relato.

El propósito de quienes experimentaban, era explicar lo observado de acuerdo con unas leyes consideradas naturales, y esta acción demanda que cualquier sujeto pueda reproducir el experimento; diferente de la experiencia humana, la cual no se puede reproducir, se puede contar, relatar. El experimento es la entrada al “método científico”, con el cual es válido y confiable el conocimiento producido. En el experimento “el método cumplía una función análoga a la del Espíritu Santo en el catolicismo, pues identificaba la fuente oculta de la legitimidad de una tradición.” (Jay, 2009, p. 44) Es decir, el experimento implica el método, en sí, y por tal razón garantiza que cualquier versado en ciencia reproduzca lo que se ha experimentado. Hans-Georg Gadamer lo coloca en los siguientes términos:

En esto la ciencia moderna no hace sino continuar con sus propios métodos, lo que de un modo u otro es siempre objetivo de cualquier experiencia. Una experiencia sólo es válida en la medida en que se confirma; en este sentido su dignidad reposa por principio en su reproducibilidad. Pero esto significa, que por su propia esencia la experiencia cancela

en sí misma su propia historia y la deja desconectada. Esto vale desde luego para la experiencia cotidiana, y en tanta mayor medida para cualquier organización científica de la misma. (Gadamer, 1993, p. 215)

El lugar privilegiado del experimento es la universidad, en la cual se ubican escenarios para realizarlos y transmitir sus resultados. La universidad es el lugar para formar experimentadores. Bacon en la *Nueva Atlántida*, inspiró la fundación de academias científicas acordes con La Casa de Salomón, lugar cuya “misión consistiría únicamente en traernos informes del estado y asuntos de los países que se les señalaba, sobre todo de las ciencias, artes, fabricaciones, inventos y descubrimientos de todo el mundo.” La Casa de Salomón o lugares de experimento se instituyen “para el estudio de la verdadera naturaleza de todas las cosas, y para que Dios recibiera mayor gloria en sus obras y los hombres, más fruto en el empleo de ellas” (Bacon, 2017, p. 37).

El sujeto que se forma a través del experimento-método, en las casas de Salomón, es un sujeto epistemológico y psicológico despersonalizado y trascendente; un sujeto que rebasa al ser humano de carne y hueso, el cual es finito. Este sujeto epistemológico es encarnado por la comunidad de científicos que prolongan el ciclo vital humano, más allá de la finitud de la experiencia de un individuo. La muerte de un individuo (un científico) no

es obstáculo para el conocimiento, porque este se acumula, y requiere de una comunidad que lo preserve, lo enriquezca y lo profundice.

Experiencia y experimento, una dupla que implicó hondas discusiones entre seguidores de una u otra categoría. Cada una camina con un método, esto es, unas reglas de juego que son soporte de las conclusiones que de él se derivan. Los debates sobre experiencia y experimento, y sus diferentes vertientes, continuaron y no han cesado, entre Bacon y Kant (1724-1804); Hume (1711-1776) y Kant; Kant y Schleiermacher (1768-1834) Hegel (1770-1831) terciaría en la discusión. Seguirían Dilthey (1833-1911), los marxistas británicos versus Althusser (1918-1990). En cualquier caso podremos encontrar como lectores, sólidos argumentos de uno u otro lado para defender la idoneidad de sus conclusiones producto del uso o la aplicación del experimento o la experiencia.

Opté por experiencia y experimento, porque ayudan a observar la discusión sobre la enseñanza de la historia, desde una perspectiva diferente a las ya triviales y lugares comunes alrededor de cualitativo y cuantitativo, o positivismo y anti positivismo o crítico y no crítico. A diferencia de estos últimos debates, las discusiones, por ejemplo, entre Hume con Kant no fueron excluyentes; fueron complementarias. La distinción que Kant realiza entre método trascendental y trascendente

...El sujeto que se forma a través del experimento-método, en las casas de Salomón, es un sujeto epistemológico y psicológico despersonalizado y trascendente...

es pauta de ello. Se daban el placer de intentar comprender los postulados del oponente, sin ridiculizarlos o llevarlos a *extremis*. (Allison, 1992)

Tal vez en la coyuntura actual, la historia en la escuela más que para recuperar experiencias del pasado tenga la labor de constituir experiencias. Es importante, que en la escuela la experiencia como memoria de lecciones previas (recuperación), dé cabida para que los actores educativos constituyan experiencias. Esto es, las necesidades

que ayude a la constitución de experiencias macro (políticas, culturales, sociales y económicas), personales, grupales por las que hemos pasado los colombianos en el último cuarto de siglo. Cómo trabajarlas desde la escuela sin recurrir a las canónicas contextualizaciones estructurales, esenciales y trascendentales, que dejan pocos espacios a la vida. Constituir experiencias implica mirar las historias en sus conexiones e interacciones, antes que finalidades aisladas.

...Es importante, que en la escuela la experiencia como memoria de lecciones previas (recuperación), dé cabida para que los actores educativos constituyan experiencias...

del presente están en constante flujo, y el pasado, el cual se recaptura en parte por la disciplina histórica, no puede eclipsarlas, debe contribuir en la constitución de experiencia, esto es, a proporcionar diferentes elementos para potenciar sujetos estéticos (que sienten e interpretan dichos sentires) antes que sujetos cognitivos, que interpretan desde la neutralidad valorativa de la razón. Es hora de comenzar a salir de frases, actitudes y marcos conceptuales que nos encajonan en el pasado, como posibilitador de interpretación del presente y futuro (“Quién no conoce el pasado está condenado a repetirlo”, por ejemplo), para empezar a constituir las experiencias del presente. Ello implica notar las limitaciones y los aportes de la disciplina histórica (la profesional) y de la que se requiere en las escuelas. Junto a una historia de recuperación, que da cuenta en diferentes claves del pasado, hoy día requerimos una historia

He intentado mostrar que inclinarse por experiencia o experimento implicaba apropiación y posicionamiento de métodos y epistemes, además de rupturas con otras, lo cual traía consigo acopio de argumentos antes que descalificación de lo que los demás decían. Por tal motivo, podemos encontrar en estas discusiones finura argumentativa, explayando razones con los suficientes respaldos. Esto es, construir una posición metodológica era a la vez construir una epistemológica; una y otra se correspondían, estaban interrelacionadas. En este escenario era innecesario construir manuales de metodología.

Y, ¿qué relación se presenta entre experimento y experiencia con enseñanza de la historia? Algunas corrientes de la disciplina histórica consideran que ésta se traduce, en qué alguien tiene la experiencia de relatar algo que otros tuvieron la experiencia de vivir. Es decir, a la experiencia podemos darle un sentido

histórico. ¿Quién da el sentido histórico? Para Oakeshott es la experiencia del historiador quién da “coherencia e inteligibilidad” a lo que sucedió. Por tanto, la historia es una construcción y creación del historiador, en otras palabras, el que escribe (relata) la historia es el que la hace. La historia “es un mundo, y un mundo de ideas” (Oakeshott, 1966, pp. 92-93). Esta posición incumbe e incluye a todos quienes relatan historias. Si nos atenemos a ella, quien le da coherencia al pasado (antes que juzgarlo) lo crea de acuerdo con sus prejuicios. La creación de relatos implica un proceso de construcción que parte de la experiencia del historiador. En resumen: la historia no es “objetiva” ni enteramente subjetiva.

La historia, de acuerdo con esta visión conservadora, se construye en el presente para comprender el pasado en sus términos: “la continua aseveración de un pasado que no es pasado y de un presente que no es presente” (Oakeshott, 1966, p. 109). La constitución de experiencias (de la apropiación del pasado para construir) no son banderas de unas corrientes de la disciplina histórica; o mejor, en ello han trabajado pensadores conservadores y de izquierda, y unos y otros han aprendido. La perspectiva Oakeshott, conviene señalarlo, fue difundida en la revista *Scrutiny* (1932-1953) dirigida por F. R. Leavis que sirvió de cantera para la conformación de una escuela crítica del pensamiento marxista inglés que continuaron Raymond Williams, Edmund Burke y E. P. Thompson, entre otros. Escuela crítica para la cual los sentimientos y la constitución de experiencias son ejes de la formación de la historia.

III.

Constitución de experiencias antes que recuperación de experiencias, indica constituir un área de las ciencias sociales que tenga como eje los aportes de la disciplina de la historia; como de la pedagogía y de la didáctica, para ayudar a las nuevas generaciones a constituir experiencias, es decir, a in-

interpretar sus pasos por el pasado y el presente, teniendo en cuenta emociones y sentimientos, territorios y cuerpos, y no solo procesos cognitivos. En este sentido, más que aprender historia se requiere constituir historias, esto es, rescatar las experiencias, emociones, sentimientos, intereses de los sujetos de hoy. Si hay que mirar al pasado es para relacionar, antes que para sujetar el presente al pasado.

Tal vez,, la normatividad curricular (y la no curricular que tiene efectos curriculares) centran su atención en recuperar el pasado como un conjunto de experiencias que nos marcan (más que constituirnos) en diferentes aspectos. La Ley 1874 de 2017 lo expresa en los siguientes términos:

Artículo 1°. Objeto. La presente ley tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia, como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media, con los siguientes objetivos:

- a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana.
- b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial.
- c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.

Y si no es claro el afán de reconstruir, se agrega:

Artículo 2°. Adiciónese un literal al artículo 21 de la Ley 115 de 1994, Objetivos específicos de la educación básica primaria, el cual quedará como literal "O" así: o) La iniciación en el conocimiento crítico de la historia de Colombia y de su diversidad étnica, social y cultural como Nación.

Artículo 3°. Modifíquese el literal "H" del artículo 22 de la Ley 115 de 1994: Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria, el cual quedará así: h) El estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales de nuestro país en el contexto continental y mundial.

Artículo 4°. Adiciónese un párrafo al artículo 23 de la Ley 115 de 1994: Áreas obligatorias y fundamentales, el cual quedará así: Párrafo. La educación en Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, sin que se afecte el currículo e intensidad horaria en áreas de Matemáticas, Ciencia y Lenguaje.

Artículo 5°. Adiciónese un párrafo al artículo 30 de la Ley 115 de 1994: Objetivos específicos de la educación media académica, el cual quedará así:

Parágrafo. Los estudios históricos de Colombia integrados a las Ciencias Sociales, a que se refiere el literal h) del artículo 22, pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera.

Bastaba recuperar la consigna de que los muertos mandan.

Pero este afán de recuperación no es nuevo. "El Diario Oficial No. 26851, viernes 22 de octubre de 1948, (trae el) DECRETO NÚMERO 3408 DE 1948 (OCTUBRE 1º) por el cual se modifica el plan de estudios de Bachillerato y se dictan otras providencias para intensificar la enseñanza de la Historia Patria". Hasta en la estructura, las dos normas son similares: en tres páginas de prosa legalista des-pachan un problema de vida. Dice el Decreto 3408 de 1948:

Artículo tercero. El Departamento de Educación Secundaria procederá a elaborar el programa de Historia Patria para primer año de Bachillerato. Tal programa se concretará al estudio de la república, con la profundidad que el desarrollo mental de los alumnos lo permita.

Artículo cuarto. El programa de Historia Patria para 4º año, que igualmente será elaborado por el Departamento de Educación Secundaria, se contraerá a los hechos más salientes de nuestra historia, en todos sus períodos, y, al estudio de las biografías de nuestros próceres y estadistas más notables.

¿Qué tienen estas guerras intestinas qué hacen salir tal clamor por el pasado?! A más de conceptos propios de cada época como historia patria, ahora pensamiento y análisis crítico, las dos normas se casan con modas historiográficas leídas desde el pupitre oficial.

Durante los primeros años de la vida republicana de la hoy Colombia, la historia que se enseñaba en las escasas escuelas públicas se hacía en gerundio, es decir, una historia construida por quienes vivieron los hechos, teniendo en cuenta que debían responder a una contraparte (la española) que transmitía un mensaje con similares presupuestos ideológicos, pero con significado inverso.

Está historia en gerundio también buscaba reconstruir el pasado, aunque de manera diferente. Para ello,

...Durante los primeros años de la vida republicana de la hoy Colombia, la historia que se enseñaba en las escasas escuelas públicas se hacía en gerundio, es decir, una historia construida por quienes vivieron los hechos..

recurrieron a esquemas de reflexión «prestados», por lo general tomados del mundo clásico griego o romano. La historia, una experiencia del presente, era pregonada a través de sermones, oraciones, discursos contruidos por quienes participaron de manera directa o indirecta de los procesos de independencia. (Ortiz, 2002)

Estamos hablando de una historia que se contó con un lenguaje radical, que sirvió de soporte a discursos que atacaron o defendieron con vehemencia la emancipación de las provincias, los cuales se difundieron entre la población, especialmente a través de la oratoria sagrada. Estos discursos se contruyeron a partir de convenciones que en palabras de Colmenares, debían «codificar una materia bruta, hacer encajar los resultados de experiencias complejas dentro de moldes de inteligibilidad.» Cabe mencionar, que los discursos se contruyeron desde estereotipos o formas aceptadas de representación de la realidad, que encasillaron los problemas históricos y la manera de resolverlos. Explica Germán Colmenares que «por tal razón sus análisis políticos tenían casi siempre un sentido puramente formal, centrado en examinar el contenido moral de los comportamientos y no su adecuación a una cultura.» (Colmenares, 1997, xxxiii)

Cuando, por ejemplo, Juan Fernández de Sotomayor, redactó sus escritos en los cuales defendió el derecho de las colonias a emanciparse, los hechos estaban pasando o a lo sumo habían terminado de transcurrir. Tal grado de cercanía con los acontecimientos, intensificó el uso de convenciones que proveen una estructura en la cual el escritor ubica los diferentes elementos que integran el discurso, lo que hace que los relatos tengan un tono de juicio, porque las convenciones impiden una reflexión sobre los acontecimientos. Al plegarse a estereotipos de narración, el escritor no advierte las problemáticas particulares que están implícitas en un conjunto de hechos. Por ejemplo, la inclusión de la cate-

goría tiempo interesa para rechazar o afirmar el pasado o el presente, a partir de lo cual se define la lealtad a la Corona o la Independencia. La creación de héroes, otra convención ritual a la que acuden los escritores del momento, aparta la vista de otros actores sociales que se engloban en la palabra pueblo, considerado subsidiario del héroe. La historia de las colonias americanas es trasunto de la historia sagrada, a partir de la cual se interpreta aquella, impidiendo que los autores impriman en los textos sus reflexiones personales. (Ortiz, 2002)

Una reflexión sobre la experiencia de la independencia con estas características, desemboca en unos discursos en los cuales se conjuga mito e ideología. Por tal razón, éstos recurren al uso de categorías homónimas que adquieren un significado opuesto según el bando en contienda: español o americano. Para la época, los manuales de historia fueron textos contruidos para defender la independencia. Así por ejemplo, el Catecismo o Instrucción Popular de 1814, escrito por el clérigo Juan Fernández de Sotomayor y Picón, se reimprimó por orden del Vicepresi-

dente Santander, para que sirviera de texto guía a los escolares de la recién república: «Bogotá, junio 27 de 1820.- Este Catecismo se enseñará en todas las escuelas públicas y privadas del Departamento, sin omisión alguna.- Santander», prescribía el vicepresidente sobre un texto contruido en gerundio. (Ortiz, 2002, p. 274)

IV.

¿De dónde venimos?

La Ley 1874 de 2017 puede promover que antes de su promulgación no existía lo que en ella se reglamenta. Por tal motivo, conviene realizar un succincto resumen del estado del área de ciencias sociales, en la cual se incluye historia.

Hasta los primeros años del siglo XXI, en Ciencias Sociales la evaluación externa y la normatividad ministerial habían tomado caminos divergentes, distanciándose en aspectos cruciales de enfoque y estructuración del área, al establecer requerimientos diferentes para su formación. Por una parte, los Lineamientos y los Estándares curriculares señalan una visión interdis-



ciplinar y abierta de las Ciencias Sociales, que no se ve de la misma manera reflejada en las evaluaciones externas. Por esa razón “la prueba de Historia en el Examen de Estado, se transformó –a partir del año 2000– paso de ser un examen que indagaba fundamentalmente por el conocimiento de información acerca del pasado, en la cual el componente memorístico y erudito era muy importante, por el de la hermenéutica, donde la interpretación, la comprensión, la argumentación y la proposición, se establecen sobre el desarrollo que han tenido las ciencias sociales en los últimos años” (ICFES, 2003). Sin embargo, dicha transformación se hizo manteniendo los tradicionales campos disciplinares: Historia y Geografía.

En este contexto, la emergencia de la normatividad curricular del Ministerio de Educación Nacional entre los años 2002 y 2004 (Lineamientos y Estándares), estableció un nuevo horizonte a las Ciencias Sociales, exigiendo repensar su estructura, su caracterización como área o como campo de estudio, que refleje ese carácter abierto, flexible, dinámico y sistemático de los estudios sociales.

Las propuestas curriculares de la primera mitad del siglo XX consideraban de manera independiente las áreas de historia y geografía, cada una centrada en conocimientos disciplinares. Con la llamada Renovación Curricular de 1984 (Decreto 1002) comenzó a plantearse un movimiento hacia la “integración” de las dos disciplinas y hacia la incorporación de otras, a la formación en Ciencias Sociales en los niveles de formación básica y media.

Por largo tiempo las Ciencias Sociales fue la única área carente de Lineamientos Curriculares después de los enunciados en 1984, que representaron para la normatividad curricular, por lo menos en la norma, dejar de lado la historia patria con sus héroes, fechas y batallas.

El documento de 1984 aspiraba a formular una enseñanza que integrará en mayor medida la historia y la geografía

...Por una parte, los Lineamientos y los Estándares curriculares señalan una visión interdisciplinar y abierta de las Ciencias Sociales, que no se ve de la misma manera reflejada en las evaluaciones externas...

con otros saberes de las Ciencias Sociales, asunto que en la mirada de especialistas fue más retórico que efectivo, ya que pesó no tener conformada una tradición que articule ciencias sociales y escuela. Asunto que se evidencia en notables ausencias, que en los programas de historia existen sobre la enseñanza de la misma. (Restrepo, Sarmiento y Ramos, 2003).

Luego de la renovación curricular de 1984, el ICFES acogió en 1999 esta visión y adhirió a una concepción de Ciencias Sociales como “ciencias de la comprensión, cuyo carácter es hermenéutico”. Así mismo, incorpora las nuevas tendencias de la historia y de la geografía, a las cuales considera aún como ejes de la enseñanza, aunque las integra con otros saberes más amplios que en la propuesta de 1984, pues incluye ámbitos culturales, políticos, económicos, sociales y ambientales. A tono con los cambios producidos en el país desde la Constitución de 1991, el documento hace énfasis en las competencias, más que en los contenidos, lo mismo que en la razón comunicativa y en el saber hacer en contexto, más que en un saber vertical, erudito o -si se quiere- memorístico.

La expedición en el año 2002 por parte del Ministerio de Educación Nacional de los Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales y la posterior expedición de los Estándares Curriculares en Ciencias trazaron una ruta para la docencia en este amplio campo de estudio.

Con los Lineamientos Curriculares de 2002 se subsanó un vacío en el área, la cual se hallaba saturada de multiplicidad de cátedras: cátedra afrocolombiana, educación para la democracia, ética y valores, sexualidad, cátedra Bogotá, entre otras. La lógica para esta saturación fue responder a los vacíos que reclamaban sectores de la sociedad, con retazos de cátedras que no solucionaban en mayor medida los vacíos. De acuerdo con este documento, en la formación que ofrecen las Ciencias Sociales escolares se hace necesario adelantar modificaciones en cuatro aspectos:

Repensar la fragmentación de conceptos, discursos, teorías, que impiden la comprensión de la realidad, ya que es claro que los procesos histórico-sociales no se presentan como puramente históricos, o geográficos, o demográficos, sino que son susceptibles de analizar desde distintas disciplinas y enfoques.

Como exigencias para las Ciencias Sociales escolares, el documento de Lineamientos plantea avanzar en la integración interdisciplinar en Ciencias Sociales incorporando nuevas disciplinas: antropología, sociología, Ciencia política, economía, entre otras.

Otro elemento que se impone como reflexión al interior del área y de los grupos de docentes, es la necesidad de buscar alternativas globales que, sin desconocer las diferencias entre las ciencias de la naturaleza, las de la so-

ciudad y las humanidades, permitan ofrecer modelos más amplios de comprensión de los fenómenos sociales.

En el año 2004 se formularon los llamados Estándares en Ciencias Sociales, por parte del Ministerio de Educación Nacional, en ellos se establecen las orientaciones curriculares para el área de Ciencias Sociales. El documento pretendió continuar por la senda marcada en los Lineamientos, aunque atenúa algunos de sus aspectos progresistas, sin embargo por otro lado, fortalece y hace visible el dispositivo disciplinar, un tanto perdido en Lineamientos. El documento se estructura a partir de tres componentes: un componente procedimental, que pretende acercar al estudiante a los procedimientos de los científicos sociales; un componente cognoscitivo, que desarrolla tres tipos de relaciones entre ámbitos del saber de las Ciencias Sociales; y un tercer componente actitudinal, que busca que el estudiante asuma compromisos personales y sociales.

La novedad más destacable es el componente procedimental por su potencialidad, para que los estudiantes desarrollen actitudes y habilidades importantes para desempeñarse con éxito en el mundo de la vida, junto a los otros componentes.

El documento es explícito en el enfoque de Desarrollo de Competencias en el área, aunque no señala como entiende dichas competencias, más allá del consabido “saber y saber hacer”. Se formula como objetivo general, comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo y, sobre todo, su propio país y su entorno social (MEN, 2006, p. 110). En los Estándares no se plantea la formación de sujetos sociales ni la necesidad de comprender la realidad para transformarla, elementos centrales tanto en los Lineamientos, como en la Renovación de 1984.

V.

No aislar las historias. Constituir experiencias implica comprender que la historia como disciplina y como



Fotografía - Alberto Motta

área de formación escolar, no puede ni debe estar aislada. Para terminar, ahondemos en este aspecto.

Al nombrar ciencias sociales pensamos en integración. Esta última puede suscitar confusiones por las diferentes acepciones que podemos darle. Por ejemplo, superposición de disciplinas o en desmedro de la integración, pero apoyándose en dicho sustantivo: orientación de las ciencias sociales de acuerdo con los criterios que emanan desde algunas disciplinas, criterios que se creen universales a las sociales. Basta decir, que la integración no supone la primacía de unas sobre otras, bien con argumentos ideológicos o con buenas intenciones.

En Colombia, por ejemplo, cuando la historia se comunicó con los conceptos y metodologías de la antropología, sociología y economía transformó sus perspectivas y visiones sobre el pasado. Comprender los complejos problemas sociales por los que ha pasado o pasa Colombia, implica trato académico de diferentes disciplinas sociales.

Lo anterior, nos permite afirmar que las ciencias sociales tienen más ventajas que desventajas cuando se hablan y comunican entre ellas. El “trato académico” ofrece nuevos rumbos, temas, problemas, visiones, teorías, perspec-

tivas y evita la esterilidad. Desde este punto de vista, y más en la actualidad, es impensable que haya ciencias “madres”, conceptos fundantes, teorías únicas, métodos irrenunciables. Siempre han existido pretensiones imperialistas en las ciencias sociales. Algunas de ellas no son más que un mal chiste o declaraciones de ingenuidad; otras, son entendibles desde las situaciones históricas que las hicieron posible, como la filosofía y la teología en la Edad Media, la historia en el siglo XIX o la antropología a finales del XIX y comienzos del XX.

(Lo anterior no es un aval al relativismo, especialmente aquel que por ingenuidad, sustentarse en la moda y en falta de juicio quiere agrupar las disciplinas sociales en dos o tres conceptos o en igual número de autores o quiere encerrar en una disciplina la complejidad enriquecedora de las ciencias sociales.)

Lo anterior, nos permite concluir que la aparición de las especializaciones y de áreas híbridas “ha cambiado las perspectivas y planteado interrogantes que tocan a los cimientos mismos de las ciencias sociales”. En nuestro caso que propugnamos enseñar historia (desde la constitución de experiencias) entendemos que en la actual construcción de ésta existe un

“solapamiento de segmentos de disciplinas”, “recombinación del saber en nuevos campos especializados.” Hoy la madurez de disciplinas como la historia “depende en gran medida de intercambios con otros campos pertenecientes a otras disciplinas.” Lo contrario, lo que podemos denominar mono disciplinas, va en disminución y alentarlas, implica estancamiento o entrar en discusiones que no tienen mayor valor o interés.

Entonces, la integración en las escuelas de la historia a las ciencias sociales no implica un paso al relativismo. Más pensar problemas desde diferentes perspectivas, con lo cual se logra comunicación entre disciplinas y madurez en la reflexión. Esto no implica que un docente tenga que estudiar dos o tres carreras de ciencias sociales para ser competente en su enseñanza, no; implica que el docente reconozca que sobre lo que se habla en clase tiene que ver con diferentes disciplinas y escenarios; que no hay disciplinas puras en ciencias sociales, que entre ellas hay “trato académico”, que los conceptos se toman de otras disciplinas, incluso, como el de sistema, de las ciencias naturales. Es volver visible, por lo tanto consciente, lo que otrora era invisible.

Lo mencionado tiene conexión con las formas de aprendizaje de los jóvenes. Los problemas sociales los experimentan en su totalidad o en parte de ella. Por ejemplo, el autoritarismo lo vive y lo sufre el joven desde figuras de poder familiar o institucional, pueden comprenderlo desde la psicología, desde la política, desde la historia o la sociología, sin necesidad que estén llamando a las puertas de estas disciplinas para pedir autorización y pronunciarse sobre lo que viven. Sobre la violencia en los estadios, escuchan, leen o emiten juicios que tienen que ver con partes de diferentes disciplinas sociales y no exclusivamente con una.

En este sentido, es pertinente recordar un principio teórico y metodológico esencial de las ciencias sociales

“el de que, para representar e interpretar fielmente la complejidad de las situaciones de la realidad concreta, es menester traspasar continuamente las fronteras tradicionales de las ciencias sociales...” (Lippett, 1968, p. 266).

Referencias bibliográficas

- Allison, Henry (1992). *El idealismo trascendental de Kant: una interpretación y defensa*. Barcelona: Anthropos.
- Bacon, Francis (2017). *Nueva Atlántida*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Colmenares, Germán (1997). *Las convenciones contra la cultura. Ensayos sobre la historiografía hispanoamericana del siglo XIX*. Bogotá: TM. Editores.
- Gadamer, Hans-Georg (1993). *Verdad y método*. Quinta edición. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES– (2003). *Evaluación y Competencias en Ciencias Sociales*. Bogotá: ICFES.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. México: Paidós.
- Lippett, Ronald (1968), “Kurt Lewin”, en *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 9, págs. 266-271. Citado en Mattei Dogan (2003). *Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas*, Recuperado de <http://www.comminit.com/node/150505>
- Ministerio de Educación Nacional (1984). Dirección de Capacitación y perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. *Marcos Generales de los Programas Curriculares*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Serie Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: MEN.
- Montaigne, Michel de (2003). “Apología de Raimundo Sabunde” en *Ensayos de Montaigne / seguidos de todas sus cartas conocidas hasta el día; traducidos por primera vez en castellano con la versión de todas las citas griegas y latinas que contiene el texto, notas explicativas del traductor y entresacadas de los principales comentadores, una introducción y un índice alfabético por Constantino Román y Salamero*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. UR - <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqz259>
- Montaigne, Michel de (2003). “Del arrepentimiento” en *Ensayos de Montaigne / seguidos de todas sus cartas conocidas hasta el día; traducidos por primera vez en castellano con la versión de todas las citas griegas y latinas que contiene el texto, notas explicativas del traductor y entresacadas de los principales comentadores, una introducción y un índice alfabético por Constantino Román y Salamero*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. UR - <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqz259>
- Murilo de Carvalho, José (1990). *A formação das almas. O imaginário da república no Brasil*. Sao Paulo: Companhia das Letras.
- Oakeshott, M. (1966). *Experience and its modes*. [First published, 1933; reprinted, 1966]. Cambridge: The University Press. <https://portalconservador.com/livros/Michael-Oakeshott-Experience-and-its-Modes.pdf>
- Ortiz J., J. G. (2002) *Estudiante, párroco y obispo: transiciones políticas y religiosas. Biografía de Juan Fernández de Sotomayor y Picón*. Tesis de Maestría. Departamento de Historia. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, Sarmiento y Ramos. (2003) “Pedagogía y Ciencias Sociales”. En Bogotá, Daniel et al. *Trazas y Miradas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Thompson, E.P. (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid: Capitán Swing Libro S.L.



Enseñanza de la historia en Colombia:

restablecer, reformar o transformar



Wilson Armando Acosta Jiménez

Doctor en Educación de la UPN. Docente de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. wacosta@pedagogica.edu.co

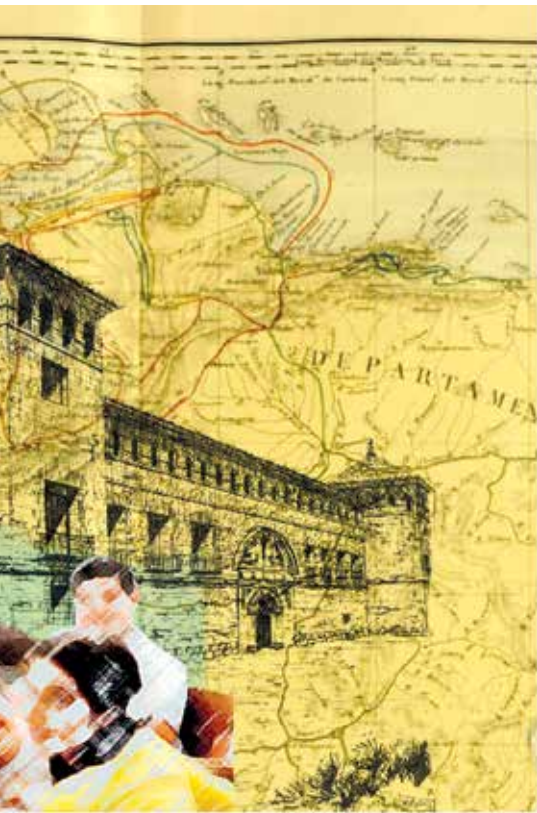


Jorge Enrique Aponte Otálvaro

Magister en Estudios Sociales de la UPN. Docente ocasional de la Universidad Pedagógica Nacional. japonte@pedagogica.edu.co

Resumen

En este artículo se debate sobre lo que implica la ley 1874 de 2017, en relación con tres asuntos: el primero, la idea de restablecer la enseñanza de la historia obligatoria de Colombia; el segundo, la concepción de reformar la enseñanza de la historia a partir del análisis de una estrategia de fijación de la memoria nacional; y el tercero, los aspectos relevantes de transformar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en las que se configura como eje articulador una perspectiva de formación política.



Palabras clave

Historia escolar, enseñanza de la historia, políticas educativas, memoria social y experiencias escolares.

Presentación

En Colombia identificamos hitos en los cuales resurge la preocupación por las cuestiones que se enseñan del pasado lejano y cercano en el ámbito escolar. Momentos coyunturales en los cuales sectores sociales agencian discusiones y propuestas sobre lo que debería pasar con los contenidos, los objetivos y los métodos para transmitir el pasado a las nuevas generaciones. Por ejemplo, en 1948, después del Bogotazo, las élites se preocuparon por los contenidos que se enseñaban en las escuelas y la educación cívica que recibía el pueblo, pues señalaban la falta de una adecuada educación moral, cívica y de respeto por las autoridades y el orden social como la causa del desbordamiento de la violencia en el país (cfr. González M. I. C., 2015). En otras circunstancias, la necesidad

de adaptar el país a las exigencias del mercado y de los procesos de modernización incidió en las reformas curriculares de las disciplinas escolares. Adicionalmente, los movimientos sociales y pedagógicos aportaron con sus debates y propuestas a la transformación de lo que acontece en la enseñanza de las ciencias sociales.¹

De ahí que, en el contexto colombiano de formación de profesores de ciencias sociales e historia de las primeras décadas del siglo XXI, el debate público y la configuración de propuestas de enseñanza de la historia se preocuparon por asumir problemáticas sociales relevantes como el conflicto social y armado, el narcotráfico, la crisis ambiental, entre otros, en el marco de los cambios, en los contenidos de la historia escolar y de los procesos de reconstrucción de las memorias colectivas.²

Por consiguiente, en este artículo se debate sobre lo que implica la ley 1874 de 2017 en relación con tres asuntos: el primero, la idea de restablecer la enseñanza de la historia obligatoria de Colombia; el segundo, la concepción de reformar la enseñanza de la historia a partir del análisis de una estrategia de fijación de la memoria nacional; y el tercero, los aspectos relevantes de transformar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en las que se configura como eje articulador una perspectiva de formación política.

Restablecer la historia

En el debate reciente de la enseñanza de las ciencias sociales del país, se ha renovado la idea de una necesidad urgente de retomar la enseñanza de la historia de Colombia, pues según algunos sectores académicos, políticos y de opinión, esta se ha perdido. Propuesta que obtuvo un nuevo aire en el año 2017, cuando se promulgó la ley 1874 del 27 de diciembre *“Por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”*. En la ley se afirma que se debe “restablecer” la enseñanza obligatoria de la historia en

los lineamientos curriculares de ciencias sociales. Entre los propósitos que señala la ley se encuentra:

- a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana.
- b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial.
- c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.

A nuestro juicio, la ley recae en varios supuestos que demuestran la falta de conocimiento del campo de la enseñanza de las ciencias sociales de quienes la propusieron y firmaron. En primer lugar, porque parte por considerar que es en los lineamientos y no en los estándares donde debería hacerse un cambio curricular en la enseñanza de las ciencias sociales, es decir, desconoce que los lineamientos curriculares fueron una propuesta más y que no definen obligatoriamente los contenidos de la enseñanza de las ciencias sociales, aspecto que si demarcan los estándares básicos de 2004. En segundo lugar, porque la mencionada ley parte por considerar que la enseñanza de la historia se había perdido, dando a entender que no se ha enseñado historia de Colombia y de nuevo otorga un papel sobredimensionado a la escuela, y en este caso a las ciencias sociales al considerar que la supuesta ausencia de enseñanza de la historia de Colombia ha sido una de las causas de las problemáticas sociales del país.

Como no ha existido una enseñanza de la historia a partir del pensamiento crítico, los colombianos no han tenido referentes históricos para elegir a sus gobernantes, y por eso todo queda en la “información” mediática, coyuntural e interesada. Se ha eliminado la capacidad de discernimiento de la información. Haber abandonado la educación histórica en el proceso de formación de los colombianos los ha desprovisto de conciencia histórica y de raciocinio ético para tomar decisiones. (Campos, 2018)

Pero sin duda, la mayor crítica radica en que se considera que la promulgación de una ley logrará modificar las

prácticas de enseñanza de las ciencias sociales. La idea anterior debate con sectores de la sociedad que creen que en las escuelas y colegios del país no se ha enseñado historia de Colombia. Este sector por lo general, considera que hubo un error en la reforma curricular de los años ochenta que creó el área de ciencias sociales. Es decir, para algunos el hecho de no existir una clase o asignatura que se denomine Historia, demuestra una ausencia de la enseñanza de contenidos propios de esta disciplina.

La experiencia en el aula y en la formación de maestros y maestras de ciencias sociales, sumado a la investigación en el campo desmiente lo anterior. Pues muchas instituciones educativas más allá de lo que indique la ley, mantienen una división disciplinar del área de ciencias sociales; en otros casos maestros y maestras incluyen en sus contenidos escolares temas, problemas, metodologías propias de la historia articulada a otras ciencias sociales. En últimas, aunque existió una reforma curricular en los años ochenta, y posterior a ella al menos cuatro disposiciones normativas de diferente nivel, se demuestra que no es suficiente con que se decreta por vía de leyes la enseñanza de la historia.

En las escuelas del país existe la enseñanza de la historia de Colombia. Sin duda esta no es homogénea, dependerá de la formación previa de los maestros, de sus procesos de profesionalización y de las condiciones en las cuales desarrolla su labor. Existen instituciones en las cuales se da poco valor al área de ciencias sociales, en otras se pliegan a las necesidades de aprendizaje derivadas de las pruebas estandarizadas y así obtener mejores resultados, en otras los contenidos históricos están presentes por medio de proyectos institucionales y de aula, que recobran el sentido de “pensar históricamente” y logran ligarlo a la formación de ciudadanías críticas.

En este artículo proponemos una mirada acerca de la enseñanza de la historia, que sirva como insumo al debate

que se ha abierto y que tendrá manifestaciones en una próxima reglamentación gracias a la recién creada “Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia”. Aunque partimos por considerar que son aspectos estructurales los que han influido en el aprendizaje de la historia nacional, consideramos pertinente, se revise la idea de que antes si se enseñaba historia de Colombia. Para ello, proponemos una mirada acerca de los propósitos y lineamientos de enseñanza de los años setenta, ochenta y noventa, en los cuales encontramos que existía una enseñanza de la historia apologética y ligada a grandes hitos nacionales que justificaban la división social en clases y el poder de las elites.

Desde nuestra experiencia en el departamento de ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, en particular desde la experiencia de formación en la *línea de proyecto pedagógico formación política y construcción de la memoria social* (cfr. Mendoza y Rodríguez, 2007; Rodríguez, 2012), si ha existido una enseñanza de la historia, la cual no ha cambiado mucho debido a que se mantienen referentes teóricos, contenidos y estructuras de enseñanza propias del siglo pasado y de origen conservador sobre la mirada de la historia. Aún más, exceptuando afortunadas experiencias, la enseñanza de la historia no va a cambiar con un decreto o con la inclusión de una denominación. Este proceso merece una reflexión más amplia sobre los funcionamiento de nuestras escuelas y más profunda acerca de nuestras prácticas pedagógicas, acerca de las formas de enseñar y aprender las ciencias sociales y en este caso el pensamiento histórico: sus propósitos, prácticas de enseñanza y dificultades de aprendizaje, que aún en el campo didáctico y pedagógico en Colombia no ha logrado tener un desarrollo apropiado.

Partimos por considerar desafortunada la afirmación de que debemos volver a enseñar historia, sin partir de un análisis más detallado acerca de lo que

hemos enseñando y aprendido. Esta idea trae consigo, la idea de que se dejó de enseñar algo que antes estaba muy bien o que si respondía a las necesidades de formación de los niños, niñas y jóvenes del país. Un breve balance de la historia que se enseñaba, nos permite afirmar que esta era conservadora, útil al ejercicio de dominación hegemónica de castas y elites del país y acrítica con los fenómenos sociales del presente.

Los debates recientes sobre la enseñanza de la Historia en las escuelas de Colombia se han relacionado con la construcción de memoria e identidad nacional. En nuestra consideración, la cátedra de Historia en las escuelas más que un contenido escolar, se ha asumido como un medio para asegurar la adhesión emocional e identitaria al proyecto nacional. Aspecto que consideramos es el que busca resaltar la ley mencionada líneas arriba.

Las ciencias sociales en general, pero sobre todo el conocimiento histórico escolar, ha configurado una narrativa sobre el pasado que en algunos casos, con menor o mayor intensidad, hace énfasis en el establecimiento de rituales patrióticos, fijación de efemérides y establecimiento de figuras y fechas merecedoras de ser recordadas. Esta narrativa ha fijado por medio de estrategias en la historia escolar, el discurso de la memoria nacional. Entre las estrategias se ha evidenciado la reiteración de los contenidos, en la cual se define una forma de organización secuencial y temática del desarrollo de la historia nacional.

Estructura reiterativa de los contenidos y distribución de la narrativa del pasado³

Una estrategia de fijación de la memoria nacional identificada en la enseñanza de la historia, es la organización narrativa de los hechos del pasado. La forma en que se acomoda el relato, los acentos en determinados hechos y no en otros, y la definición de líneas unificadas de acontecimientos, permiti-

ten elaborar una trama del pasado, de modo que en la memoria social no se transmiten los sentidos o significados de los hechos pasados, sino las estructuras repetitivas de esta organización.

Al interior de los currículos escolares de ciencias sociales, puede observarse que esta estrategia se pone en funcionamiento en tanto que se distribuyen en el relato, los hechos del pasado ya sea por su importancia o grado de relación con el presente. Tratándose de un ejercicio reiterativo, que dibuja una narrativa sobre el pasado de Colombia y de esta forma sobre el ser colombiano. La narración se clasifica en cuatro grandes periodos: Periodo Precolombino o Indígena, Descubrimiento y Conquista, Independencia y la formación de la República.

En los programas oficiales de los años setenta, ochenta y noventa, se abordan temas de la historia nacional organizados en tres grandes periodos: época indígena, época hispánica (descubrimiento, conquista y colonia) y época republicana (Independencia y Organización de la república). Con algunas variaciones, durante este período se mantiene esta estructura narrativa, pues en otros casos cambia la denominación o el agrupamiento; por ejemplo en los años setenta para el grado cuarto (programa elaborado por la Academia Colombiana de Historia) se abordan tres épocas: La Indígena, La Hispánica y La Republicana. Si bien son documentos de diferentes períodos, estos coinciden con la estructura de los textos y manuales de historia del hermano Justo Ramón⁴, el compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla⁵ y la historia extensa de Colombia.

Lo anterior, se demuestra en apartados de las leyes que regulaban la enseñanza en estos períodos. En el caso del programa oficial de los años setenta, en los cuales no existía el área de ciencias sociales y se contaba con tres asignaturas (historia, geografía e instrucción cívica), se describen una serie de características del maestro de historia, la cuales se consideran



imprescindibles para el desarrollo satisfactorio de la clase, entre ellas el manejo de periodos de tiempo precisos por medio de la memorización de fechas : “[...] dominio de fechas claves que ubican en el tiempo los hechos históricos más importantes [y] poseer una mínima habilidad de dibujante; los croquis, rutas, esquemas, diagramas, etc. Son insustituibles en una buena enseñanza” (MEN, 1975:35).

En los años ochenta se profundiza el proceso de reforma curricular iniciado en 1979 en el país. En la reforma se crean las áreas integradas, instaurando así el área de ciencias sociales que agrupaba la historia, cívica y geografía que antes eran asignaturas independientes. Para el caso del programa curricular de ciencias sociales de cuarto grado de 1985, se evidencia nuevamente el recurso a grandes periodos de la historia nacional, los cuales en el capítulo cuatro del programa se establecía que eran el periodo indígena, Hispánico, la Colonia y la Independencia.

Lo anterior se refuerza con los propósitos del área señalados en el mismo programa, los cuales expresan como objetivo “el estudio histórico de nues-

tro país, se realiza teniendo en cuenta los grandes periodos por los que ha transitado la nación colombiana desde mediados del siglo pasado hasta nuestros días [...]” (MEN, 1985: 55-56).

Para el mismo periodo, se encuentra en la mayoría de los libros de texto igual organización narrativa de la historia nacional. Aspecto que no es menor si se considera el uso y abuso de este tipo de material, en los escenarios escolares. Los textos se concentran en la memorización de fechas, sin desarrollar análisis en profundidad de los hechos y acontecimientos y asumiendo la misma linealidad cronológica de la historia nacional: Colonia, independencia, conformación de la Gran Colombia, la redacción de las constituciones y el inicio de la vida republicana, énfasis en Simón Bolívar y finalizando con una exposición sobre los presidentes. (Sánchez, 1987 y Gualtero, 1985), (Zubiria, 1988), (Díaz & Berdugo, 1982a 198b), (Díaz & Melo 1989).

En los años noventa, tanto en los programas oficiales como en los libros de texto continuó la misma estructura organizativa del relato histórico na-

cional de los años anteriores: lineal, secuencial y fundada en la interpretación de los manuales y libros de texto de la primera mitad del siglo XX.

Fotografía 1. Actividad sugerida en libro de texto de ciencias sociales. Borja, 1999.

Hechos	Causas	Consecuencias	Protagonistas
Conformación de la Gran Colombia			
Disolución de la Gran Colombia			
Formación de los partidos políticos			

Nuevamente se partía del periodo “aborigen”, pasando por el “descubrimiento de América”, la “independencia” de Colombia y culminando con la creación de la República, dando cuenta, de nuevo de los gobiernos y sus desarrollos constitucionales. No obstante, en algunos libros de texto se cuestiona la periodicidad del relato instituido:

Cuando nos hablan de la historia de nuestro país, ordinariamente la narración se inicia con el descubrimiento de América por Cristóbal Colón, olvidando que, durante miles de años, nuestro país estuvo habitado por importantes culturas indígenas. Pero hoy en día poseemos datos que nos permiten conocerlas con mayor exactitud (Lavacude, 1997: 210).

En los primeros años del siglo XXI, se mantiene la misma periodización. En los estándares básicos de competencias en ciencias sociales (MEN, 2004) se conserva el trabajo sobre la periodicidad referida. Por ejemplo, para los grados cuarto y quinto se plantea trabajar el siguiente estándar: “Identifico y comparo algunas causas que dieron lugar a los diferentes períodos históricos en Colombia (Descubrimiento, Colonia, Independencia...)”. Si bien, los programas oficiales exponen una estructura narrativa diferente a la de los planes de estudios y libros de texto de décadas anteriores, aún se mantiene el trabajo con los periodos antes señalados. Aunque no se organiza la historia de Colombia en los tres o cuatro periodos indicados, los contenidos si se mantienen de acuerdo a la cronología ascendente de estos hechos. Por ejemplo, las actividades sugeridas en los libros de texto para evaluar la comprensión de contenidos históricos retoman la estructura mencionada. (Ilustración 1)

Lo señalado da muestra del tipo de historia que se enseñaba. Aún más sobre la incidencia de una ley que pretenda modificar un área curricular. Cómo se mostró brevemente, en el caso de la enseñanza de la historia de Colombia esta ha mantenido una propuesta lineal, cronológica y basada en grandes episodios, que desconocen los desarrollos in-

vestigativos de la disciplina historiográfica de las ciencias sociales. Se mantiene un esquema organizador del relato nacional, basado en los manuales de historia de la primera mitad del siglo XX, con el uso de las denominaciones que inclusive se usaron desde entonces. A nuestro juicio lo señalado es una estrategia de organizar los contenidos en periodos que:

[...] responde a una política de conservación de la memoria nacional, la cual retoma como hito fundacional de la nación los acontecimientos independentistas del siglo XIX, pero que selecciona qué relatar, con qué acentos y sobre todo con que sentidos [...] Esta estrategia, a la vez que va definiendo la narrativa de la memoria nacional, omite periodos, coyunturas o fenómenos sociales, lo cual acrecienta su carácter de ejercicio de memoria al instaurar un olvido selectivo [...] Este último aspecto le otorga un carácter de dispositivo de olvido [...] a los libros de texto [y programas oficiales], puesto que imponen omisiones sobre hechos históricos que esta por fuera de la memoria hegemónica de la sociedad. (Aponete, 2012)

Identificamos que para hacer frente a este relato oficial del pasado en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, acontecen experiencias que propician rupturas. Exponemos a continuación elementos que contribuyen al debate.

Rupturas en las prácticas de enseñanza

En este apartado, presentamos el análisis de algunas experiencias de profesores de ciencias sociales que posicionan otras prácticas de enseñanza de la historia. Estas prácticas hacen parte de lo que Cuesta (2009) denomina el código disciplinar y que problematiza las prácticas discursivas que se refieren a las apuestas políticas y educativas de la enseñanza de esta disciplina escolar, y que han afectado, configurado y transformado elementos constitutivos de la misma.

En el caso de Bogotá, reflexionamos sobre las cuestiones que dejan las experiencias de enseñanza de la historia que se fundamentan en unas prácticas que transforman las rutinas, valores y condiciones de la historia escolar. Estos enunciados de los profesores los analizamos como modos de configuración de un discurso histórico escolar, que se posiciona en una dirección divergente, en lo posible, a las políticas educativas de corte eficientista, las prácticas en las que imperaba la repetición y memorización de información, la transposición mecánica de los contenidos que desarrollan las disciplinas sociales en una lista de temáticas de los planes de estudio escolares de las ciencias sociales, y la homogenización cultural a las versiones del pasado que imponen los medios masivos de comunicación.

En el transcurso de los encuentros con los profesores de ciencias sociales de las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, evidenciamos la importancia que han adquirido otros dispositivos didácticos como el cine, la literatura y la música en sus prácticas de enseñanza de las ciencias sociales. En efecto, la enseñanza de problemáticas sociales



SUSCRÍBASE

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

12 EDICIONES
\$125.000



Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos a través de nuestra línea de atención al cliente

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - direccioncomercialrevista@fecode.edu.co

<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>

y el uso de estos dispositivos se asumieron en una perspectiva de formación, que hace realidad otra historia enseñada y posibilitan acontecimientos pedagógicos en el tiempo y en el espacio. Estas prácticas de enseñanza, entonces, no solamente se estudiaron como el deber ser obligado, sino como unas apuestas discursivas que dieron sentido a lo que se está haciendo y a las formas en que el discurso histórico escolar se reconfigura en un contexto social, como el de la ciudad de Bogotá, en donde las tribulaciones de los conflictos sociales se hacen latentes a cada momento. Por ejemplo, se movilizó con el cine y el estudio de problemas sociales complejos la oportunidad de generar pensamiento y posturas críticas en las clases de historia:

El cine se constituye en una herramienta que permite analizar tipo de sujetos que muchas veces no se trabajan en los libros de texto. Se empieza a visibilizar otras personas y otras maneras de vivir y otras maneras de sentir. Es una posibilidad en cuanto los profesores estén comprometidos, en la cuestión de leer y de hacer las relaciones entre la parte teórica y conectarlo con el mundo cultural de los estudiantes. Es importante el diálogo de saberes. (Jaime P., 25 de mayo de 2016).

Encontramos que los profesores manifestaron la necesidad de complejizar las relaciones entre los dispositivos, las disciplinas sociales, los sujetos escolares y las prácticas de enseñanza. Problematicamos en estas experiencias, la configuración del conocimiento histórico escolar, así como, la proyección en las prácticas de enseñanza de la historia de un acontecimiento que irrumpe y genera otras concepciones sobre el horizonte de sentido en lo que implica, para las nuevas generaciones, las referencias a los relatos del pasado.

En las propuestas de los profesores identificamos elementos de una historia escolar que se compromete con una apuesta de formación política, a partir de sus prácticas de enseñanza. Esta perspectiva en la historia escolar, rompe con los esquemas de formación política imperantes en este ámbito, caracterizados por una concepción

dogmática y restringida en la constitución del sujeto político. En la escuela se ha dado a las ciencias sociales el papel de formación de los ciudadanos, en lo referente, al respeto y al reconocimiento de un pasado común, unos valores compartidos, unas formas de participación e integración social. En la experiencia de los profesores, se evidenció la preocupación por una formación política en sus clases de historia, que desestructuran las ancladas visiones de la formación de sujetos dóciles y disciplinados, o dispuestos a ser buenos consumidores.

En estos procesos reconocemos un cambio de concepción, en relación con el deber ser de la historia escolar y sus implicaciones formativas para la vida de los estudiantes y las apuestas formativas de los profesores en ejercicio, cuestión que acarrió mirar en detalle estos supuestos y valores concedidos a las prácticas de enseñanza, como formas de producción de un conocimiento histórico que irrumpe en las vidas de los jóvenes y las transforman. De acuerdo con los profesores, no es suficiente tener una mirada crítica sobre los problemas sociales, se necesita, además, cambiar los esquemas de los estudiantes sobre sus relaciones con el conocimiento histórico, de modo que puedan explicar la complejidad de las dinámicas familiares, culturales y económicas que los atraviesan.

Lo planteado por los profesores nos invita a repensar la enseñanza, la formación de los profesores, el reconocimiento de los dispositivos didácticos en su complejidad y, en últimas, nos propone otra historia escolar a partir de la experiencia, de los errores y de los aciertos. Construimos un proyecto de historia escolar que nos movilice a pensar la didáctica y la pedagogía como saberes constitutivos del ejercicio profesional, así como a apropiarnos de los desarrollos de las disciplinas sociales. En palabras de una profesora:

Se necesitan de otros saberes y ampliar los debates de la didáctica de la historia [...] En la didáctica de la historia se necesitan de otros campos de saber. Se necesi-

ta hablar con el profesor de arte, literatura y hasta con el de matemáticas. ¿Cómo construir ese conocimiento histórico desde otras disciplinas? Esto permitirá que en la didáctica de la historia se amplíen sus debates frente a cómo se debería hacer la transposición didáctica. ¿Cuál sería la articulación entre el conocimiento disciplinar, el conocimiento didáctico y el conocimiento pedagógico? (Jaime P., entrevista del 25 de mayo de 2016).

A partir de estos cuestionamientos es que pensamos de otro modo las prácticas de enseñanza de la historia, en el sentido de aproximarse, no a juzgar si son correctas o adecuadas estas experiencias en el contexto de la historia escolar en Bogotá, sino a caracterizarlas e identificar los enunciados que potencian apuestas por reconfigurar rasgos del código disciplinar de la historia escolar. Consideramos, que es necesario “cartografiar” el tipo de conocimiento histórico escolar que circula en los relatos de los profesores sobre las cuestiones que se pretende posicionar como urgentes, para que las nuevas generaciones comprendan el presente que viven a diario.

Conclusiones

Una de las críticas más señaladas en las investigaciones sobre la historia escolar y de las ciencias sociales en general es su contenido episódico. Lo anterior, soportado en la elaboración de biografías, memorización de fechas conmemorativas y celebratorias y figuras heroicas (descontextualizadas y usadas como referentes explicativos y justificatorios de hechos presentes). Todo ello, con el fin de formar y fortalecer una identidad nacional y hoy en día una memoria histórica en las nuevas generaciones de colombianos. Si se mantiene este carácter episódico de la enseñanza de la historia, distaremos mucho de lograr contribuir a la formación de sujetos críticos que quieran incidir en el momento histórico que les ha tocado vivir. Por el contrario, se afincaría el patriotismo chovinista. Para ello, se requiere más que obligar la enseñanza de la historia por vía de un decreto o cambiar el nombre de una asignatura.

De manera tal, que reconocemos en las experiencias de los profesores de ciencias sociales, la importancia que han adquirido los dispositivos didácticos en sus prácticas de enseñanza de la historia, que no solamente aportan información relevante sobre los problemas que se estudian, sino que generan cuestionamientos y movilizan las subjetividades de los sujetos escolares. En este sentido, la investigación de las prácticas se enmarca en lo que Rodríguez (2014) denomina didáctica reflexiva y analítica, como un ejercicio a partir de las experiencias de los profesores de ciencias sociales, en el que se indague por dos asuntos: la manera en que se han abordado en la enseñanza los problemas sociales relevantes, que desde las metodologías de las disciplinas sociales complejizan su estudio; y las reflexiones que van quedando en los profesores, como contenidos que se proyectan en el corto y mediano plazo para transformar el quehacer y la forma de pensar la concepción de enseñanza de la historia.

Bibliografía

- Aponte Otálvaro, J. (2012) *“Configuración de la memoria nacional en el discurso educativo de las ciencias sociales escolares en Colombia 1976-2004”*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de maestría para optar al título de magister en estudios sociales.
- Borja, J. (1999). *Ciencias sociales 8*. Editorial Santillana. Santafé de Bogotá.
- Campos, D. (2018) *“Los colegios deben enseñar a pensar con base en la historia”*. En: UN Periódico digital. Febrero 27 de 2018. Tomado de: <http://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/los-colegios-deben-ensenar-a-pensar-con-base-en-la-historia/>
- Cuesta, F. (2009) *Tradiciones inventadas: la historia escolar, el profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Recuperado el 15 de julio de 2016: <http://rubenama.com/articulos/Cuesta.pdf>
- González, M. I. C. (2015). *La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006)*. An Institutional Colombian Perspective, 8(1), pp. 123-151. Recuperado el 10 de mayo de 2016: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000100005&lng=es&nrm=iso
- Mendoza, C. y Rodríguez, S. (2007). *Subjetividad, formación política y memoria social. Pedagogía y saberes*. (27), 77-86.
- MEN, (2017). *Ley 1874 del 27 de diciembre*. Bogotá.
- MEN. (1985). *Programas curriculares, cuarto grado de educación básica*. Ministerio de Educación Nacional. División de diseño y programación curricular de educación formal. Bogotá.
- MEN. (1975). *Programas de estudio para la enseñanza media. Decreto 080 de enero de 1974 y resolución 277 de febrero 4 de 1975*. Ministerio de educación nacional.
- MEN, (2004). *Formar en ciencias ¡el desafío! Estándares básicos en competencias en ciencias naturales y ciencias sociales*. Bogotá.
- Sánchez, R. (1987). *Historia documental 9*. Editorial voluntad. Bogotá.
- Gualtero, C. (1985). *Taller de sociales 4*. Educar editores.
- Zubiría, J. (1988). *Hombres del mañana 4*. Intermedio editores. Bogotá.
- Díaz, G., Berdugo, L. (1982a). *Ciencias sociales básicas 4*. Editorial El Cid. Bogotá.
- Díaz, G., Berdugo, L. (1982b). *Ciencias sociales básicas 5*. Editorial El Cid. Bogotá.
- Díaz, G., Melo, J. (1989). *Raíces 4*. Editorial libros y libres s.a.
- Lavacude, P. (1997). *Ciencias sociales 6*. Editorial Santillana. Santafé de Bogotá.
- Pagès, J. y Plá, S. (Coords.) (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores/UPN.
- Rodríguez, S. (2012). *Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente*. Revista Colombiana de Educación (62), 165-188.
- Rodríguez, S. (2014). V. *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011*. En J. Pagès y S. Plá (Coords.) (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores/UPN.

Entrevistas.

Jaime, P. (25 de mayo de 2016) El cine en la enseñanza de la historia. (W. A. J. entrevistador)

Notas.

- 1 El análisis de M. I. C. González (2015), sobre la forma como el problema de la violencia ha sido regulado desde las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde 1948-2006, permite comprender las relaciones que se han dado entre condiciones políticas como el periodo de la violencia, el Frente Nacional, los procesos de paz y los lineamientos curriculares establecidos por el MEN. (González M. I. C., 2015, p. 25).
- 2 “Memoria colectiva es un concepto muy explorado y está estrechamente ligado a momentos históricos coyunturales. (Plá y Pagès, 2014, p. 20).
- 3 Este apartado retoma lo expuesto en el capítulo tres de la tesis de maestría titulada “configuración de la memoria nacional en el discurso educativo de las ciencias sociales escolares en Colombia 1976-2004”, de Jorge Enrique Aponte Otálvaro.
- 4 El texto incluido en la bibliografía de los manuales son “historia de Colombia: significado de la obra colonial, Independencia y república, para la realización del programa de historia en sexto año de bachillerato autodidactas y consulta de profesores” 9ª edición de 1960.
- 5 Compendio de la historia de Colombia para la enseñanza en las escuelas primarias de la República (30 edición) 1961.

IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MEDIO DEL FIN DEL CONFLICTO ARMADO



El objetivo de esta ponencia, busca hacer una contextualización general de los desarrollos investigativos de la escritura de la historia durante el siglo XX a nuestros días, a modo de balance en relación con su enseñanza, para finalizar proponiendo algunas reflexiones sobre lo que ha de ser la enseñanza de la historia hoy, en el contexto de la finalización del conflicto armado y en la promulgación de la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017 sobre la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia de Colombia.

Así se tendrán cuatro partes: la primera describirá los debates y las perspectivas historiográficas más sobresalientes generadas en el siglo XX sobre la escritura y la investigación histórica. En un segundo momento, lo presentado se vinculará a los desarrollos investigativos de la historia en relación con las apuestas centradas en intere-

ses políticos y académicos, especialmente de las herencias *tradicionales* y *patrióticas* de la Academia Colombiana, que vienen desde la primera mitad del siglo XX, y como se confrontan con las apuestas de la *nueva Historia* en la segunda mitad del siglo. En este punto se establece una relación con los desarrollos de la historia cultural y subjetiva o del sujeto.

La segunda parte, establece una contextualización general de los sistemas educativos, relacionada con las formas de enseñanza, desde los desarrollos legislativos que emergen en los contextos políticos de las negociaciones de paz con grupos insurgentes, y las implicaciones sobre esta enseñanza.

En la tercera parte expresaré unas reflexiones sobre las posibles implicaciones de la enseñanza de la historia en la actualidad desde la pertinencia y sus alcances en el contexto de los pro-



José Manuel González C.

Doctor en Historia Universidad Nacional.
Profesor Universidad Pedagógica Nacional

cesos de negociación política, y de la propuesta de la obligatoriedad de su enseñanza.

Finalmente expondré posibilidades pedagógicas y didácticas para la construcción de una paz con verdadera convivencia, en un gran ámbito educativo y de enseñanza, que incluya a las mujeres, los niños, las víctimas, los combatientes etc.

Primero: Contextualización general de los desarrollos investigativos de la escritura de la historia en relación con su enseñanza.

Historia e Historiografía

Archila considera que la disciplina histórica trascendió públicamente su labor en las décadas siguientes, producto de la institucionalización de la historia en las universidades, la organización de los congresos de historia, el surgimiento de la Asociación Colombiana de Historiadores (1987), y la publicación del Manual de Historia de Colombia. Estos avances estuvieron acompañados de trabajos de investigación que adoptaban los paradigmas historiográficos de la tercera generación de anales, el marxismo británico, la microhistoria, y la incursión en el estudio histórico de la violencia en el país y posteriormente en la década de 1980 en el problema de la enseñanza de la historia.

Ahora bien, al final del siglo XX, se genera una paradoja en la investigación histórica, pues a la par de la inserción de los paradigmas historiográficos de la historia social en las investigaciones, que se expresan particularmente sobre las formas de violencia que se han instaurado en el país, esta consolidación se enfrenta al avance de las corrientes que llama *posmodernas*. Así como vimos, esta situación se explica desde dos perspectivas; como agotamiento y como renovación de los referentes de la Nueva Historia. En este sentido, Archila evidencia como al interior del departamento de Historia de la Universidad Nacional, se asumió el debate historiográfico, sopesando las inquietudes que suscitó

el posmodernismo para la disciplina, pero también con los aportes que ofreció, en la medida que posibilitó el descentramiento y la renovación de la investigación y la ampliación de nuevos horizontes de estudio. De esta forma, la disciplina histórica a pesar de estos debates tan violentos, no solo propias de nuestro medio sino de occidente, fue llamada a continuar con el fortalecimiento de su capacidad crítica y la posibilidad de una construcción colectiva con miras a confrontar los escollos y las dificultades teóricas y sociales que se le presentaron.

En este sentido, se esperaría que el lugar que ocupa la enseñanza de la historia en el sistema educativo colombiano estaría en directa consonancia con el desarrollo de este campo disciplinar. En esta charla demostraré todo lo contrario, donde la enseñanza de la historia, que se ha consolidado como disciplina, se disuelve en su enseñanza y pasa a ser sometida o difuminada por las ciencias sociales, perdiendo sus particularidades; analíticas, teóricas y metodológicas, como también su autonomía científica frente a otros saberes. Ahora bien, al final de un conflicto armado pierde su eficacia de realización para lograr la reconciliación.

Propuestas alternativas a la Enseñanza de la Historia

En esta segunda parte, describiré algunas de las propuestas de enseñanza de la historia y los principales debates, unidas a las perspectivas historiográficas más sobresalientes sobre la enseñanza de la historia en relación con las apuestas centradas en intereses pedagógicos. En este punto, se establecerá una relación de acercamiento con los desarrollos de la historia cultural y subjetiva a comienzos del siglo actual.

Una de las primeras propuestas recientes de enseñar historia estuvo en manos del profesor Darío Betancourt de la UPN, en *Enseñanza de la historia a tres niveles*. En primer lugar estableció una enseñanza de la historia desde la disciplina, en vínculos directos con la pedagogía y fines so-

ciales, populares y políticos. En ella las corrientes historiográficas correspondían al primer nivel, particularmente en el debate presentado sobre las tensiones de la Academia y la Asociación, vinculando diferentes versiones del marxismo con los *nuevos desarrollos* de la historia social; pero vinculando a la historia de las mentalidades, a la historia popular, y la historia oral y testimonial. En ese orden vinculó el componente disciplinar a los contextos de los estudiantes.

En cuanto a la enseñanza de la historia planteó cimentar: “una conciencia cívica y democrática [en una] conciencia histórica” (1993, p. 25), caracterizando la enseñanza de la historia escolar con características de acción educativa *rutinaria y pasiva*, careciendo de un contexto social y un seguimiento curricular y acrítico, reforzando el estudio de los Estados-nación, con una mentalidad parroquiana que aísla los diferentes procesos históricos latinoamericanos. La pedagogía en esta enseñanza tradicional, es vista como *adiestramiento de la conducta*. Así hay ausencia de interdisciplinariedad, estructuras inamovibles de la historia lineal, que define el pasado, sin relaciones pasado-presente, y a este se llega al finalizar los niveles educativos.

Ahí radicó su propuesta en crear fines de la enseñanza *en y para* la sociedad, para poder comprender las realidades, enriquecer el conocimiento, elevar la comprensión, desarrollar una identidad con visión hacia lo social, comparando diferentes sociedades, épocas y comportamientos; además, la historia enfocada a unas corrientes historiográficas definidas, con didácticas contextualizadas a la realidad actual (documentos, archivos, películas, grabaciones, salidas de campo).

Así su propuesta a tres niveles, se refiere a un nivel historiográfico (reflexión teórica, conceptual y metodológica); segundo, un programa claro y asumido críticamente desde la estructura curricular que incluya la filosofía de la historia, los métodos, el énfasis y los contenidos, en hechos y vivencias



Tercer Momento. Implicaciones y Propuestas de Enseñanza de la Historia hoy.

Para este momento presentaré unas reflexiones históricas sobre la configuración de las ciencias sociales en Colombia, en relación con la enseñanza de la historia y la forma en cómo salió su enseñanza como asignatura independiente, y las posibles implicaciones que conlleva en la actualidad desde la pertinencia y sus alcances en el contexto del fin del conflicto armado, aunado a la propuesta presentada en el Congreso de la República entre 2016 y 2017.

La enseñanza de la historia en Colombia se remonta al siglo XIX, con la introducción de planes de estudio a nivel superior, sin embargo, para efectos de esta reflexión, me remontaré al momento que considero más trascendental de reformas educativas, que configuran el modelo educativo actual, y permiten la salida de la historia del currículo oficial, y es el lapso de veinte (20) años, comprendido desde la década de 1970 hasta 1991-1994 donde estas reformas quedan introducidas particularmente en la Constitución de Colombia y la Ley General de Educación (1994), y que a la postre consolidan el modelo educativo basado en competencias y en los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales (2002), posteriormente la estocada final en los Estándares Básicos (2004) con una ampliación con los Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA) en 2017.

Desde la década del sesenta en Colombia y Latinoamérica se inició una política educativa proveniente de los EUA, definida como *tecnología educativa*, como parte de las transformaciones educativas que se venían generando desde la segunda posguerra, sobre la base de superar la *crisis mundial* y de los problemas relacionados con la racionalización, expansión y necesidad de mejoramiento de los sistemas educativos, estableciendo así un vínculo entre educación y desarrollo en llamados países del Tercer Mundo.

concretas, y finalmente una crítica a los textos abordados: de erudición, con fichas temáticas y analíticas. En últimas era la disciplina enseñada.

Finalmente la propuesta *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá, Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*, coordinado por Darío Campos y otros (2007), es una propuesta de enseñanza de la historia, en los ciclos de educación de preescolar hasta bachillerato, específicamente a partir de niveles básicos en forma ascendente hasta llegar al ciclo más elevado, pero que lo que profundiza es en la complejidad del pensamiento. Se vincula a la experiencia del mundo real de los estudiantes, los intereses de los niños y jóvenes, junto a los modelos de estándares y competencias. Es una proposición elaborada en colaboración con el Grupo de Investigación en la Enseñanza de la Historia, del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia, la Secretaría de Educación Distrital (SED) en el contexto del Plan Decenal de Educación.

Se propone allí repensar el conocimiento que se enseña de la historia, bajo el componente que propone la construcción paulatina y procesual

del enfoque socio-histórico, consolidando espacios permanentes de reflexión curricular y pedagógica. En la construcción del pensamiento histórico se resaltan diferentes teorías pedagógicas (Froebel, Montessori, Decroly), con influencias de teorías psicoanalíticas (Freud, Jung) y las corrientes historiográficas de la historia del siglo XX (escuela de los Annales, la historia social, la nueva historia), haciendo hincapié en el acercamiento a otras disciplinas sociales, pero manteniendo la temporalidad histórica, articuladora e integradora de las disciplinas, que permite vincular a los sujetos con sus realidades (*historia desde abajo*). Esta propuesta, de confrontar la reforma curricular del decreto 1002 de 1984, y la ley general de educación de 1994, enfatizando en cómo la historia no podía ser una asignatura más de los currículos, para ser enseñada en *un nivel superior* y en el segundo caso para reducir la cantidad de asignaturas de los diferentes niveles educativos, que atiborrados de contenidos, descentran las verdaderas necesidades de historia de los estudiantes. Se busca recuperar el tiempo social, y desarrollar el pensamiento histórico al comprender globalmente la historia.

La tecnología educativa, se presentó entonces como una respuesta y alternativa de solución a esta crisis, sustentada en la “búsqueda de optimización del proceso educativo a costa de una instrumentalización de la práctica pedagógica, entendida como una restricción del trabajo del docente a la mera ejecución de unos programas -currículos- diseñados por un grupo de expertos, por un lado, y a la consideración del conocimiento, como una sucesión de eventos dispuestos de tal manera que implicaran un cambio de conducta, por otro” (p. 199).

Este ideario educativo que se fundamentó sobre la base del desarrollo o *desarrollismo* impuesto por los EUA y por organismos bilaterales, se basó en la suposición de que el crecimiento económico de los llamados países subdesarrollados debía seguir las mismas etapas que habían seguido los industrializados durante 200 años, pero ahora en forma acelerada.

En este logro, se pusieron en marcha una serie de estrategias lideradas por la llamada *cooperación internacional*, que no era más que la introducción de la planificación a la educación, la ejecución de técnicas para controlar la eficacia y el rendimiento de las personas y lograr así crear un nuevo capital económico que no existía antes; el capital humano. Es de anotar que la asistencia financiera y técnica internacional partió de la identificación de unos problemas definidos por ellos mismos, y qué para ser superados y alcanzar el desarrollo debían someterse a las soluciones dadas, que finalmente fueron *problemas* atacados con fórmulas homogeneizadoras. A nivel interno, se privilegió la planificación entendida como “aplicación del método científico al tratamiento de los fenómenos naturales y sociales, teniendo como finalidad, aumentar el campo de previsión humana e intervenir en el proceso de desarrollo social, acelerándolo o modificándolo” (Martínez Boom 83).

La educación y la escuela comienzan a adquirir una dimensión fundamental para participar en la construcción del

tipo de persona que se requería para alcanzar el objetivo del desarrollo. La creación de una escuela para el desarrollismo, que debía garantizar el ingreso, la retención y la calificación de la población, en un contexto de *expansión educativa* (Martínez B.), que suponía ampliar la cobertura, así como la incursión de más población, ampliando las edades y niveles, lo que supuso la incorporación de categorías y principios económicos al campo educativo como la evaluación educativa.

Así, esta *modernización* también incluía modificar “la práctica pedagógica” de los docentes para dotarla de un andamiaje tecnológico que permitiera “racionalizar la acción educativa mediante el diseño y la operacionalización de los aprendizajes con el objeto de volverlos eficaces y eficientes” (Martínez Boom 105).

Ahora bien, esta expansión y modernización de la escuela implicó el despliegue de una serie de políticas de modernización, entre las que se encuentran la elaboración de los planes quinquenales de educación y apuestas homogeneizadoras a nivel curricular que implicaran establecer currículos integrados y homogéneos; así como estrategias de financiamiento por parte del Estado, muchas veces provenientes de préstamos internacionales.

Sin embargo, hacia finales de la década de los setenta los resultados proyectados no coincidieron con los esperados y se hizo evidente la deserción escolar, la persistencia del analfabetismo, el desajuste en la relación educación-trabajo y la escasa articulación de la educación con el desarrollo económico y social. Los objetivos prioritarios que se establecieron frente a estas nuevas problemáticas para enfrentar la crisis, estuvieron en más *modernización* de la administración educativa, ahora del personal docente, una redefinición de las finanzas para la educación, y mayor énfasis en la educación informal y privilegio del proceso de aprendizaje desde lo técnico (pág.157).

En este contexto la situación política de Colombia tuvo otro componente de crisis, como expresión del conflicto armado protagonizado por el enfrentamiento entre las guerrillas y el Estado por un lado, pero también de un proyecto político y social de sectores que confrontaron al imperante con propuestas de cambio, rechazado con una violencia inusitada. Para Leal Buitrago se intentaron consolidar dos modelos de resolución al conflicto armado, que en su fracaso contribuyeron al agravamiento de la crisis del establecimiento y la exacerbación de la violencia.

El primero de ellos fue desarrollado por el gobierno de Belisario Betancur, quien desde 1982 definió *generar las condiciones para finalizar el conflicto a partir de la negociación con los insurgentes*. Esta postura, era ruptura y tomaba distancia respecto al modelo represivo de Julio César Turbay, incluyendo el reconocimiento político de las guerrillas, la ejecución de una serie de reformas sociales y políticas que pretendían desactivar las “condiciones objetivas” del conflicto, al desarmar las guerrillas. La opción por negociar se tradujo en tímidos y problemáticos avances como la amnistía de 1982 y la tregua con algunas guerrillas durante 1984. Sin embargo, un sinnúmero de obstáculos y oposiciones desde diferentes sectores, que finalmente acabaron con la negociación, especialmente acciones que provenían desde los militares y terratenientes, que con la situación del Palacio de Justicia en 1985 y la masacre de Tacueyó se concluyó en forma dramática con este proceso.

El segundo de ellos tiene que ver con la violencia radicalizada del Estado y apoyada por el narcotráfico, con la creación de ejércitos privados paramilitares, que además de enfrentar a las guerrillas después se volvieron contra el Estado. La violencia paramilitar se vio complementada y articulada con el accionar del narcotráfico, auspiciado no sólo por el poder mafioso, sino por terratenientes, comerciantes y sectores de la fuerza pública en las regiones de fuerte presencia guerrille-

ra y la complacencia del Estado. Las formas que adoptaron estas acciones estuvieron en el asesinato selectivo, las masacres, amenazas y desapariciones que pretendían además de acabar con el sujeto físicamente, buscaban destruir o desaparecer el proyecto político que los impulsaba. Por otro lado, el crecimiento de luchas sociales desde la acción del movimiento cívico, que buscaron además de soluciones particulares a las ciudades, posicionar un proyecto político diferente de organización social basado en las experiencias comunes colectivas, que se fue cristalizando en proyectos políticos desde lo popular. El accionar de estos movimientos sociales también fue foco de la violencia política.

Ahora bien, ¿en este contexto qué papel juega la enseñanza de la historia en Colombia? Pues a lo largo de este recorrido, con una dirección lineal, aunque muy lenta en relación con los procesos de configuración de la profesionalización de la historia, presentaré la forma de consolidación del currículo escolar estandarizado. Es así que desde la década del ochenta se consolida este currículo gracias a la expedición del decreto 1002 de 1984, cuyos fundamentos propiciaron la elaboración de marcos curriculares generales y estandarizados para cada grado, en un proceso gradual que va entre 1984 hasta 1991. La aprobación del decreto 1002 de 1984, enmarcó la política más amplia del Estado colombiano, bajo el discurso del mejoramiento cualitativo de la educación, cuya estrategia más importante consistió como ya se mencionó, en la renovación del currículo de la tecnología educativa.

Este currículo fue estructurado por corrientes particulares de la Psicología y la Pedagogía, del conductismo norteamericano. Allí, se incorporaron elementos del *desarrollo humano*, especialmente los relacionados con la estimulación de capacidades motrices, intelectuales y socio-afectivas, como de la evaluación sobre el estímulo-respuesta. Este modelo de aprendizaje incluyó recomendaciones pun-

tuales para elaborar un currículo más integral, desde los postulados de Piaget y en particular se prestó atención a la generación de experiencias sociales tales como; proyectos, trabajos en grupo y discusiones. Retomando a Skinner, se sugería una planeación de los objetivos en función de conductas observables, con el fin de hacer un seguimiento a los errores y aciertos en el proceso de aprendizaje. Ahora, en materia pedagógica hubo una adhesión plena a las recomendaciones de la Escuela Activa. Metodológicamente se diseñarían experiencias de aprendizaje con énfasis en los trabajos colectivos, tales como; discusiones, mesas redondas y exposiciones, para lo cual eran pertinentes las ciencias sociales.

Es así, que esta reforma curricular de la década del ochenta estuvo marcada por dos grandes objetivos: El primero que venía de tiempo atrás, correspondía a la necesidad de impulsar la diversificación de la educación, con el fin de atender las exigencias que imponía el proyecto de convivencia social en el fortalecimiento de la democracia. Situación que terminó con la incorporación de la *convivencia escolar* como complemento a la formación política. Por otro lado, el segundo objetivo se convirtió en una de las estrategias para alcanzar el saber desde la integración del conocimiento hacia el desarrollo económico. Estos conceptos incidieron de una u otra forma en la configuración de la política educativa, que coincidió con el diseño y puesta en marcha de una serie de reformas educativas que llevaron a la creación de las Ciencias Sociales Integradas, como un área importante para la apropiación y promoción de comportamientos democráticos y actitudes favorables hacia el desarrollo económico.

Así en la coexistencia del modelo neoliberal expresado en la apertura económica y el del liberalismo social con la Constitución de 1991 como símbolo, generó una serie de contradicciones educativas en la década del noventa, que trajo como consecuencia la agudización de los conflictos

sociales y una mayor fragmentación social. Lo que nos interesa resaltar aquí, es cómo en el periodo mencionado las ideas de democracia participativa y el desarrollo socioeconómico tuvieron un papel importante en el proyecto de nación que se concretó en la Constitución Política de 1991. Ambas perviven en la carta constitucional, evidenciando dos países; uno de garantías sociales y otro sobre la base de un modelo neoliberal feroz.

Implicaciones

Asistimos hoy a una *nueva configuración del saber o de los saberes*, debido en gran parte a los grandes desafíos de lo diverso, del saber científico y social, así como de las crisis de las disciplinas. Y es así, puesto que en las últimas décadas se han producido grandes rupturas a las explicaciones uni-causales y/o dadas desde verdades absolutas que no admitían otras perspectivas, es también concomitante a la enseñanza de la historia. Las voces silenciadas, otras comprensiones de lo social y del sujeto, y las posibilidades de *construir sociedad y vivir en comunidad* (Gómez H., 2014), han y están irrumpiendo con fuerza en la enseñanza de la historia, expresadas en subjetividades emergentes, cuya diversidad es visible en las cotidianidades, especialmente en la escuela y el aula de clase.

Es así que se manifiestan en indisciplina con el patriarcalismo, desde nuevas concepciones de lo masculino o femenino, de lo estético y lo político. Los conocimientos en Ciencias Sociales no deben ni pueden ser desestimados en su totalidad, pero tampoco seguir manteniéndolos como homogéneos. Se requiere avanzar en los dualismos cerrados y romper con los meta-relatos universales, buscando la ampliación de los derechos de inclusión, así como encuentros con otros saberes no científicos, y sobre la invitación a construir pensamiento "*propio*" (Gómez H., 2014, pág. 13).

Desde estas formas de expresión y de conocimiento, que también hacen su irrupción en América Latina, se vinculan a esta enseñanza la Memoria, la

Subjetividad y el enfoque de *Historia Reciente*, las epistemologías del *sur* entre otras, a propuestas investigativas referidas a relacionar el establecimiento del pensamiento *plural*, en las relaciones sociales posibles entre historia, cultura y política para la construcción de subjetividades en la sociedad.

Este descentramiento también que ha ocurrido al interior del campo de las ciencias humanas y sociales, incluyendo a la historia, y relacionados a la escuela y la pedagogía, ahora debe expresarse como *posibilidad y ruptura*. Estas *rupturas* se enuncian desde la *reconfiguración* del sujeto y sus capacidades, en nuevas lecturas del mundo y sus posibles formas de historiar, así como la posibilidad de vincular a “otros” y sus saberes como elementos importantes para la construcción del conocimiento, definido como *diferente o diverso*, especialmente desde la forma de construir sin cerrarse a toda *estructura cerrada* (esencialismo) y abogando por una opción ética de la *contingencia* y sus efectos.

Es así, que desde los saberes actuales lo universal deja de ser central, y ahora en una permanente tensión con lo particular permite articular otras historias, otros sujetos y dar paso a las diversidades y nuevas ciudadanía.

Memoria, Memoria Histórica y Memoria Colectiva

Sin la memoria no hay posibilidad de experiencia y está ligada al esfuerzo que todos hacemos por recordar. En este orden, la memoria trae el pasado al presente pero no lo reproduce tal cual. La memoria es considerada como la constructora de las realidades sociales, y para Arostegui (2002) la memoria se ha convertido en una obsesión cultural y tiene mucha relevancia en cualquier hecho que cree experiencia en el hombre, ya que no hay experiencia sin memoria.

Se puede decir que hay una memoria individual, que parte de una colectiva y una social, y una memoria interior

y una exterior al individuo. Muchas memorias, que llevadas al campo de la *memoria histórica* se convierte en una especificación temporal de la memoria colectiva, externa al individuo, objetivada y socializada. En este sentido se trata de encadenar estas construcciones dominantes del tiempo desde y para el presente y especialmente los usos posibles en la educación y particularmente en el aula de clase.

En este orden, *el presente* será vehiculado y entendido que *está vivo* en las experiencias compartidas de la generación que la vive. Aquí radica la importancia de este módulo educativo: poder comprender como historiar estas experiencias en y desde la memoria y la experiencia colectiva. Acercarnos a los procesos pedagógicos y didácticos que desde la Memoria Histórica y la Historia del Tiempo Presente se han realizado, así como sus posibles aplicaciones en la escuela. Asistimos a un momento en que es necesario dotar el pasado de presencia, profundidad y continuidad, no quedándonos únicamente en la institucionalización de los lugares y sitios proyectados como lugares de la memoria, son fundamentales pero no suficientes. Pasar de la memoria emblemática (institucional) a las memorias individuales-colectivas, locales, territoriales, etc., que no han sido siquiera incluidos en los relatos de la “verdad”, para ir configurando una memoria colectiva, que integre a la mayoría de la población y no a grupos reducidos que no la representan o las de los vencedores o las elites.

Historia Reciente. Las tomas de conciencia frente a los pasados traumáticos

El poder historiar las experiencias y los testimonios que han configurado una revolución historiográfica poderosa, que además de haberse enmarcado en la llamada *historia reciente*, del *tiempo presente* o de la *historia vivida* como diversos enfoques en que se ha configurado, permiten vincularla al campo de la educación, y desde

allí poder construir una *Memoria Histórica*, para disputar a la escritura y la explicación de la historia de los sectores dominantes, brindar posibilidades de emergencia y de nuevas formas de pensarnos y explicarnos. Se busca desde este enfoque historiográfico específicamente: abordar los procesos de memoria en escenarios políticos, de lucha, acerca de las memorias y los sentidos del pasado; abordar el tema de la memoria y sus procesos como arte de dinámica social, cultural y política, desde una perspectiva histórica, teniendo como referente las elaboraciones de los sentidos que los actores le dan al pasado de conflicto político y de represión, para reconocer que el pasado es una construcción cultural hecha en el presente. Es así que la reconstrucción de la memoria tiene responsabilidades éticas, pues son múltiples las memorias y otras que van más allá del conflicto armado, que tienen que ver con resistencias a las formas de dominación, que por lo general las comportan los movimientos sociales.

Subjetividad Política, Derechos Humanos y ciudadanía

En lo cotidiano de los seres humanos emergen preguntas desde reflexiones éticas, políticas y epistémicas, que buscan comprender quienes somos los sujetos de la actualidad, atravesados por nuevas formas de saber, nuevas formas de poder y nuevos discursos moralizantes, que hacen de estos pensamientos una cuestión ontológica en la constitución del sujeto contemporáneo. ¿Somos sujetos en constante devenir qué cómo una manita de retazos nos vamos constituyendo en nuestras experiencias? ¿Somos sujetos contruidos desde la lógica del mercado y producto del consumo desenfrenado? ¿Somos sujetos producidos por dispositivos panópticos, visibles al mundo social, para ser vigilados y disciplinados? ¿Somos sujetos seducidos por el sinóptico? O ¿somos sujetos capaces de transformar nuestras realidades y constituir otros mundos posibles?

En este sentido el sujeto como la política son dos categorías complejas, históricas y cambiantes, posibles de ser transformadas, y se sugieren dos perspectivas y premisas a la vez para el abordaje de este módulo: “la noción de sujeto y de sujeto político requiere ser pensada históricamente y ampliarse más allá de la noción moderna”. Desde donde se sugiere la tensión entre lo instituido y lo instituyente que produce al sujeto, dentro de contextos sociales específicos, como un sujeto que participa y decide en la sociedad. Ciudadanos que puedan hacer uso de su pasado y la memoria (ciudadanía memorial), para afrontar el presente y el futuro. Sujetos que conozcan sus derechos y ellos puedan ejercer su ciudadanía plenamente.

Formación de la Conciencia Histórica

Finalmente como reto es importante llegar a incluir la experiencia de sus vidas, de las experiencias de sus antepasados (historia transmitida), para poder comprender y evaluar lo realizado y vislumbrar el futuro.

De esta forma, se podrá abrir paso al abordaje pedagógico, reflexivo y crítico por ejemplo, de las narrativas del conflicto armado, sobre el tema de la verdad, de la violencia política y la reparación política (de las víctimas) que ha estado presente a lo largo y ancho de la historia reciente, y que se correlaciona con el conflicto político armado y las ecologías violentas. Es tratar de acabar con la negación que se presenta como una constante en nuestra historia reciente, donde se ha privilegiado la enseñanza de la historia remota y de la instrucción cívico-moralizante.

Es así que no debemos tomar distancia de los compromisos políticos de la historiografía dominante y la hegemización de los usos públicos en el

campo pedagógico. Como se vio, no existe una relación directa entre los avances de la historiografía y las prácticas de enseñanza que acontecen en la escuela, puesto que su relacionamiento está mediado por las correlaciones de poder, que le confieren sentido, lo activan y ponen en funcionamiento a favor de un determinado modo en razón de ciertos intereses. Una de las formas en la que se expresan tales correlaciones de poder, es la de la legalización de las formalidades de la política pública, que ordenan el discurso y la práctica concreta de enseñanza de la historia (sus tiempos, contenidos, duraciones, etc.), así como sus usos y funcionalidades de cara a la estructuración, legitimación ideológica de un determinado modo de organización social y de cultura política que lo soporte (Ortega y otros, 2015).

Debemos incluir como un tema recurrente la violencia política, debido a que su ocultamiento no es un olvido, sino una apuesta deliberada y sostenida en el tiempo, con la pretensión de producirlo (inscribirlo en la memoria colectiva) y con ello reproducir las condiciones asimétricas de poder que la sostienen e impulsan.

El historiador no debe abandonar o caer exclusivamente en las formas presentistas, subjetivas y frágiles de las memorias, sino en una relación o equilibrio entre las memorias y la historia.

Bibliografía

- Bejarano, Jesús Antonio (1997). *Guía de perplejos. Una mirada a la historiografía colombiana. Anuario Colombiano de historia social y de la cultura*, No. 24. U. Nacional de Colombia.
- Melo, Jorge Orlando (2000). *Medio Siglo de historia colombiana: Notas para un relato inicial. En Discurso y Razón. Una Historia de las Ciencias Sociales en Colombia*. Bogotá. TM Editores.
- Archila, Mauricio (2006). *La disciplina histórica en la Universidad Nacional,*

sede Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Editorial Facultad de Ciencias Humanas.

Betancourt, Darío. *Enseñanza de la Historia a tres Niveles*. Bogotá, Editorial Magisterio. 1993.

Henaó, Myriam y Castro, Jorge Orlando. *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá, ICFES/ Colciencias/ Socolpe. 2001.

Programa RED e IDEP. *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales, de los textos a los contextos*. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá. 2004.

Rodríguez, José Gregorio. *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*, Bogotá, Programa RED, U. Nacional de Colombia, IDEP. 2004.

“Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico”. Alcaldía Mayor de Bogotá, SED-Bogotá. 2008.

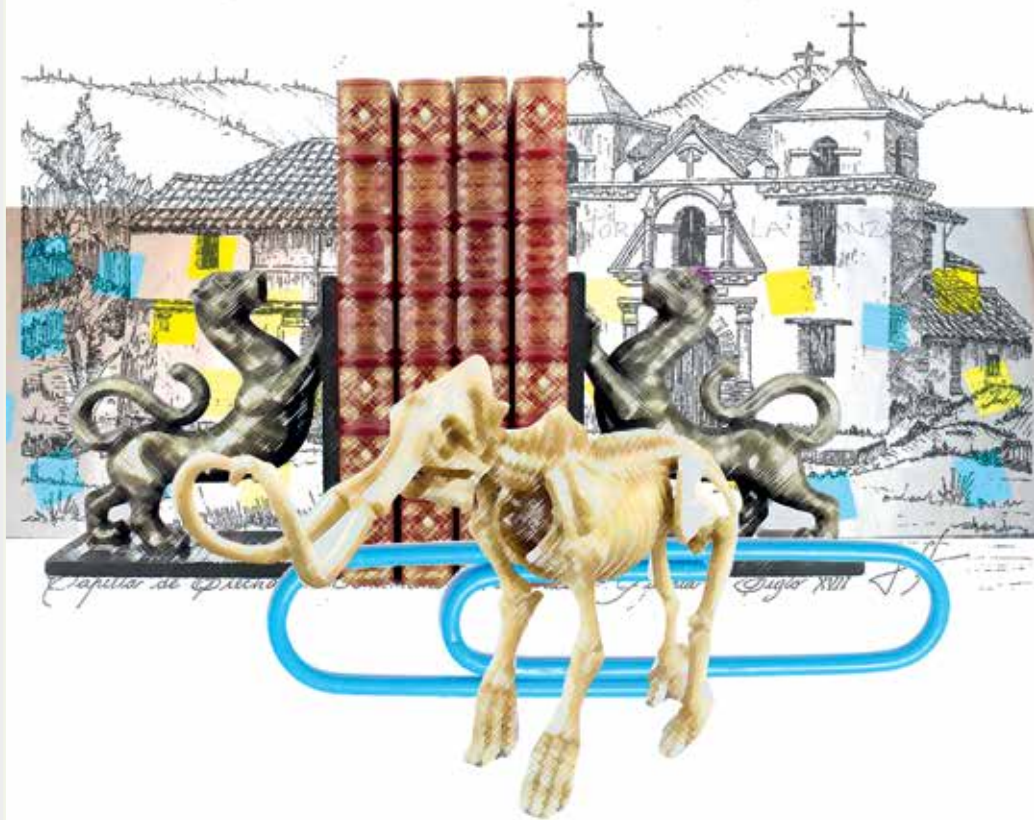
Herrera, M.C. y Pinilla, A.V. (2000), *El campo de la Educación en Colombia en las últimas décadas del Siglo XX. En Discurso y Razón. Una Historia de las Ciencias Sociales en Colombia*. Bogotá. TM Editores.

Rodríguez, Sandra (2014). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia 1990-2011. En La Investigación en Enseñanza de la Historia en América Latina*. Pla, Sebastian y Pagès, Joan. México DF. UPN México D.F.

Campos R. Darío y Rodríguez, Nelly. (2004) *La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela*. Colección textos, Editorial U. Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Cap. 1 págs. 11-29; cap. 2 págs. 32- 37 y 39 - 46

Gómez H., Esperanza y otros. *Diversidades y decolonialidad del saber en las Ciencias Sociales y el Trabajo Social*. Medellín: Letra Editores, 2014.

Martínez Boom, Alberto. *De la escuela Expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá: Anthrophos, 2004. Documento.



¿Por qué le tienen miedo a la historia?

Agonizaba el año pasado y nos sorprendimos con la Ley 1874, del 27 de diciembre de 2017, que modifica parcialmente la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), porque “tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la educación básica y media”. Pero cuando se analizaba el fondo y se escuchaba a la directora de Calidad Educativa del Ministerio, Mónica Ramírez, diciendo que “no va a volver la cátedra de historia, sino que se fortalecerá su enseñanza”, podíamos entender que los cambios eran cosméticos.

Veamos algo de historia. El país logró salir del siglo XIX en medio de la Gue-

rra de los Mil Días y después de perder a Panamá, pero empezó el nuevo siglo con el pueblo dividido por los odios políticos alimentados por la hegemonía conservadora. En la coyuntura del centenario de la independencia (1910) se pensó en un libro de historia de Colombia que contribuyera a la formación de la juventud, para exaltar los valores y fomentar la noción de patria. En este punto aparecieron Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, quienes escribieron un Manual de Historia de Colombia para la enseñanza secundaria en los colegios de la República. La obra resultó ganadora en un concurso nacional que se abrió para celebrar el primer centenario de nuestra independencia y fue, durante más de 50 años, la “interpretación educadora de los colombianos”.



Albeiro Valencia Llano

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Santiago de Cali, (1970) y doctor en Historia (PHD) por la Universidad Estatal de Moscú (Lomonosov, 1975). Miembro de la Academia Colombiana de Historia y de la Academia Caldense de Historia

Pero la enseñanza de la historia se convirtió en la memorización de fechas y de nombres, en la apología de las grandes figuras patrias, porque según dicho manual, “La patria, es un amor entrañable, puro y vivo. La patria son los héroes”. Sin embargo, no solo hay héroes en la historia, hay que tener en cuenta al pueblo ¿Quiénes conformaban los ejércitos de Simón Bolívar? ¿En qué condiciones luchaban los soldados?

Y recordemos las numerosas guerras civiles del siglo XIX. Las contiendas bélicas fueron alimentadas por los regionalismos. El problema siempre estuvo presente, pues la lucha entre regiones encubría el fenómeno racial, bien aprovechado por los latifundistas, gamonales, militares y políticos. Luego aparecía la disculpa para incorporar al pueblo en los conflictos. El siguiente texto dibuja muy bien la mezcla regional de los ejércitos:

A la gran cita habían concurrido todos los pueblos de la nación. Allí se veían, en primer lugar, los cundinamarqueses, *medio indios y medio blancos*, de plácida mirada; allí los boyacenses, sobrios, socarrones, *disciplinados y pensativos*; allí los *belicosos* e invencibles caucanos; allí los tolimenses de largo cuello y andar de antílope, listos para tirarse al río; allí los santandereanos, altos, *bien hechos*, de pocas palabras, faz tostada y fuertes como una macana; allí los antioqueños, *de rostro judío y voz silbante*, alegres, decidores, activos y duros como un camello para andar a pezuña limpia; allí los bogotanos, siempre contentos, siempre buscando el lado risible y cómico de las cosas, siempre mirando la vida con jovial escepticismo (Tirado Mejía, Álvaro. *Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia*. Editorial Vieco y Cia., Medellín, 1995).

Y sobre los soldados de los pueblos del sur anotó Joaquín Posada Gutiérrez que:

Se componían de indios de los campos que están, o estaban entonces, casi como al tiempo de la conquista. Hablan su propio dialecto, bien que estropean un mal castellano [...] imposible es que tropas regularizadas puedan obtener ventajas sobre ellos”.

Pero el pueblo no pasa a la historia, sólo los generales, los caudillos, los empresarios y los gobernantes.

Pasó el tiempo y hubo que esperar hasta los años setenta del siglo pasado, cuando llegó la Nueva Historia, de Jaime Jaramillo Uribe; en ese momento había un país que pensaba diferente. En la introducción al Manual de Historia de Colombia escribió Jaramillo Uribe, el 30 de marzo de 1978, que “Los colaboradores de este Manual representan la última etapa de la historiografía colombiana y la primera generación de historiadores profesionales. Han asumido la tarea de presentar, en una serie de cuadros, los principales aspectos de la historia nacional, la cultura, la vida social, los grandes hechos políticos y la economía, respondiendo al encargo del Instituto Colombiano de Cultura de elaborar una obra sintética, dirigida a un público no especializado [...]”. Era un manual para el momento histórico.

En 1984 el gobierno de Belisario Betancur aprobó cambiar la cátedra de historia por una de ciencias sociales, que involucrara geografía y democracia; entre todas tenían una



Fotografía - Alberto Motta

intensidad de ocho horas semanales, pero se dictaban de forma independiente. La reforma se cristalizó en 1994, con César Gaviria, cuando las tres materias se integraron en una sola, con el nombre de Sociales; aunque incluía temas de Constitución Política, la intensidad horaria se redujo a la mitad. De este modo la enseñanza de la historia se fue diluyendo, dependía de los intereses del educador.

El extravío cultural

Las nuevas generaciones empezaron a perder la memoria, llegaron textos y manuales de pésima calidad y la amnesia se fue apoderando del país. El pasado histórico se quedó en los anaqueles y es conocido que muchas bibliotecas de colegios, de universidades y de los municipios, ya no reciben donaciones de libros porque no encuentran espacio en los estantes; y, por supuesto, descartan primero los libros de historia porque los consideran antiguos y obsoletos. Entonces nuestros alumnos llegan a la universidad y encuentran lo mismo: nada de historia; se gradúan sin conocer el pasado y no se imaginan para dónde va el país. Se dice que, debido al poco interés por la Historia, “Colombia es uno de los países con menos nivel de patriotismo en el mundo”; en esto nos llevan mucha ventaja Cuba y México. Por desgracia nuestros jóvenes conocen muy poco de los hechos históricos y de los héroes de la patria; no saben “Quiénes hacen la historia y cómo la hacen”.

En este extravío de las últimas décadas, por la mezcla de las mafias con el conflicto interno y con actores como los gamonales, el paramilitarismo y la corrupción de agentes del Estado, asistimos a otra realidad cuando Simón Bolívar,

...En consecuencia, las editoriales empezaron a producir libros pensando en el mercado y en la nueva sociedad de consumo...

Santander, Agustín Agualongo, Nariño, Caldas, Torres, Policarpa, José Antonio Galán, Manuel Quintín Lame, el Padre Camilo Torres y Jorge Eliécer Gaitán, son reemplazados por la nueva cultura y enviados al cuarto del olvido. En consecuencia, las editoriales empezaron a producir libros pensando en el mercado y en la nueva sociedad de consumo. Se fueron imponiendo las biografías de mafiosos y de sicarios, acerca del mundo de las drogas, sobre el conflicto armado, la corrupción y temas afines. Veamos solo unos pocos ejemplos: La Parábola de Pablo; Auge y Caída de un Gran Capo del Narcotráfico; Operación Pablo Escobar; El Ajedrecista; El Hijo del Ajedrecista; Blanco Neutralizado. Veinte Años de Guerra contra el Narcotráfico; Balas por Encargo. Vida y Muerte de los Sicarios en Colombia; El Cartel de los Sapos; Mi confesión. Carlos Castaño Revela sus Secretos; El Clan de los Doce Apóstoles; Y Refundaron la Patria... De cómo Mafiosos y Políticos Reconfiguraron el Estado Colombiano; John Pinchao. Mi fuga hacia la Libertad; Operación Jaque; Vida y Muerte del Mono Jojoy.

Pero, además, llegaron las telenovelas y el cine, para ayudar a apuntalar la cultura mafiosa, con temas que cautivaron a un público ansioso: Las Muñecas de la Mafia, La Viuda de la Mafia, El Cartel de los Sapos, El Capo, Pablo Escobar el Patrón del Mal, Rosario Tijeras, La Patrona de Pablo Escobar, El Señor de los Cielos y Sin Tetas no hay Paraíso. Y recordemos cuando apareció en las redes sociales John Jairo Velásquez (Popeye), el Jefe de Sicarios de Pablo Escobar ¿Por qué continúa la cultura traqueta en Colombia?

Por último ¿Para qué sirve la historia? Para que el pueblo entienda la dimensión de los conflictos sociales que ha padecido el país. Y porque ya es hora de conocer el pasado para no repetir la historia. Sin embargo, hay un aspecto importante de la nueva ley y es que, a partir de ahora, la historia es una disciplina obligatoria “integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media”. Aunque no se revive la cátedra independiente hay que replantear la forma de enseñarla. La historia ayuda a construir identidad y nación, pero no la podemos enseñar aislada de la geografía, ni de la sociedad; en caso contrario seguirá la admiración por la cultura mafiosa o por las prácticas de los políticos corruptos.



32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid

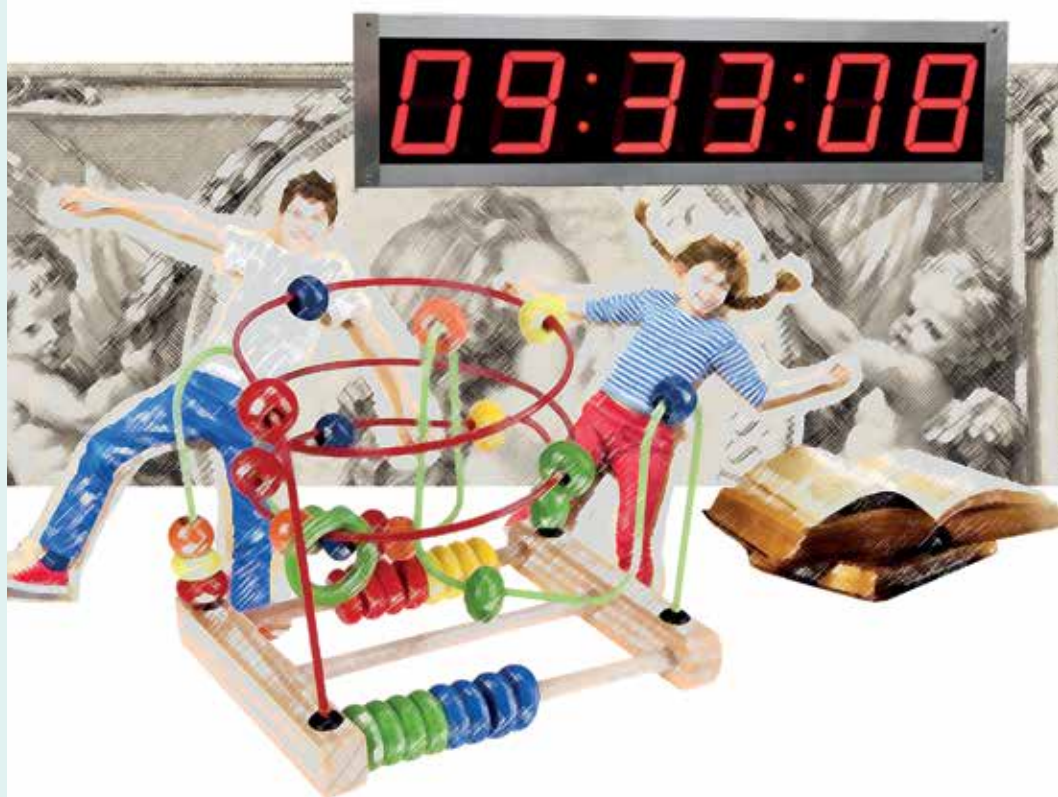
ceid@fecode.edu.co

Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918

Móvil: 3158916832

RESOLVER PROBLEMAS DE CONTENIDO HISTÓRICO

UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA POR INVESTIGACIÓN



Fredy Eduardo Duarte López

Magister en Educación con énfasis en Enseñanza de la Historia. Licenciado en Ciencias Sociales Universidad Pedagógica Nacional. Doctorante en Ciencias de la Educación en la Universidad Arturo Prat de Chile. Docente de planta de la Universidad Piloto de Colombia. Investigador independiente sobre temas educativos. Correo electrónico feduarte07@gmail.com.

Resumen

El presente artículo expone el proceso de investigación en aula a partir del diseño y aplicación de una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia, basada en la estrategia de solución de problemas de contenido histórico, dentro del marco de la Enseñanza para la Comprensión. En su aplicación

en aula se alcanzó a concluir que a mayor grado de investigación sobre el contexto histórico en diversas fuentes, en articulación con desempeños de comprensión basados en resolución de problemas de contenido histórico, se logran importantes desarrollos en los niveles y formas de explicación

multicausal en adolescentes. Su diseño y propuesta se convierte en un posible modelo a aplicar con diversos temas y contenidos problematizados en diferentes niveles educativos.

Palabras clave

Aprendizaje de la historia por investigación, Desempeños de comprensión, Solución de problemas, Situaciones problemáticas, Multicausalidad.

Introducción

Este artículo expone brevemente el enfoque y los resultados de una investigación en la que se diseñó y aplicó una propuesta pedagógica y didáctica para la enseñanza de la historia, basado en la estrategia de Solución de problemas de contenido histórico, dentro del marco de la Enseñanza para la Comprensión, cuya finalidad fue desarrollar las formas y niveles de explicación causal y multicausal propias del conocimiento histórico y necesarias en la formación del pensamiento histórico y social.

Se expone el problema de investigación junto con los objetivos de la misma con una exploración rápida de los supuestos teóricos sobre la técnica y/o estrategia de enseñanza aprendizaje de la resolución de problemas, como también del marco curricular de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) en donde se articuló el modelo de aprendizaje de la historia por investigación. Posteriormente se explica la estrategia aplicada en aula, la cual se propone como marco de ejercicio didáctico para generar aprendizajes y comprensiones de procesos históricos y sociales pertinentes que propenden por desarrollar el pensamiento crítico. Se enumeran algunas conclusiones sobre la estrategia de enseñanza – aprendizaje propuesta y sobre futuras investigaciones sobre el tema.

Resolver problemas para comprender la historia

En las actuales prácticas de aula no se alcanza a lograr comprensiones adecuadas de un hecho, fenómeno o

...Los elementos teóricos de base fueron la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y la Resolución de problemas...

proceso histórico. Esto se evidencia en el uso vago de conceptos y categorías de análisis histórico, deficiencias en el manejo del tiempo histórico y de causalidad múltiple y debilidades en la interpretación de textos, ya sean escritos o no - manejo de fuentes primarias y secundarias -, y otras habilidades necesarias para la reflexión de hechos y procesos históricos.

La investigación partió desde una preocupación fundamental; la búsqueda de formas didácticas y metodológicas de aplicación en aula, de enseñanza de la historia, en las que se correspondan y sean coherentes los desarrollos investigativos sobre la forma de la construcción del conocimiento histórico con los diferentes modelos de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

De allí que el problema de investigación fue: *¿Cómo se puede lograr el desarrollo del pensamiento histórico, así como comprensiones adecuadas de un hecho histórico determinado a través de la estrategia de enseñanza y aprendizaje basada en la solución de problemas de contenido histórico, en adolescentes de octavo grado de educación básica secundaria?*

Por tanto, la investigación tuvo como objetivo general: Diseñar y aplicar una propuesta pedagógica y didáctica para la enseñanza de la historia, basado en la estrategia de Solución de problemas de contenido histórico, dentro del marco de la Enseñanza para la Comprensión para desarrollar las formas y niveles de explicación causal propias del conocimiento histórico y necesarias

en la formación del pensamiento histórico y social, en el grado octavo de Educación Básica Secundaria.

Los elementos teóricos de base fueron la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y la Resolución de problemas. En el primero la comprensión incumbe a la capacidad de hacer con un tópico o tema una variedad de cosas o habilidades que estimulan el pensamiento, estas pueden ser explicar, interpretar, deducir, demostrar y dar ejemplos, generalizar y establecer analogías y presentar el tema de una nueva manera. (Blythe, 1998. p.40). En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, la comprensión y explicación de hechos y fenómenos o procesos históricos es una de las finalidades fundamentales. Para enseñar teniendo como meta las comprensiones es preciso organizar el currículo con base en las cuatro ideas clave que propone este marco: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua.

Los Tópicos Generativos son temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc. que ofrecen profundidad, significado, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente, dentro de una o varias disciplinas. Las Metas de Comprensión son la afirmación explícita de lo que los alumnos deben llegar a comprender al finalizar el trabajo pedagógico. Los Hilos conductores son los ejes de trabajo en una unidad de tiempo, y pueden ser problematizados. Los desempeños de comprensión,

estos son actividades que exigen de los estudiantes usar sus conocimientos previos de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la comprensión del tópico de la unidad. En los desempeños de comprensión, los estudiantes reconfiguran, expanden, extrapolan y aplican lo que ya saben. Finalmente, en la EpC el proceso de evaluación se erige como el proceso de valoración que demuestra las cualidades de la comprensión. Se dieron en llamar dimensiones de la comprensión, y son: la de contenido, métodos, propósitos y formas de comunicación. Los niveles de comprensión demuestran los grados de profundidad en cada una de las dimensiones anteriormente anotadas. Para tal fin, la EpC propone cuatro niveles comprensivos a saber: Ingenuo, Principiante, Aprendiz y Maestro.

En el marco de la resolución de problemas, se entiende por problema una situación que pide una solución y para la cual los individuos implicados no conocen medios o caminos evidentes para obtenerla y en la cual se requiere del individuo un tratamiento distinto de una mera o simple aplicación rutinaria de aprendizajes. Es decir, se requiere de un razonamiento autónomo para deliberar acerca del problema para su resolución. (Anderson, 1983 citado por Pozo, 1994 p. 182-184; García, 1998) Se considera que un problema, debe ser formulado desde una visión historiográfica sobre un hecho, acontecimiento, proceso, etc., y que requiere de solución.

Se pueden enunciar como ventajas de la estrategia de resolución de problemas en la enseñanza de la historia las siguientes: el desarrollo de la independencia cognoscitiva, la asimilación de sistemas teóricos y metodológicos de la historia, el desarrollo de la capacidad para resolver creativamente problemas sociales y de actitudes positivas hacia el conocimiento científico y la resolución de problemas. (García, 1998) Una situación problémica es aquella situación pedagógica, novedosa para el estudiante, que proporciona preguntas que requieren solución, se caracteriza por la existencia de la motivación individual por alcanzar el dominio de un nuevo objeto de estudio (Medina, 1997 p103- 107). Las situaciones problémicas exigen la interpretación de situaciones reales, lo que requiere la comprensión de la situación, la creación, modificación y adaptación de modelos para seleccionar y organizar la información e interpretarla a partir de la situación y estrategias para utilizar y transformar esta información para llegar a la resolución de problemas. (García, 1998 p.60- 61).

En la sociedad, en la historia, no existen variables independientes, y todo proyecto didáctico de enseñanza de la historia debe tener en cuenta esta situación, por lo tanto las relaciones que se establecen entre todas son recíprocas. Para estudiar todo proceso histórico en su complejidad se necesita entonces, tener una visión integradora que observe simultáneamente los procesos económicos y sociales en su conjunto y correlación. Un análisis multicausal de los fenómenos, sería una perspectiva explicativa apropiada, dada su relación con la naturaleza explicativa del conocimiento histórico.

Proceder metodológico

En su aplicación en aula participaron un grupo de 44 estudiantes de Educación básica, cuyas edades oscilaban entre los 13 y 15 años. Luego de la aplicación de la estrategia didáctica, se realiza el análisis a partir de las categorías relacionadas con los niveles de comprensión y el desarrollo de habilidades de pensamiento, específicamente causal y multicausal, siguiendo el modelo de hallazgo de correspondencias, comparaciones, analogías y diferencias entre categorías y grupos en relación con el marco teórico, propias de un modelo de análisis cualitativo de datos.

Estrategia didáctica aplicada

Las fases de aplicación didáctica estructuradas en tres etapas fueron:

- Ideas emergentes: Los estudiantes proponen una serie de temas que les interesa trabajar en un periodo de un bimestre y según parámetros de accesibilidad de las fuentes y complejidad temática.
- Investigación inicial: Luego de la decisión del tema se diseñan los hilos conductores del proyecto, los cuales se conciben como preguntas abiertas o si se quiere problemas que guiarán el trabajo del bimestre. También se fijan las metas de comprensión y las actividades de investigación guiada para desarrollar las habilidades cognoscitivas de tipo declarativo. Para este fin se realizaron consultas generales, a partir de contenidos de textos escolares. Los estudiantes elaboraron redes conceptuales que constituyen una descripción adecuada del modo de pensar en la historia. El tiempo de ejecución oscila entre 20 días o un mes. Se diseñó el proyecto de investigación siguiente:

Tópico Generativo: LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

Hilos Conductores:

- ¿Fue la Revolución Industrial burguesa la única transformación estructural para que se consolidara el capitalismo en occidente durante el siglo XIX?
- ¿La Revolución Industrial surtió efectos positivos sobre todos los sectores sociales que participaron en su desarrollo?

Metas de Comprensión:

Comprenderé que la revolución industrial surtió efectos positivos y negativos en toda la población europea del siglo XIX.

Comprenderé los antecedentes causales, mediatos e inmediatos que dieron origen al proceso industrializador en la Gran Bretaña de mediados del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX

- Investigación profunda: Es la etapa en la que se realizan los desempeños de comprensión que propone la EpC a partir de las situaciones problémicas referidas a cada uno de los aspectos o ámbitos en los que se desarrolló el proceso de Revolución Industrial. Cada una de esas actividades está diseñada para que en su proceso de resolución se adquiera

ran contenidos y conceptos, procedimientos y habilidades de pensamiento histórico tales como la causalidad lineal, multicausalidad, secuencialidad, simultaneidad, cambio-permanencia etc. El tipo de fuentes proporcionada responde al criterio de actualización historiográfica que demanda la investigación sobre las situaciones problemáticas. El tiempo de ejecución es de 20 días a un mes.

Las situaciones problemáticas presentadas fueron:

Problema No. 1:

UNA ENVIDIABLE SITUACIÓN

Jean Claude Clemençeau, un intelectual francés, observaba hacia 1840 con gran recelo y preocupación el progreso industrial que llevaba Gran Bretaña en esos tiempos afirmando que... "No podemos asustarnos por las grandes máquinas inglesas y por su poderío, pues estas pudieron también ser construidas en París o Lyon y alcanzar la gran producción en masa de las de Manchester y Lancashire. Nuestro crecimiento industrial puede estar motivado por las mismas condiciones que lo hicieron posible, ya cerca de un siglo, en el Reino Unido, es decir; poseer una gran red de mercados externos que demanden productos – en nuestro caso-exclusivamente franceses a muy bajo costo y realizar una reforma radical a las viejas y poco productivas formas agrícolas que poseemos. . . . Además, industria ya tenemos, lo que no poseemos es la tecnificación de los diferentes oficios artesanales. . . . Así que ¡ Queridos compatriotas: No os desesperéis, el progreso industrial está en vuestras manos, no forcéis la historia, la riqueza infinita nos espera. Adelante!"

- Las dos condiciones de las que habla *Clemençeau* para lograr la industrialización en Francia:
- ¿Son las únicas que debía cumplir cualquier país europeo para iniciar un proceso de industrialización a mediados del siglo XVIII? ¿Son ciertas?, ¿Las cumplía Inglaterra?, Cuáles harían falta? Explícalas.
- Realiza un cuadro comparativo en donde contrastes la situación de la Europa continental con la de Gran Bretaña antes de 1750 en los siguientes aspectos: situación y composición demográfica, formas de trabajo y clase sociales, adelantos técnicos y situación política (Tipos de gobierno).
- ¿Es posible afirmar, como lo hace *Clemençeau*, que se puede poseer industria antes de la industrialización? ¿Se cumplía esta condición realmente en toda Europa?

...Los estudiantes elaboraron redes conceptuales que constituyen una descripción adecuada del modo de pensar en la historia...

Problema No. 2:

UN ACELERADO CRECIMIENTO

Hacia 1850 se producían en Inglaterra 2 millones de toneladas de hierro dulce mientras existían 250.000 telares mecánicos en uso por toda la isla. Para la misma época las leyes británicas protegían a burgueses, productores e inversionistas liberando tarifas e impuestos. La cantidad de trabajadores en el campo, talleres y fábricas difería notablemente de la de hace un siglo. A Inglaterra le sobraba dinero para invertir en otros sectores productivamente prometedores e incluso para realizar empréstitos a países o particulares. *Sir Jhon Prescott* afirmaba en la época "Ver a un obrero en la fila del teatro no sorprende en la Inglaterra de mitad de siglo, todos los ingleses poseemos capital para invertir. . . si no fuera por el ferrocarril, no hubiésemos logrado tanta riqueza y crecimiento económico".

- Utilizando datos estadísticos, demuestra mediante un gráfico: ¿qué mercancía o materia prima produjo más riqueza e ingresos a Inglaterra durante la Rev. Industrial? Explica brevemente el por qué de tus resultados.
- Reflexiona de manera corta: ¿Fueron las leyes de cercamiento y las Corn Laws las que generaron el avance industrial inmediatamente después de su aplicación?
- ¿Las siete variables económicas que se mencionan en la situación son indicadores exactos para medir el crecimiento económico generalizado de Gran Bretaña? ¿Son ciertas? Faltan algunas, ¿cuáles?
- En un esquema ilustra, ¿Cómo se articularon y/o relacionaron tales variables para lograr el crecimiento inglés durante el proceso de industrialización?

Problema No. 3:

DE CAMPESINO A OBRERO

Los campos que rodean el centro de Gran Bretaña albergaban cerca del 40% del total de la población en 1740 trabajando telas e hilos con una máquina de un solo huso. En Newcastle se podía observar miles de obreros de diferentes edades, apilados frente a las grandes máquinas aceleradas por el vapor hacia 1830. Un observador de 1840 veía que "la gente que habita en las calles de Edimburgo y Glasgow, o en las buhardillas de Liverpool, Manchester o Leeds vive en peores condiciones que en las cárceles" mientras que otro creía que la industrialización había elevado los niveles de vida de todos los ingleses, pues "un habitante de Londres podía asistir al hospital, vestirse con paños de Chester y enviar a sus hijos a la escuela privada con solo 150 chelines de gasto".

- A través de un cuadro comparativo explica la composición de la población inglesa durante el siglo XIX contrastándola con la de inicios de la R.I., teniendo en cuenta: cantidad de población en general, clases sociales, sector productivo al que pertenecían y funciones que realizaban.
- Las posiciones de los dos observadores ingleses indican las visiones que diferentes historiadores tienen para analizar las condiciones de vida generadas por la R.I.
- Compara brevemente estas visiones y escoge la que más se ajuste a tus conocimientos, explicando las razones de tu escogencia.

- Analiza si actualmente perviven las clases sociales creadas a raíz de la R.I. así como sus formas de trabajo y elabora una hipótesis en la que expliques las razones del cambio o la permanencia de esta situación.

Las tareas problemáticas que componen el problema, fueron resueltas a partir de la carta de solución de problemas que se les presenta, en los portafolios o carpetas, a cada grupo. La “Carta para resolución de problemas” fue la siguiente:

UNA ENVIDIABLE SITUACIÓN

A continuación, se te presentan una serie de pautas o pasos que debes seguir para resolver eficazmente las situaciones problema que se te dieron en esta carpeta:

Lee de la manera más atenta posible la situación y preguntas problemáticas presentadas.

- Realiza una descripción breve del problema en la que se identifique lo que se pide al resolver el mismo, y, si posees esa información o no.

Haz un listado de conceptos que necesitas dominar para responder el problema, estén o no implícitos en su enunciado.

1. Descomposición del problema.

a. Identifica:

Actores (Individuo, grupo, comunidad, sector o clase social, instituciones y categorías).

Escenarios (Países, regiones, municipios, fábricas, zonas de producción, espacios sociales, y espacios no físicos; teoría, enfoque o punto de vista).

Acontecimientos (Eventos que afectan la vida de los grupos o a la sociedad en su conjunto. Pueden ser sociales, económicos, políticos o culturales).

Relaciones de poder (Relación entre actores a través de diferentes niveles en el ejercicio del poder, pueden ser: de enfrentamiento, coexistencia y cooperación, que se revelan como relaciones de fuerza, dominación, igualdad y subordinación).

- Describe la variable que determina y define la situación problemática presentada (social, económico, político, ideológico, cultural y afectivo).

- Detecta lagunas, errores o imprecisiones de corte histórico en el planteamiento del problema.

2. Formula una respuesta rápida en la que solucione lo que se te plantea.

- Elabora un listado de la información con la que se cuenta entre los diferentes miembros del grupo, o individualmente si así se requiere, para resolver el problema.

- Elabora un plan de acciones en donde detalles cada uno de los pasos que piensas realizar para solucionar lo que se te propone incluyendo los recursos que vas a necesitar.

4. Procede a solucionar las problemáticas y ejercicios planteados anotando los resultados de la resolución del mismo.

Pensando sobre el problema:

- Destaca los elementos o aspectos que provocaron mayor interés durante la resolución del problema.
- Escribe si para el problema que resolviste utilizaste conceptos o elementos presentes en los otros problemas y cuáles.
- Anota los pasos que realizaste para resolver el problema que crees que necesitas para solucionar otros.
- Analiza las dificultades que se te presentaron para resolver el problema.

5. Luego de resolver todos los problemas realiza en grupo una reflexión general sobre lo que te aportó esta estrategia en lo metodológico y conceptual.

alcanzaron niveles de maestría y se generalizan los niveles de aprendiz, demostrando el progreso de comprensiones ingenuas a partir de la estrategia utilizada. Igualmente, se hallaron avances cualitativos en las habilidades de solución de problemas a medida que la ejercitación con base en el heurístico lo permitía, demostrando tipos de explicación causal a multicausal directas e indirectas en la totalidad de los grupos y posiblemente dependientes del contenido del problema. Ante estos desarrollos en los niveles de comprensión se halla una relación directa entre conocimiento de contexto y habilidades implicadas en el razonamiento y solución de problemas de contenido histórico, demostrando explicaciones multicausales de solidez y en coherencia con la investigación histórica en presencia de un marco conceptual amplio y con desempeños de comprensión ajustados a su edad como a sus intereses.

Sobre futuras investigaciones sobre el tema se sugiere explorar acerca de modelos de enseñanza y aprendizaje de la historia acordes con la forma de investigación del historiador que generen concepciones democráticas del saber como de su proceso de aprendizaje, articuladas a las temporalidades de los estudiantes con el fin de propiciar pensamiento social, crítico e interpretativo de su mundo y de la historia en general.

La investigación sobre la didáctica de la historia es un tema inacabado y con grandes variantes, lleno de preguntas más que respuestas, lo que implica un campo de estudio por explorar en sus diferentes dimensiones, aún más si hoy se intenta reposicionar la enseñanza de la historia de Colombia en los currículos.

Bibliografía

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (eds) (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Blythe, T. y cols. (1999) *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Fontana, J. (1998) *Introducción a la Historia*. Editorial Crítica. Barcelona. España
- García, J.J. (1998) *Didáctica de las Ciencias Resolución de Problemas y Desarrollo de la Creatividad*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín. Colombia
- Hobsbawm, E. (1976) *Las Revoluciones Burguesas*. Editorial Crítica. Barcelona. España.
- Hobsbawm, E. (1978) *En torno a los orígenes de la revolución industrial*. Editorial Crítica. Barcelona. España
- Medina Gallego, C. (1997) *La enseñanza problemática*, Rodríguez Quito Editores, Bogotá. Colombia.
- Pozo, J.I. y Carretero, M. (1989). “Las explicaciones causales de expertos y novatos en historia” en Carretero, M.; Pozo, J.I.; Asensio, M. (1989). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Editorial Visor. Madrid. España.
- Pozo, J. I.;(1994) *La solución de problemas*. Editorial Santillana. Madrid. España.
- Stone, M. (comp). (1999) *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina

Conclusiones

A nivel general del proceso de investigación llevado a cabo en aula se puede anotar que se evidenciaron desarrollos positivos en cuanto a los niveles de comprensión en donde se

DECLARACIÓN FINAL

VIII Congreso Popular e Internacional en Defensa de la Escuela Pública



Las intensas jornadas desplegadas los días 10 y 11 de agosto, en La Rioja (Argentina), con sede en la Universidad Nacional de La Rioja – UNLaR-, reafirmaron la contribución de un espacio de disputa y de construcción por una sociedad emancipada y una educación emancipadora.

Cada encuentro se realiza en contextos específicos, y un dato relevante de este VIII Encuentro es que ocurre en el marco del Centenario de la Reforma Universitaria, un grito de hartazgo contra una Universidad conservadora y ultramontana.

Tal grito se fue configurando como propuesta y como proyecto que planteaba la exigencia de una Universidad comprometida con aquella hora norteamericana de rebeldías. Apenas en el año anterior se había sancionado la Constitución Mexicana, como corolario de un proceso revolucionario iniciado en 1910. Y en tierras lejanas, en Rusia, se vivía el primer año de otra Revolución que se proponía formar otro mundo.

En ese verdadero caldero planetario, las voluntades estudiantiles proclamaron la necesidad de una institucio-

nalidad comprometida con la suerte de sus Pueblos, una Universidad gobernada democráticamente y con una pedagogía que fomentara el pensamiento crítico.

Ese proyecto es una huella, un legado y una tarea en curso. Y es en reconocimiento a este muy relevante espacio político y pedagógico que este VIII Congreso se realiza en la Universidad Nacional de La Rioja.

Estos han sido días – como ocurre en nuestros Congresos- de encuentro, de síntesis, de exposición de momentos de nuestras luchas y construcciones.

Nuestra perspectiva asume que la realidad histórica y social debe leerse como totalidad compleja, contradictoria y en desarrollo y que, por tanto, no puede analizarse la educación al margen del mundo que la rodea y atraviesa.

Esto es así porque la educación es una práctica cultural, social, histórica, económica: está presente en todas las prácticas sociales porque el ser humano tiene, como atributo específico, la capacidad de aprender, transformarse y transformar. En eso nos caracterizamos como especie- al decir de Paulo Freire- y de allí se desprende nuestra capacidad de mirar y admirar el mundo. El potencial y el límite de la educación lo formula bien esta idea freireana: “la educación no transforma el mundo, pero transforma a las personas que transformarán el mundo.”

¿Qué mundo estamos viviendo, y cuyas injusticias nos interpelan a conocer para transformar?

La mesa inaugural tuvo la presencia de los embajadores de Palestina y Cuba, y tal definición es una manifestación concreta del sentido del Congreso: reivindicar las luchas por la soberanía, la justicia y la igualdad de los Pueblos.

La presencia de referentes de los Pueblos Originarios, de organizaciones afrodescendientes, de luchadoras y luchadores por temas de género.

Este año se cumplen cincuenta años de la Pastoral de Enrique Angelelli que es una huella del cristianismo re-



volucionario con cuyas bases éticas y políticas coincidimos otras tradiciones, corrientes, organizaciones que nacidas de otras apuestas, convergen ayer y hoy en la construcción de un mundo más justo.

Los avances del neoliberalismo, del neoconservadurismo y del neocolonialismo exigen respuestas, pues se registran inaceptables avasallamientos a los derechos humanos que perpetra este sistema, de manera estructural, por políticas públicas, por la labor cultural de medios de comunicación.

Este Congreso se solidariza con las luchas de todos y todas las oprimidas del mundo, sus causas son nuestras causas. Existe, entre la solidaridad efectiva y la construcción de una pedagogía emancipadora un puente posible y necesario: estas luchas, estas culturas, estas construcciones que conviven en las instituciones escolares deben integrarse a un currículo que une la educación y la vida y forma personas-comprometidas con la suerte de todos los Pueblos, de todos los hombres y mujeres, con el derecho universal a una vida digna, justa, diversa. La educación intercultural, la perspectiva de género, el arte, la curiosidad, el trabajo liberador, la formación de ciudadanos-gobernantes son parte de esta apuesta que es política y pedagógica.

Los derechos humanos de ayer y hoy, amenazados y vulnerados, nos interpelan como organización y como respuesta nuestra labor ha hecho de la

defensa de los derechos humanos un pilar sustantivo. De ahí importancia del pronunciamiento para constituir una Comisión Provincial por los Derechos Humanos.

Estamos llegando al fin del encuentro con un abanico amplio de tópicos, experiencias y actores y actrices de temas sustantivos de la vida social. Temas de la política y de la educación, relevantes, significativas, de importancia central para fundar una nueva sociedad y una nueva pedagogía.

Temas y conflictos invisibilizados así como sujetos y colectivos ignorados o perseguidos y perseguidas han tenido aquí un lugar.

Un lugar que interpela a todos y todas a continuar la labor entre Congreso y Congreso, y por eso este VIII Encuentro se muestra como una plataforma de lucha y de construcción.

Coincidimos con las expresiones volcadas por los jóvenes rebeldes de la Córdoba de 1918. En una coyuntura diferente pero con un misma voluntad, un mismo sentido y parecidos sueños, coincidimos así en actuar de acuerdo a la fértil declaración del Manifiesto Liminar: “Las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viendo una hora americana”.

... Por la UNIDAD NACIONAL y LATINOAMERICANA !!!

¡ VENCEREMOS !

La Rioja- Argentina. Agosto de 2018.



El prestigio académico y los X-Men

Hace casi un siglo Antonio Machado hizo célebre la sentencia “Solo el necio confunde valor con precio”. Probablemente el poeta sevillano estaba inspirado en el contexto social y cultural de la España de comienzos del siglo anterior. Sin embargo, considero que se trata de una intuición atemporal: mientras existan vestigios de humanidad sobre la tierra e intercambio de bienes y dones, su validez se mantendrá incólume.

No tengo ninguna duda de que el capital simbólico más importante con el que cuenta un académico, un científico, un profesor universitario o de cualquier otro nivel educativo es su prestigio; es más, creo que esto aplica por igual a cualquier otra profesión u oficio.

Tardamos buena parte de nuestra vida construyendo prestigio; de hecho, vivimos de él. Un buen carpintero, por ejemplo, aquel que nos recomendaron para hacer los estantes de la biblioteca en casa, gana su sustento diario con base en su prestigio: en la calidad del trabajo realizado y en el debido cumplimiento en la terminación de la obra. Si los estantes no están bien hechos y en el tiempo acordado, perderá un importante potencial de clientes, publicidad gratuita y, lo más importante, confianza en su verdadera capacidad.

El prestigio es tan intangible como la libertad o la esperanza, pero tan cierto y categórico como los estantes de las bibliotecas de quienes nos



Alexander Ruiz Silva

Doctor en Educación UDEBA Argentina.
 Director Programa de Doctorado en Educación
 Universidad Pedagógica Nacional, Universidad
 Distrital y Universidad del Valle.

aferramos a la anacrónica costumbre de leer, conservar y atesorar libros en físico.

Un profesor universitario construye prestigio de forma similar a como lo hace un carpintero, pero su quehacer, como todas las actividades humanas, tiene sus propias peculiaridades. No tengo espacio para entrar en detalles en la definición de este rol, así que seré bastante escueto en mi caracterización. Respecto a la enseñanza, el profesor "X" -que de ninguna manera se lo debe confundir con Charles Xavier, fundador y líder de los X-Men- prepara sus clases, es puntual y cumplido; trata de ser lo menos aburrido posible ante sus audiencias; es justo y ecuánime. En lo atinente al trabajo investigativo, está realmente interesado en lo que indaga; es riguroso en el manejo de las fuentes y convenciones; es intelectualmente honesto, comprometido; y vela por la oportuna publicación y divulgación de sus trabajos. Podemos omitir detalles acerca de sus rasgos ideales de personalidad, como lo hicimos con el carpintero.

Con y desde el prestigio detentado en los trabajos y los días puede ganar una plaza en una universidad, ascender de una categoría docente a otra, mejorar su condición salarial, alcanzar reconocimiento social y fortalecer la confianza en sí mismo.

Sin temor a exagerar, un profesor tarda la totalidad de su vida profesional construyendo prestigio, el propio, y de paso el de su grupo de investigación, los programas a los cuales está adscrito, la institución en la que trabaja, el gremio al que pertenece, etc., y en la mayoría de los casos se trata de la fuente principal de sus ingresos, la inspiración o envidia de sus colegas y la razón de ser de sus proyecciones.

Pero basta con un solo error, con un acto de deshonestidad o de abuso de poder: plagio, acoso sexual, desfalco para que el prestigio se vaya de vacaciones permanentes. Y no es para menos, hay que decirlo, esto aplica por igual a cualquier otro acto criminal.

Sin embargo, algunas veces es suficiente con una acusación malintencionada, infame; incluso, en contextos evidentemente patológicos no se requiere de más que de un simple rumor para la erosión de la confianza, para la bancarrota moral. Así de frágil es el prestigio, por eso se cuida, por eso se atesora con tanta dedicación. El problema, en serio, aparece cuando nuestra actual forma de vida, cuando la necesidad de los tiempos del capitalismo sin límites hacen indistinguibles valor y precio.

Como es sabido, en el mundo académico contemporáneo muy pocas cosas escapan a la tendencia a medir, cuantificar y evaluar las actividades y decisiones humanas. De hecho, solemos aceptar y reproducir acríticamente expresiones tales como: "El profesor "X" ha acumulado prestigio en su área de investigación" y no puedo dejar de preguntarme: ¿Es posible acumular prestigio como se acumula dinero o bienes?

Para el sistema económico reinante, desde una postura abierta y descaradamente objetivista, positivista, se trata de una pregunta de respuesta obvia: "Por supuesto, según el resultado de la evaluación docente permanente; el número de sus publicaciones; el reconocimiento de las revistas y editoriales en las que publica; la cantidad de citas que registren sus artículos y libros; su índice H (número de textos citados "n" veces), entre otros". Visto así, el prestigio adquiere valor de cambio, deviene en mercancía, se distancia del *cariño verdadero*.

No puedo explicar por qué, pero siempre que oigo hablar del índice H inmediatamente establezco una asociación con la *bomba H* (de hidrógeno o termonuclear, muchas veces más destructiva que la bomba atómica que devastó Hiroshima y Nagasaki en 1945). Y justo ahora se me ocurre: ¿Necesitará algún día el profesor "X" acumular libertad y esperanza?, ¿el mismo sistema que hoy mide el prestigio académico evaluará y controlará en el futuro cercano su libertad de cátedra

o su libertad política? Así las cosas, si el profesor "X" alcanzara un índice H alto de esperanza, ¿tendría mayor reconocimiento académico y mejores incentivos salariales que sus colegas desesperanzados?

El prestigio académico se ha convertido en un mutante, como los X-Men, pero sin poderes excepcionales. Es como si Logan se viera abocado a salvar el mundo y despertara, de pronto, sabiéndose vulnerable, finito.

Nuestro profesor "X" no puede dormirse nunca en sus laureles, su trabajo tiene como principal signo la novedad. Por tanto, tira frenéticamente hacia adelante sus iniciativas en procura de más puntos, en busca de ese prestigio cuantitativo tan voluble como la moda, tan inestable y engañoso como los fondos privados de pensión, tan anodino como su propia posición en el mundo de la economía actual.

Para los necios, el verdadero valor de las cosas solo puede vislumbrarse borrosamente en el horizonte; su mezquindad deja toda consideración ética fuera del ámbito de la experiencia. En la sociedad actual, la sociedad del espectáculo, como certeramente la llamara Debord, no hay barreras que separen lo público de lo privado o que permitan discernir con meridiana precisión aquello por lo que vale la pena luchar, de las cosas más banales. Nos encontramos en "el momento histórico en el cual la mercancía completa su colonización de la vida social"¹.

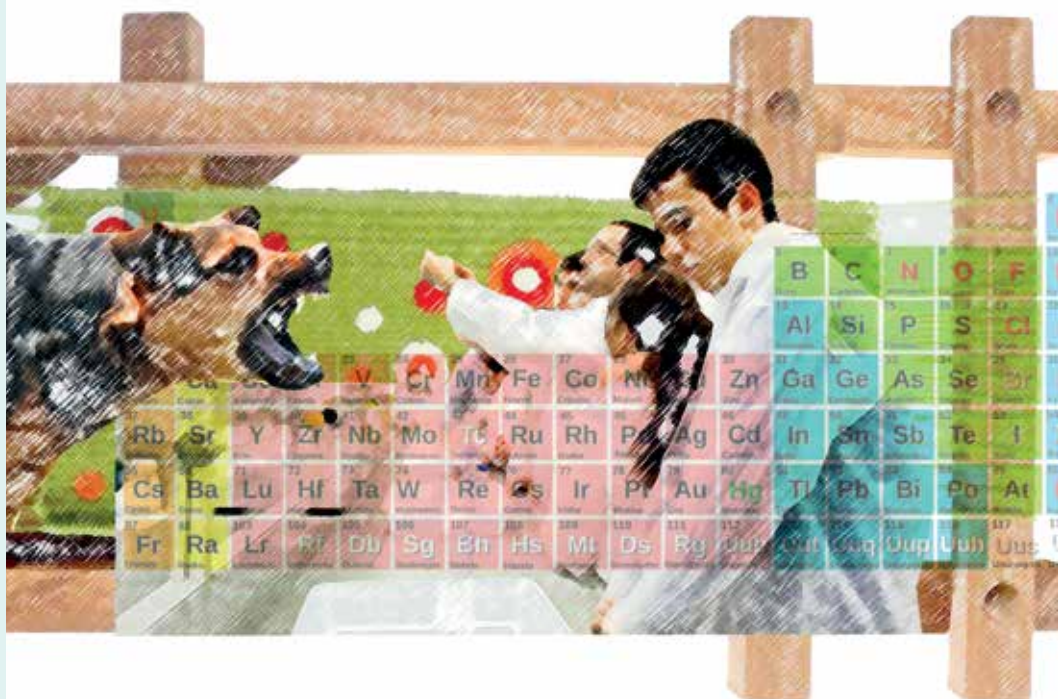
Se trata de una sociedad de necios, de una necia sociedad en la que el prestigio ha devenido positividad pura, meretriz de indignante subasta. Hemos mutado para degradarnos y lo hemos hecho de forma espectacular, como los X-Men, pero más tristes. Quizás podamos hacer algo distinto con la libertad, quizás no deberíamos renunciar tan pronto a la esperanza y mantener la poética diferencia entre valor y precio.

Notas

1 Cf. Guy Debord (1994 [1967]) *La sociedad del espectáculo*. Santiago: Naufragio.

¡Ciencia que ladra no muerde, espanta!

Un caso de investigación con los estudiantes de Educación Media



Angélica Acosta Contreras

Licenciada en Química, Magister en docencia de la Química. Docente colegio Nuevo Horizonte JM

Desde hace un lustro, en la clase de Química, surgió un proyecto de investigación con los estudiantes de grado 11, en el que, en torno a un tema, los educandos aplican los conocimientos alcanzados, hasta ahora, a través del currículo, de la experiencia y de la lectura del contexto. Dicho de otro modo, en el telar del Nuevo Horizonte, los urdidores escolares le dan colorido a su discurso, a través de la investigación bibliográfica y del trabajo de campo, trenzando las hebras carmenadas e hiladas, en el huso de cada una de las áreas, produciendo una obra oral y escrita para sus

compañeros de grado, para los demás cursos de la institución, para los padres de familia, para los docentes y para la comunidad en general.

“Ya no se teje ni se hila” escribe Byung-Chul Ha, en *La sociedad del cansancio*, citando a Walter Benjamín, entre otras razones porque la Revolución Industrial relegó estas prácticas y mandó al traste esos utensilios que durante siglos acompañaron a la humanidad y le posibilitaron la creación, el ingenio, la convivencia y la sobrevivencia ante las severidades del clima. No obstante, en el colegio Nuevo Horizonte le estamos apostando a transformar las prácticas



Fotografía - Alberto Motta

pedagógicas tradicionales de la memorización y la transmisión de conocimientos de manera descolorida, fría e insípida, en pedagogías Críticas, través de “un paño cálido y gris formado por dentro con la seda más ardiente y coloreada...en la que nos envolvemos al soñar” (Byung-Chul, 2017, p. 35).

Ese paño corresponde a las investigaciones y exposiciones de los estudiantes y la seda ardiente la capacidad de interrelacionar los distintos saberes, tributados por las áreas del currículo proscrito y el sentido común, donde el educando socializa de “adentro” hacia afuera, como en las *pedagogías invisibles* y de “afuera” hacia adentro como en las *pedagogías visibles* (Mockus, 1987, p. 45), poniendo en interlocución el conocimiento científico “con los saberes localmente circulantes ... en el micro entorno social o antrópico” (Vasco, 1999, p. 112).

Es raro, en la contemporaneidad, encontrar a un maestro que ignore que el aprendizaje por memorización no produce transformaciones duraderas en quienes aprenden, porque con frecuencia se trata de aprendizajes temporales. Ausbel (citado por Segura, 2017, p. 37), dicho sea de paso, denominaba a este aprendizaje, “aprendizaje podrido”. Los horizontes escolares de hoy –apunta Segura –“deben desplazarse de la información al cono-

cimiento. No se trata de memorizar la información, sino de saberla utilizar para aprender a tomar decisiones y orientar las acciones” (Segura, 2017, p. 37). Nuestro embajador de la neurociencia, desde el siglo pasado, en los documentos de la Misión Ciencia Educación y Desarrollo, nos ha hablado, a los maestros, de la pedagogía del *entender* y aduce que “para que surja la *pedagogía del entender* se requiere que a los estudiantes no solo se les haga hincapié en la memorización, sino que se les dé el marco necesario para que lo memorizado tenga una localización en un árbol mental que reúna e integre el conocimiento.” (Linás, 1995, p. 18).

En el proceso de armar el telar surgen muchas preguntas, temores y críticas, unas fundadas, otras infundadas; constructivas unas, destructivas otras y esto conduce a preguntar: ¿Y cuál es el rol de una maestra de *Ciencias Fáticas de Nivel Abiótico*, como las denomina el profesor Vasco (1990, p. 15), ante estas adversidades y aciertos? La respuesta ha sido seguir adelante, porque se avanza más con el viento en contra que con el viento a favor. Se trata, volviendo al filósofo coreano, de aprender a mirar y a pensar. El maestro y el ser humano en general debe aprender a “no responder inmediatamente a un impulso, sino a controlar los impulsos que inhiben y ponen ter-

mino a las cosas” (Byung-Chul, 2017). Reaccionar inmediatamente a cada impulso es en sí, según Nietzsche, ya una enfermedad, un declive, un síntoma de agotamiento.

En *El ocaso de los ídolos*, el aludido filósofo alemán, formula tres tareas por las que se requieren educadores: Hay que aprender a mirar, a pensar y a hablar y a escribir. “Hay que dejar que las cosas se acerquen al ojo” (citado por Byung-Chul, 2017). Ese es el rol, dejar que los fenómenos se acerquen al ojo del educando y que su cerebro los codifique por intermedio del lenguaje del habla, la mirada, el pensamiento, la semiótica, la escritura y la lectura.

En la lógica del telar, el rol de la maestra y de los maestros -porque la experiencia es polifónica-, está en la voz de un colectivo interdisciplinar que le jugamos a la artesanía intelectual, sobre la base de que el docente es un intelectual y el alumno lo será en la medida en que uno lo deje aprender. El secreto de enseñar está en dejar aprender, aseguraba Heidegger. En este sentido, el docente intelectual actúa desde la noción de *trabajo pedagógico*, como “uno de los modos que asume la relación entre trabajo intelectual y trabajo manual (...) una acción productiva intencional que no solo implica resultados materiales sino creación de conocimiento y saber” (Tezanos, 1986).

¿Y, cómo empezó a funcionar el telar?

La fórmula, como decimos los profesores de Química y matemáticas, es muy sencilla: reconocer que los estudiantes tienen saberes, valores y costumbres que le pueden aportar a la escuela y a la enseñanza, así como la escuela les aporta el conocimiento escolar. Si la escuela y el currículo formal no reconocen el colorido cultural de los hilos que componen el telar, su textura cognoscitiva, la longitud emocional y el grosor axiológico de los mismos, es muy difícil, haciendo más de lo mismo, conseguir resultados diferentes como se lee en la web del colegio, oportunamente ayuda a tejer este hilar el maestro José Israel González, orientador del colegio Nuevo Horizonte, reconocido pedagogo y escritor en el país, quien ha empujado la maquina telar para que se construya este proyecto y este escrito.

Los maestros que tramamos el conocimiento en esta experiencia hemos dejado ingresar al aula la cultura del entorno comunitario, familiar, barrial y social, a través de las *Pedagogías visibles*, retornando a Mockus (1987). De ahí, que las problemáticas que se estudian, como puede leerse más adelante, están vinculadas con las comprensiones derivadas de la dinámica de *glocalización* (Robertson, 2003), es decir, lo que pasa en la aldea y en mundo lo enhebran los estudiantes en sus exposiciones, hacen su propio lienzo, pasando del espanto que causa el ladrido de la ciencia al encantamiento de la misma.

Situaciones de la vida escolar y extraescolar, que avizoran factores de riesgo, sufrimientos, temores y hechos que afectan las emociones y el pensamiento de los educandos, son motivo de investigación. Detrás de cada exposición hay una historia, un drama familiar o comunitario, una problemática barrial, un sentido de pertenencia, unas tensiones, un reconocimiento y la esperanza de que el colegio, en su sapiencia magisterial, haga algo para transformar esas realidades puntu-

ales o, al menos, para escuchar esas voces. En el comienzo del siglo XXI, desde un punto de vista patológico, las enfermedades emblemáticas no son ni bacteriales, ni virales, son neuronales (Byung-Chul, 2017, p. 34). La depresión, que tanto está golpeando a los docentes, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, el trastorno límite de la personalidad, el síndrome de desgaste ocupacional, el síndrome de agotamiento profesional y el cansancio emocional, entre otros, imbrican la patología en los telares escolares.

Enunciados como: *“El boxer te pega al infierno”;* *“dolor sin sangre”;* *“La droga zombie”;* *“Muriendo sin sentirlo”;* *“La radioactividad, energía mortal”;* *“Un viaje alucinante”;* *“Pasión sin límites”;* *“La heroína de los pobres”;* *“Morir antes de vivir”;* *“Sueño, adicción y muerte”;* *“Un ideal de belleza que mata”;* *El placer y sus desgracias, El deporte como equilibrio químico y mental* dejan entrever figuras lingüísticas, concepciones ignoradas por el currículo, fibras dobles o dilemas epistemológicos, entre otros aspectos. Por ejemplo: *¿el gay nace o se hace?;* *¿Estrés o muerte cerebral?;* *La quimioterapia, ¿prolonga*

lidad a la escuela a través de la palabra, el gesto y el lenguaje en todas sus manifestaciones. Pero la extensión de este artículo no lo permite, para socializarlo necesitamos llenar de tinta muchas páginas, porque por esta experiencia, que comenzó en la localidad de San Cristóbal y hoy está en Usaquén, han pasado más de medio millar de adolescentes y jóvenes.

Sobre lo recién expuesto podríamos aseverar, que “ese mundo que pretendemos elaborar en el aula no es el mundo que vivimos” (Segura, 2017, 33) ni es el mundo que viven nuestros estudiantes y sus familias. Lo sustancial de este ejercicio es valorar la importancia de aprendizajes que se concretan como invenciones y retos a la creatividad, la imaginación o la destreza y su proyección en la vida de los colegiales, para todas las dimensiones del ser, en lo social, emocional, cognoscitivo, en lo afectivo, frente a la aridez e indiferencia que acompañan los aprendizajes restringidos a la repetición y memorización mecánicas.

El logro de los aprendizajes que son retos viene acompañado de la consolidación de seguridad, optimismo y

Los maestros que tramamos el conocimiento en esta experiencia hemos dejado ingresar al aula la cultura del entorno comunitario, familiar, barrial y social, a través de las Pedagogías visibles, retornando a Mockus (1987).

la vida o agiliza la muerte? Son problemas vitales que evocan conflictos muy complejos y ruidosos que, si la escuela no hace algo por ellos, serán incógnitas que corren el riesgo de ser despejadas dudosamente a posteriori. Y podríamos seguir enumerando títulos apasionantes que nos sensibilizan, que increpan, que trasladan la rea-

confianza en las propias capacidades. “Aprendiendo se aprende a aprender”, porque el niño llega al colegio convencido de que aprender es repetir y memorizar, incluso los padres de familia también manejan esa creencia y tristemente algunos colegas no escapan a ella. Pero esto no quiere decir, que sa- tanicemos la memoria. No. Lo que ha-

ceamos es asegurarnos de que el alumno entienda lo aprendido haciéndolo explícito por medio de la exposición y la escritura, porque el lector sabe y nosotros también, que la diferencia entre saber y entender es monstruosa. “Es la diferencia entre el *idiot savant* y el hombre de genio” (Llinás, 1995, p. 18).

¿Cómo hemos dinamizado la experiencia?

Los requerimientos para el desarrollo de las ponencias han sido:

- Escoger un tema científico de interés propio
- Promulgar ante la comunidad educativa la presentación (mediante carteles, tarjetas, redes sociales)
- Realizar la ubicación histórica de la temática.
- Determinar el impacto social del hecho científico.
- Exponer ante la comunidad educativa con presentación en PowerPoint u otra herramienta tecnológica similar (20 minutos), que permita el soporte del trabajo; video de soporte del tema, entrevista
- Ciclo de preguntas durante 10 minutos.
- Entrega por escrito documento final vía correo electrónico

Haciendo un alto en el telar

Con la experiencia buscamos: “propiciar en el estudiante una experiencia investigativa fundamentada en los conocimientos y habilidades adquiridas durante el proceso de formación escolar que ha tenido a lo largo de su vida académica, mediante el empleo de alguna metodología”. Igualmente, “argumentar y comunicar de manera efectiva los resultados obtenidos durante el proyecto de investigación mediante una socialización a la comunidad educativa”

Sobre el particular se puede colegir:

“Más de 500 estudiantes, cerca de dos lustros, han estado y aceptado el reto. Los docentes han sido fundamentales;

el solo hecho de que asesoren diferentes temas como los históricos o sociales se convierten en arnés del trabajo interdisciplinar. Ahora lo venimos haciendo desde el grado séptimo, con mucho menos parámetro. Ya hay niños en octavo que me dicen: “ya tengo mi ponencia cuando este en once”.

El día de la sustentación final, el estudiante debe venirse muy arreglado, con corbata en los jóvenes y las niñas su mejor traje, eso los hace ver diferentes ante sus compañeros, ante los docentes y ante los padres de familia que concurren por invitación del mismo colegio, a percibir cómo funciona el telar. Es un motivo para que vayan transitando al mundo que los espera. El día de la exposición Él o Ella van a contar todo lo que por dos años lo cautivó.

Mi experiencia docente en el trabajo de las ponencias, en la Educación Media, ha logrado en mí poder:

- Incentivar la investigación en el aula
- Poner retos a los estudiantes y ellos aceptarlos y supéralos más allá de las expectativas
- Su ego crece, se da cuenta que a pesar de las circunstancias ellos están al mismo nivel o mejor que sus compañeros de otros colegios
- Suben su autoestima, eso permite que pueda exigirles más y siempre les digo a ustedes no les queda grande nada
- Se crean compromisos de ambas partes siento que mi responsabilidad va más allá del aula, es poder discutir con un joven un tema científico y el tener el vocabulario adecuado
- Me siento orgullosa de verlos transformarse y escuchar: “gracias profé.”
- La competencia que se generan en ellos de querer ser el mejor y saber que deben responder a lo pedido
- Muchas veces me he sorprendido de escuchar niños que de pronto como maestro dejamos atrás por que no se destacan académicamente,

te, y en ese proceso se transforman en estudiantes con dominio temático, con nuevo vocabulario, con expresiones científicas, que me hacen pensar duramos once años para reconocerle que el si podía.

- Me gusta mucho hacerles ver a mis compañeros que los maestros de verdad tenemos una responsabilidad muy grande en la formación de los jóvenes, y que a veces nos excusamos y me incluyo en solo buscar disculpas “ellos no hacen, no cumplen son irresponsables” y resulta que no hacemos lo suficiente.

¿Y qué balance hacen los tejedores principiantes ante el ladrido de la ciencia?

“He leído biografías de grandes físicos como Albert Einstein, Stephen Hawking, Roger perones entre otros y algo que me motiva a seguir estudiando para algún día aportar algo a la sociedad.”

“Bueno, mi experiencia trabajando con la ponencia ahí sido buena y enriquecedora ya que he adquirido conocimientos nuevos como: presentar o exponer mi ponencia, he adquirido nuevos términos científicos y del vocabulario en común, son buenas las correcciones que te hace la profesora ya que después de hacerlo te dice como lo puedes mejorar y así hacer más agradable e interesante nuestra ponencia esto es una manera diferente de aprender como lo hacemos todos los días en clase ya que hacemos investigaciones, consultamos sobre nuestro tema y a esto lo redactamos en la aplicación de PowerPoint esto ayuda a que mejoremos en el manejo de esta aplicación que es de grande ayuda para presentar trabajos esto también se convierte en una meta para nosotros así que hace que nos esforcemos mucho para que nuestra ponencia sea la mejor”.

“Lo que yo he aprendido sobre el síndrome de Down es que antes de juzgar a las personas que la padecen debemos conocer sus complejos y afeciones que esta enfermedad produce.”



Fotografía - Alberto Motta

“Para mi esta experiencia ha sido muy buena ya que he aprendido más de cómo expresarme frente a las demás personas y he perdido más mi miedo a hablar en público esto también me ha enseñado a ser una persona más responsable con mi tema he aprendido muchas cosas que no sabía sobre el LSD esto en parte me a mantenido ocupada en mis tiempos libres aprovechando ese tiempo para investigar más sobre el tema de mi ponencia He aprendido demasiado sobre los efectos de las drogas y la diferencia entre ellas ya que todas están compuestas por diferentes componentes químicos También he aprendido que el LSD en exceso puede llevarlo a uno a la locura ya que esta droga causa alucinaciones y un mal viaje puede ser el camino a la pérdida de la cordura”

Por último, volvamos al telar para hacerle un nudo final a estas hebras, parafraseando a Bachelard (Jean, 2000, p. 113) y diciendo que los docentes de hoy debemos considerarnos “como conquistadores de lo posible, no como los archivistas y repetidores de lo ya conocido”. Eco, al responder la pregunta: ¿para qué sirve un profesor? en el libro: *De la estupidez a la locura*, precisa nuestro accionar con las exposiciones de los estudiantes,

de la siguiente manera: “Lo que hace que una clase sea una buena clase no es que en ella se aprendan fechas y datos, sino que se establezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que ocurre fuera de ella” (Eco, 2016, p. 90) .

Hay muchos hilos sueltos con texturas muy variadas. Hay otros a punto de reventarse, porque el telar no los ha entreverado o los está tensando demasiado corriendo el riesgo de desentonar el tamiz e incluso de posibilitar su rompimiento. La experiencia nos ha mostrado, que todas las hebras tienen mucho que aportar y que una de las claves en el manejo del telar está en la confianza, pero “para que la gente merezca nuestra confianza hay que empezar por dársela” (Meirieu, 2007, p. 31), así la ciencia no se espanta y el educando comprende que ciencia que ladra no muerde.

Fuentes consultadas

- Byung-Chul, H. (2017). *La sociedad del cansancio*. (Herder, Ed.). Madrid.
- Eco, U. (2016). *De la estupidez a la locura. Cómo vivir en un mundo sin rumbo*. (Nomos Impresores S.A, Ed.). Bogotá DC.

Jean, G. (2000). *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. (Fondo de Cultura Económica Ltda, Ed.). Santafé de Bogotá.

Llinás, R. y otros. (1995). *Colombia al filo de la oportunidad*. (Presidencia de la República- Colciencias, Ed.). Santafé de Bogotá.

Meirieu. (2007). *Frankenstein educador*. (L. Educación, Ed.). Barcelona.

Mockus, A. y otros. (1987). ¿Informática sin escritura? El problema para la educación. *Cuadernos de Economía*, 10, 37-54.

Robertson, R. (2003). *Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad*. *Cansancio del Leviatán : problemas políticos de la mundialización*. Madrid. (Trotta, Ed.). Madrid.

Segura, D. (2017). ¿Es posible el currículo en estas épocas? *Revista Educación y Cultura*, 122. Retrieved from <http://www.dinosegurarobayo.com/noticias-de-dino/es-posible-el-curriculo-en-estas-epocas-el-curriculonadando-en-contra-de-la-corriente>

Tezanos, A. de. (1986). *Maestros artesanos intelectuales*. (Universidad Pedagógica Nacional, Ed.). Bogotá.

Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales*. (CINEP, Ed.). Bogotá.

Vasco, C. (1999). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, Discurso y Poder*.



Maryluz Calderón Ángel

Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Educación Física, recreación y deporte. Maestrante en Pedagogía en la Universidad de la Sabana. Maestra en la Escuela Normal Superior de Ubaté sede Viento Libre.
correo electrónico paunatis@hotmail.com



Francisco Javier Chararí Valbuena

Psicólogo, Especialista en Pedagogía. Infinity Dance Maestrante en Pedagogía en la Universidad de la Sabana. Maestro en la Escuela Normal Superior de Ubaté sede Viento Libre.
correo electrónico francocharari@hotmail.com.



Vanessa Duran Abaunza

Licenciada en Química. Maestrante en Pedagogía en la Universidad de la Sabana. Maestra en La Escuela Normal Superior de Ubaté sede central.
correo electrónico duranabaunza@yahoo.es



Eliana Almeyda Parra Moreno

Licenciada en Básica con énfasis en Matemáticas, humanidades y Lengua Castellana. Maestrante en Pedagogía en la Universidad de la Sabana. Maestra en la Escuela Normal Superior de Ubaté sede Viento Libre., Universidad Santo Tomás.
correo electrónico elialmeyda@hotmail.com



Optimus

Una estrategia de transformación de la práctica pedagógica desde las necesidades del contexto educativo

Resumen

El presente artículo da cuenta de la transformación de las prácticas pedagógicas de cuatro maestros de la Institución Educativa Departamental Normal Superior de Ubaté, quienes al enfrentar un cambio en el paradigma metodológico educativo, con la implementación del Sistema de Educación Relacional FONTÁN (SERF), diseñaron una propuesta de planificación didáctica que permitió optimizar de forma adecuada la transición desde la educación tradicional al SERF, abordado bajo la perspectiva contextual de la institución para propiciar cambios positivos y significativos en el aula de clase y en los diferentes procesos de aprendizaje.

Palabras claves

Contexto, planificación didáctica, estrategia prácticas pedagógicas, autonomía, clima de aula, SERF.

Introducción

Al reflexionar sobre la autonomía encontramos que es un reto para el maestro ya que requiere una auto evaluación constante de su qué hacer, salir de su zona de confort y transformar a menudo su práctica. La autonomía se debe vislumbrar dentro del mismo docente llegando a ser crítico de su ejercicio, reconociendo el entorno institucional en el cual debe estar enmarcada su labor, buscando el diálogo

go constante con sus pares y la necesidad imperiosa de actualizar su conocimiento y de esto dependerá el alcance de esta capacidad en sus estudiantes.

De la misma manera consideramos que es el maestro quien posesiona su saber y que éste ...“ está en constante cambio y evolución, y depende de cómo se genera este conocimiento en el profesor, de qué pretende enseñar y qué aprende el alumno” (Estepa , 2000 p. 314), por lo que el saber necesita un actuar docente consciente de la transformación educativa, reconociendo que el conocimiento debe ser integral, no solo basado en lo disciplinar, sino también el involucrar lo pedagógico la metodología, aplicabilidad y desarrollo práctico en el aula .

Contextualizando...

A partir de Octubre de 2016 La Institución Educativa Departamental Normal Superior (E.N.S.U) ubicada en el municipio de Ubaté, departamento de Cundinamarca, y quien por disposición administrativa de la Secretaría de Educación de Cundinamarca (S.E.C), contempla un cambio en el paradigma metodológico educativo, con la implementación del Sistema de Educación Relacional FONTÁN (SERF), el cual genera cambios significativos en los procesos tradicionales y la concepción de la relación enseñanza - aprendizaje; trayendo consigo una nueva forma de trabajo en el aula centrada en el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía del estudiante pretendiendo modificar significativamente el rol del profesor.

Sin embargo, a partir de la implementación del SERF, observamos en nuestras prácticas, fracturas entre la intencionalidad que tiene el sistema y la ejecución en su quehacer docente, causada en gran parte por el desconocimiento del contexto por parte de la entidad encargada de implementar el SERF en la institución y las necesidades educativas específicas de la misma, generando involución de los procesos de comunicación y de formación.

Por lo anterior diseñamos una estrategia de planificación, intervención y valoración que permitió organizar el trabajo en el aula, evitar la improvisación y vincular tres aspectos fundamentales de la institución como lo son el modelo, el enfoque y el sistema de educación relacional y de esta manera garantizar un cambio real en las prácticas pedagógicas impactando a los estudiantes de los grados primero y quinto sede Viento Libre, tercero (301) y undécimo (1103) de la sede central.

Enfrentando el desafío...

“Los participantes son fuentes internas de datos. El investigador también es un participante” (Sampieri y otros, 2014 p. 12)

Nuestra labor inició profundizando y reconociendo el contexto, recogiendo información de los comportamientos naturales de los estudiantes en un diálogo reflexivo constante de los maestros consigo mismos y con sus pares,

...Optimizar nuestras prácticas pedagógicas...

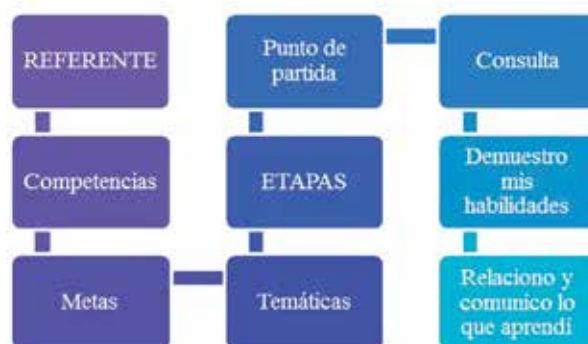
cualidades propias adoptadas por la investigación acción participante y que al ser de corte cualitativo, Elliot (1990, p.24-26), nos permitió la oportunidad de reflexionar las respuestas de los estudiantes a las transformaciones de los maestros en su práctica profesional. En el desarrollo de este ejercicio recopilamos información producto de las observaciones realizadas que a su vez registramos en los diarios de campo y desde los cuales emerge teniendo en cuenta “los ciclos de reflexión” Calvo (2003, p. 100), contruidos en tres momentos: iniciales, en el transcurso de la investigación y posterior a la puesta en marcha.

Tomamos como categoría principal la práctica pedagógica Contreras, M., & Contreras, A. (2012, p.197), ya que su transformación es la razón de ser de nuestra investigación usando como medio la planificación, Tapia (2013, p.18) y las estrategias didácticas Fautapo (2009, p.8), pues mediante ella se reconoce el contexto, se organiza la intervención y se orienta en el diseño de los recursos requeridos por los conocimientos disciplinares; incidiendo positivamente en un clima adecuado de aula , Duarte. J. (2003, p.2), para que el proceso de aprendizaje sea óptimo, articulando el modelo y el enfoque institucional con SERF.

¿... Y qué es OPTIMUS?

OPTIMUS representa claramente nuestro propósito “optimizar nuestras prácticas pedagógicas”. Estructura que no se aleja de las etapas propuestas por el SERF plasmadas en el PEI (2018, p. 74- 76) y que se puede reconocer en la siguiente ruta:

Figura 1. Elementos de la Estrategia de planificación didáctica OPTIMUS



Criterio	Descripción
Referente o Núcleo problémico	Contemplado por la Escuela Normal Superior de Ubaté desde las concepciones de Flores (2009), el grupo investigador lo define como el objeto de transformación que surge de las necesidades del contexto, el cual permite la unidad integradora de los saberes y contenidos que buscan dar solución al mismo. Dentro de las unidades se ve reflejado de manera llamativa y se busca al llegar a la etapa de relación dando respuesta al mismo.
Competencias	“Son desempeños complejos que integran las distintas dimensiones del saber, es decir, el saber conocer, el saber ser, el saber hacer para analizar y resolver problemas del contexto” Fautapo, (2009, pg. 1)
Metas	El estudiante y el maestro plantean las metas para el desarrollo de la unidad. Se busca que el estudiante fortalezca su proceso de autonomía y llegue a plantear las metas en forma individual.
Temáticas	Son el contenido disciplinar de cada una de las áreas del saber que se convocan en torno al referente desarrollando las metas y competencias planteadas para la unidad.
Etapas	Cada una de las siguientes etapas tiene un objetivo específico dentro del trabajo de los estudiantes, le permiten al maestro implementar diversas estrategias didácticas y dejan ver el avance de cada estudiante y sus niveles progresivos de autonomía.
Punto de Partida	Usará todos lo que sabe (saberes previos) y se encontrará con nuevos conocimientos para aprender.
Consulta o Recolección de información	Consultar en libros, en Internet, con sus familiares y profesora, sobre los nuevos saberes que adquirirá.
Demuestro mis habilidades	Aplicar lo que aprendió, puede hacer experimentos, obras de teatro, presentaciones, e incluso jugar mientras aprende.
Relaciono y comunicó lo que aprendí	Relacionar sus nuevos conocimientos con su entorno y con su vida cotidiana.

Nuestros logros...

OPTIMUS nos permitió proponer estrategias de solución a la problemática específica de cada aula desde referentes llamativos e integradores que permitieron el desarrollo de un trabajo dinámico, práctico e interesante potenciando en los estudiantes niveles progresivos de autonomía que a continuación daremos a conocer:

OPTIMUS: Lee conmigo.

Liderado por la Licenciada Maryluz Calderón Ángel y los alumnos del grado 301 de la sede central, *“mi objetivo estaba centrado en fortalecer hábitos de lectura en mis estudiantes, esta experiencia planificación me permitió asumir la estrategia como una forma de organizar mi trabajo, permitiéndome diseñar estrategias didácticas que potenciaron los hábitos de lectura dirigidas a disipar las necesidades presentadas en el aula.”*

OPTIMUS: 1, 2,3... Las vocales encontré.

Liderado por el Psicólogo y Especialista en pedagogía Francisco Chararí en el grado 101 de la sede Viento Libre, *“la estrategia fue direccionada hacia la transformación de mis acciones pedagógicas en el aula para propiciar aprendizaje significativo en los estudiantes, logre involucrar a mis estudiantes en el proceso de enseñanza de una manera más clara y práctica teniendo en cuenta su rol social, y rompiendo la barrera del aprendizaje como un proceso bancario.”*

OPTIMUS: Un café con Rosalind Franklin

“Mi deseo fue el implementar una estrategia de planificación didáctica que permitiera flexibilizar comprender y utilizar el lenguaje científico escolar propio de la química y el desarrollo progresivo de la autonomía frente al proceso de formación de mis estudiantes del grado 1103”, fue el propósito a alcanzar Licenciada Vanessa Durán. “Los niveles de creatividad, análisis y aplicación del lenguaje científico mejoraron notablemente y el manejo de los tiempos de ejecución de los planes de estudio pusieron en manifiesto el fortalecimiento de la autonomía en proceso de aprendizaje.”

OPTIMUS: Brújulas de conocimiento

“Logré obtener un mejor clima de aula en mi grado” la Licenciada Eliana Parra, expresa: “Reconozco con agrado una mayor motivación del grupo hacia el proceso de aprendizaje. Propició la organización, estructuración y evaluación de mi planificación en beneficio del proceso de enseñanza - aprendizaje. Las actividades permitieron experiencias en las cuales interactuaron con otros actores y escenarios. OPTIMUS Propicio en mi actuar pedagógico un cambio de actitud positivo y abierto a la transformación.”

Finalmente concluimos que esta experiencia transformó nuestra práctica pedagógica y generando un clima de aula propicio por medio de su labor de guía y orientador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, manteniendo un ambiente de confianza, integrando saberes y resaltando el modelo, el enfoque y la metodología institucional.

Referencias

Calvo, G. (2003). El docente: Responsable de la investigación pedagógica. *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar*, 97-105.

Contreras, M., & Contreras, A. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Heurística*, 15, 209.

Elliot, J. (1990): La investigación-acción en educación. Madrid, Morata.

Fundación para el Desarrollo (FAUTAPO), (2009) Manual de Estrategias Didácticas. OIT, Bolivia. 2009.

Estepa, J. y otros (2000). Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales, págs. 313-334. Huelva. España.

Fontan, J & otros (2014), Educación Relacional Fontán, innovación de excelencia. E-learning One to One.

Flores, R. (2005). Pedagogía del conocimiento. McGraw-Hill. Bogotá.

Fundación para el Desarrollo (FAUTAPO) (2009). Manual de Estrategias Didácticas. OIT, Bolivia.

Escuela Normal Superior de Ubaté (ENSU) (2018). PEI, Maestros formadores de maestros.

Sampieri, H. Collado, F., & Lucio, B. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición McGraw-Hill.

Tapia, M. (2017). Orientaciones para la planificación didáctica. Educación Básica. México: SEP



LA HISTORIA GRÁFICA DE VIDA EN LA ALBERCA DE LOS FILÓSOFOS ANFIBIOS



José Israel González B.

Miembro del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes-CEID-FECODE.



María del Pilar Herrera

Licenciada en Ciencias Sociales. Colegio Nuevo Horizonte.

La Historia Gráfica de Vida en la alberca de los filósofos anfibios es una experiencia investigativa llevada a cabo desde 2014 hasta 2017, con estudiantes de grado sexto, en un colegio público de Bogotá. Los niños, sujetos de la investigación, son unos seres humanos sentipensantes; chicos que hablan, escriben, leen distintos lenguajes, sienten, curiosean, reciben, son vivaces, aman, comen, imaginan, crean, les gusta el colegio, tienen voluntad de hacer las cosas, corren, juegan, gritan, cargan en sus hombros las propias motivaciones, deseos e in-

tereses. Y lo más importante: confían en quienes debemos ser inspiradores, es decir, en los labradores del sembradío escolar. Son pedaleadores que han aprendido a montar en triciclo y llegan al colegio a que los educadores les enseñen a montar en la bicicleta.

¿De qué filósofos anfibios, de qué estanque y de qué pedaleadores hablamos?

El 100% de los filósofos anfibios y pedaleadores del grado sexto prorrumpieron de una madre, no hay fertili-

zación in vitro, el nacimiento del 76% fue en hospitales de la ciudad y los restantes en veredas y municipios del territorio nacional. En la actualidad cuentan, el 90 %, con su progenitora biológica; el padre, en una proporción superior al 60% está ausente; los dos, marido y mujer, juntos o divorciados, en menos del 10%, tienen un empleo indefinido, los restantes viven del rebusque en la economía informal; cerca del 65% de los alumnos proviene de hogares que *subviven* con menos de dos dólares a día, al igual que millones de personas en el mundo, tal como lo muestra el mismo Banco Mundial. El 95% llega a pie al colegio; el desayuno, para el 85%, no pasa de ser una bebida caliente o fría y una harina; el consumo de proteína y de antioxidantes es muy exiguo; hay un 10% de alumnos que manifiesta no desayunar, “porque no hay con qué profe” y “porque confiamos en el refrigerio del colegio”.

Estamos hablando entonces de unos educandos que descienden de familias monoparentales, pobres económicamente, desaventajados en capital cultural, deseosos de permanecer en el colegio para “pasarla bien”, para “encontrarse con los amigos” y “a ratitos estudiar”. Empero, en palabras del autor de *Las Cenizas de Ángela*, su mente es un tesoro: “podréis ser pobres, llevar los zapatos rotos, pero vuestra mente es un palacio”. Esa es parte de la semblanza sociocultural de los alumnos del segundo peldaño del ciclo 3, de un colegio de Macondo que, acudiendo a otra analogía, es el pedúnculo de la adolescencia.

Haciendo un estudio de laboratorio, in situ, del pedúnculo, encontramos que las materias que menos les gustan, en su orden, son: Matemáticas (26%), inglés (18%), Ciencias Sociales (16%) y Español (15%). E. Física (2%), Artes (2%) e Informática (3%). Notemos que Educación Física, Artes e Informática ocupan los porcentajes más bajos en esta apreciación. Ciencias Naturales y Medio Ambiente alcanzan el 12% de favorabilidad. Probablemente, con las afinidades expues-

tas, nos estén recordando la sentencia de Confucio: “lo escuché y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí”

En lo concerniente al nivel de dificultad en el aprendizaje, Matemáticas alcanza el 29%, Química 3%, Artes 2%, inglés 20%, Ciencias Naturales 8%. Cuando nuestros estudiantes aludidos no entienden, el 25% pregunta en casa, el 5% indaga por cuenta propia, el 54% le pregunta a sus compañeros, el 20% estudia apuntes y el 32% recurre al profesor. En cuanto a las dificultades en el ritmo

porcentaje de escolares aprobados en unas áreas y los pocos que pasaron Ética y Emprendimiento. En 2015 reprobó 42 estudiantes grado sexto, en una de las tres jornadas. En el 2016, de 243 reprobó escolares de grado sexto, 76 reprobó, es decir, 31,3%; en séptimo 24,9% y octavo 28,8%. En primero reprobó 22% y en segundo 19,4%. En síntesis: de 2217 matriculados, reprobó 337, o sea el 15,2%.

Con base en lo expuesto, la pregunta que sale al borde del estanque es si los profesores de grado sexto y si-



Fotografía - Alberto Motta

de aprendizaje, 59 de cada 100 estudiantes manifiesta desmotivación; 14 expresan problemas de visión, 15 falta de concentración, pereza 13, angustia 9. Los ojos de estos anfibios y pedaleadores vieron firmar, en diferido, el Acuerdo de Paz con las Farc.

De 154 alumnos calificados, más que evaluados, dentro de los cuales hay 25% de repitentes, 4% con déficit cognitivo y un 15% originarios del programa de Aceleración del Aprendizaje, el 100% aprueba democracia; pero el 75% pierde emprendimiento y 66% no pasa ética; no obstante, en Artes, Informática y Educación Física aprueban 89%, 88% y 79% respectivamente. Además, deja al descubierto imprecisiones en los juicios de valor al generalizar; porque si el 100% aprueban democracia ese es un contraejemplo a la exageración, como lo son el alto

güentes están apoyando decididamente y acompañando afectivamente el aprendizaje de los educandos, en la bicicleta; y, si los educadores de preescolar y primaria están afianzando el montaje en el triciclo, para que el ejercicio de pedalear la escritura, la lectura, la aritmética y demás componentes del currículo formal no genere traumas en el tour de la escolaridad. En la *Teoría del Andamiaje* “la acción de quien enseña está inversamente relacionada al nivel de competencias de quien aprende.” Es decir, quien enseña en grado sexto debe dar más a sus estudiantes de lo que les exige.

Ahora bien, articulando esta semblanza con el asunto de la Paz, los anfibios al croar llaman la atención por el desescalamiento y la “desautomatización” del lenguaje en el aula y fuera de ella, por parte de los adultos. Expresiones

como: “son una porquería”, “son perezosos” “nos hacen las tareas”, “no ponen cuidado”, “les dice uno y no hacen caso”, “no asisten a clase”, “evaden a toda hora”, “son desordenados”, “son demasiado cansones”, “quieren todo fácil y ni así”, “los papás no les ponen cuidado, son unos irresponsables”, “los padres son despreocupados”, “no tiene normas de cortesía”, “son vulgares”, “groserísimos”, “no saben escribir”, “no les gusta leer”, “uno les dicta y no saben copiar”, “los pone uno a que lean un parrafito y no son capaces”, “para molestar si tienen habilidades”, “no quieren sino estar jugando a toda hora”, entre un largo etcétera, impugnan las pretensiones de que la escuela sea un fidedigno territorio de paz.

Ligado a lo expuesto está la hipótesis esbozada por algunos docentes en la que se aseveraba que un estudiante, al repetir el año, toma conciencia y eso le sirve para no redundar la historia. El cotejo es que menos del 8% de reprobados, en el grado sexto, del colegio macondiano, solicitaron promoción anticipada, más del 90% han mostrado desinterés por el particular y más bien han exteriorizado, parafraseando a Piaget, asimilación y acomodación en el curso: “aquí la estamos pasando chevre y no queremos promoción anticipada”. La Unesco, la Misión de Sabios y muchas investigaciones han mostrado que la reprobación del año escolar no favorece el aprendizaje y si contribuye con la deserción, a bajar la autoestima, al desescalamiento social y a la formación de pequeños Frankenstein dentro y fuera del ámbito escolar.

Si queremos que los estudiantes en cuestión, los que anteceden y los que están en grados superiores, dejen de ser “una porquería”, superen la pereza, hagan las tareas, pongan cuidado, acaten las indicaciones, no evadan clase, sean ordenados, no sean cansones, los estimule lo difícil y lo fácil, tengan pautas de cortesía, sean cultos y no vulgares, lean no para el profesor, escriban y no copien solamente, jueguen con el conocimiento y no

...Si queremos Escuela para la Paz, es hora de hacer Justicia Restaurativa y no repetición del año escolar, ni del lenguaje escalado y “automatizado”, ni mas escuela con violencia...

con disciplina negativa, entre otras demandas, es urgente replantear algunas metodología de trabajo didáctico y aplicar el postulado de la teoría del *andamiaje* y adentrarnos en el *Método pedagógico de proyectos* (Dewey, 1959), que dista bastante del concepto de proyectos que hoy se maneja en los colegios, dado que el enfoque, aunque se bautizan como proyectos pedagógicos transversales, su esencia está dada mas desde la empresa que desde la pedagogía. Si queremos Escuela para la Paz, es hora de hacer Justicia Restaurativa y no repetición del año escolar, ni del lenguaje escalado y “automatizado”, ni mas escuela con violencia.

La historia gráfica de vida

Todo este bucear, en el aljibe escolar, nos dio indicios para adentrarnos en la historia de vida de los anfibios, lugar de donde manan los síntomas que exteriorizan. Esas expresiones, recordando a Ulises, son los cantos de sirenas, tarareados en el octavo mar y escuchados por los lobos, que piden ser guiados al paraíso de la Atlántida. Transitando la analogía de los renacuajos, junto con la del triciclo y la bicicleta, las expresiones proferidas, son los cantos de sirena que la tripulación del barco llamado escuela y aula de clase no deben proclamar, porque son mortíferas en la complejidad de la rana y en la guía de los lobos al paraíso del conocimiento.

En este ir, venir y devenir de los filósofos anfibios, *La historia gráfica de vida* se presenta como una compleja técnica de recolección de información,

que le posibilita a una persona representar acontecimientos de su existencia, a través de un diagrama o de un esquema. En el caso de los escolares de grado sexto, el ejercicio consistió en disponer de una hoja y sobre ella trazar una línea de tiempo, horizontal, en la cual, una vez comprendidas las indicaciones del maestro, el alumno recurre a la memoria para registrar momentos de su vida. Los sucesos se centraron en: pérdidas emocionales y momentos gratos de la infancia.

Como el ser humano, conscientemente no recuerda muchos hechos de la infancia, fue necesario que el filósofo anfibio croara o conversará con sus padres y abuelos para el diligenciamiento de la línea de tiempo. Una vez inspecciona el evento realiza un relato, por acontecimiento, aportando el máximo conocimiento. Operativamente, cada pedaleador pone encima de la línea horizontal los episodios agradables y debajo las pérdidas emocionales, calificando de 1 a 10 el nivel de importancia y significación para su vida.

Experiencias educativas han revelado, que la mejor manera de suscitar interés por las acciones es con la “Pedagogía del ejemplo” (Ospina, 1999), en esa razón, si el educador o el padre de familia accede a realizar el ejercicio con el alumno o con su hijo, éste cobra mayor importancia.

De un universo de 156 estudiantes, 152 suscribieron el ejercicio y lo entregaron completo 115; es decir, el 76%. Una vez copiada la información se efectúa una lectura espontánea para detectar

inconsistencias por la legibilidad de la escritura y para aclarar dudas, con el educando, en la decodificación de los relatos y de la gráfica. Hubo necesidad de elaborar algunas historias de nuevo. Sobre la base de los hallazgos, se establecen cinco categorías de agrupación relacionadas con: la madre, el padre, los hermanos, los abuelos y bisabuelos, los animales, la vida escolar y la existencia personal del niño o de la niña.

En la vida personal descuellan, entre otros eventos dolorosos: “la vez que me metieron una aguja”, “cuando me robaron la tablet”, “la vez que me separaron de mi hermano”, “cuando se me partió un diente”, “el abrazo de mi mamá”, “esa vez que me corté los dedos con el hacha”, “las caídas de la bicicleta”, la quemada con una moto”, “las heridas de haberme quemado con la estufa”, “llorar porque no quería el jardín”, “no me sacaban cuando era pequeño”, “los regaños”, “la pelea con un chino”, “cuando me caía y me escalabraba la cabeza”, “cuando estaba enfermo”, “la fractura de un pie”, “quedarme sin ir a paseo”, “castigarme por perder las materias”, “la ida de la profesora”, “dejar a los amigos por trasteo de barrio”, “la menstruación”, “pelear con mi novia”, “las palizas de mi mamá”, “la gritadera de mis tíos”. El castigo de los adultos, los accidentes corporales y las adversidades de la escolarización, son los tres episodios más relevantes, ocupando 47% el primero, 19% el segundo y 26% el tercero, respectivamente.

Respecto a la familia: la muerte de abuelos, tíos, hermanos y amigos ocupa el 53%; las enfermedades en los miembros de la familia extensa conquistan un 11% y las separaciones de los padres el 32%. La pérdida de animales por muerte, por extravío y por apartamiento ordenado por los padres merece un importante lugar, con un 54% del total de niños y niñas. Dentro de los recuerdos gratificantes, entre otros, se mencionan: “aprender a caminar”, “hablar las primeras palabras”, “entrar al jardín”, “tener celular”, “jugar”, “manejar el televisor”, “disfrazar-

se”, “las vacaciones”, “cantar y bailar”, “recibir premios”, “comenzar a gatear”, “salida de los dientes” “los nuevos profesores”, “comer”, “aprender a leer” y a escribir.

¿Qué hacer con las Historias Gráficas de Vida en la escuela?

García Márquez decía que “La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda, y cómo la recuerda para contarla”. Lo primero es recordarla y hacer algo con ella. Lo importante no es lo que le pasa a la persona, en el peregrinaje por el mundo, sino lo que haga con eso que le aconteció. Los escritores nombrados se dedicaron a escribir y los dictadores a mandar. Nosotros, los educadores, podemos adelantar, al menos, cuatro cosas:

En lo pedagógico

La fundamentación de toda actividad humana, incluyendo la enseñanza, está comprometida con la posibilidad de la vida humana y la libertad. Los teóricos críticos, comienzan con la premisa de que los hombres y las mujeres no somos, en esencia, libres y que habitamos un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder. Las historias de los niños, las de los padres de familia y las nuestras están socorridas de episodios de dolor y de alegría.

Las pedagogías Críticas toman “los problemas y necesidades de los estudiantes como punto de partida”. *La Historia Gráfica de Vida* es un parlante por donde el estudiante, el maestro y el padre de familia expresan sus dolores y alegrías; es el megáfono que amplía las voces escolares. *La Historia Gráfica de Vida* activa la “memoria peligrosa”, dimensiona la experiencia y da forma –como lo sostiene Peter McLaren “a una gran variedad de enfoques sobre enseñanza y aprendizaje en los cuales la esperanza y el poder desempeñan papeles integrales” (McLaren, 1994, p. 275). *La Historia Gráfica de Vida* es un paso en el largo viaje por la consecución de la paz.

Ningún maestro enseña en espacios imaginarios en donde no estén presentes alumnos concretos y reales, sujetos que establezcan relaciones con el saber, con el maestro y entre ellos mismos, escribió Eloísa Vasco, en *Maestros, Alumnos y Saberes* (Vasco, 1995), al sustentar que el buen maestro debe responderse siempre las preguntas: ¿A quiénes enseña?, ¿Qué enseña? ¿Cómo enseña? ¿Para qué enseña? ¿Dónde, Cuándo y Con qué enseña? *La Historia Gráfica de Vida* le aportan al Quiénes y le posibilitan al maestro definir el Qué, Cómo y Para qué.

En lo propedéutico-terapéutico

El siquiatra Adolf Guggenbuhl-Craig (1992, 99) en su libro: *Poder y destructividad en psicoterapia* sostiene que las actividades del médico, del sacerdote, del sicoterapeuta y del maestro suponen esfuerzos deliberados para ayudar al que sufre, no obstante el genuino deseo de ayudar puede también hacer daño. Sobre los educadores arguye que, con frecuencia, se encuentran maestros que parecen haber perdido toda traza de puerilidad, que tienen incluso menos rasgos infantiles que el adulto sano promedio. “Esos maestros se han convertido en nada más que funcionarios y se enfrentan a los niños casi como enemigos. Se quejan de que los niños no saben nada y de que no desean aprender; sus nervios son destrozados por la infantilidad y la falta de autocontrol de los estudiantes. Para esta clase de maestros los niños son el Otro, ese que ellos nunca querrían ser. Maestros así derivan un cierto placer de exhibir su poder a los niños, atormentándolos y manteniéndolos a la raya con “promedios matemáticos” cuidadosamente calculados”.

Sin embargo, el médico suizo aprecia que ese arquetipo “adulto conocedor-niño ignorante”, que acompaña al educador, se despunta en la medida en que el buen maestro estimule, en cada niño, al adulto conocedor, tal como el buen médico despierta el factor curativo interno en el pacien-

te. “Pero esto solo puede ocurrir si el maestro no pierde contacto con su puerilidad”. Nuestra cultura en general, retomando otra vez a McLaren en: *La vida en las escuelas*, ha ayudado a instruir a los estudiantes para que adquieran una verdadera pasión por la ignorancia. Lacan consideraba que la ignorancia no es un estado pasivo sino más bien una exclusión activa de la conciencia.

La Historia Gráfica de Vida pone sobre el tapete la existencia de familias que utilizan, a menudo, el maltrato para resolver los conflictos. Son familias que tienen como norte de la brújula el *cuarto mandamiento* para hacerse valer, para ejercer autoridad. Con las familias de los estudiantes, como lo veremos más adelante, los padres pueden hacer un ejercicio de confesión con su hijo; dicho de otra manera, los padres pueden conversar con su hijo acerca de la infancia, específicamente, sobre la manera como se relacionaban. Si hubo maltrato, tanto el niño como el padre pueden poner en común los recuerdos negativos, valorar si ello causó sufrimiento, buscando la manera de avanzar en la superación de esos episodios, con el compromiso de restablecer derechos y de “no repetición”.

Miller testifica que una vez que los padres hayan reconocido el daño causado se superarán muchos de los obstáculos que antes parecían insalvables, “lo que equivale a un proceso de curación espontánea”, semejante a la “curación espontánea de enfermedades” como lo describe el médico Santiago Rojas. El mejor momento para plantear una conversación con los propios hijos, sobre las heridas provocadas, sería probablemente entre los cuatro y doce años, recomienda la psicoanalista en mención. Es la edad por la que atraviesan los escolares la educación preescolar y básica, inmerso el grado sexto, objeto del estudio.

Desde el campo de la Neuroeducación, Francisco Mora nos dice: “Cada vez está más claro que es durante los primeros seis a doce meses de vida



Fotografía - Alberto Motta

del niño cuando ya es posible detectar muchas cosas que más tarde pueden repercutir negativamente en el proceso normal de aprendizaje”. Obviamente, que estas recomendaciones no tendrán garantía si no se redimensiona la concepción cultural de que los niños en la infancia no sienten, no piensan, son amorales. Alison Gopnik (2010, 223) en: *El filósofo entre pañales*, declara que los niños de tres años ya han desarrollado una ética básica de afecto y compasión”. Igualmente, los niños de tres años “comprenden también las reglas y tratan de observarlas...tienen en cuenta las intenciones cuando realizan juicios morales básicos sobre el bien y el daño”. Los infantes poseen poderosas capacidades para aprehender el mundo y transformarlo. En cuanto a las emociones negativas, los filósofos entre pañales, “muestran los mismos impulsos de ira y venganza que tienen los adultos”

Las Historias Gráficas de Vidas además de aportarle al maestro, conocimientos socioculturales sobre los alumnos; además de permitirle la interrelación padres e hijos, en un escenario mediado por la escuela y tendiente a mejorar sus relaciones personales; además de acercarnos a nuevos hallazgos de la Medicina, la Psicología, la Filosofía y la Neuroeducación, convoca a la escuela a pensar un arquetipo de familia distinta a la heredada por Moisés, dado que es un modelo que no está dando

los resultados esperados y, teniendo en cuenta los nuevos acontecimientos sociales, en este mundo líquido –evocando a Bauman (2011, 9) verbi gracia, la adopción de niños y niñas por parejas homosexuales. El currículo formal tiene en sus manos incidir en los estudiantes, para que forjen unas relaciones familiares descentradas de la estricta obediencia a los padres, lejanas de la eliminación de la supuesta *testarudez* y de la *maldad* en los niños, como lo profiere la “Pedagogía Negra”, adversas al sometimiento de los niños por gusto; conscientes del no maltrato, incluso distantes de la mal interpretada *sanción moderada* que establece el Código Civil Colombiano, en el artículo 262.

La Historia Gráfica de Vida y el Derecho a la Paz

La escuela colombiana no puede seguir estando al margen de los Acuerdos de Paz de La Habana y los que se vienen ensanchando con el ELN. La escuela, en todos los niveles, no es extranjera en la historia de Colombia. A la escuela colombiana la han sacudido todos los conflictos de la nación. Cual Caja de Pandora, la asedian todos los males, pero le queda la Esperanza. Una considerable cantidad de niños representan, en sus historias de vida, dolores por desplazamiento, “porque se llevaron a mi tío”, “porque mataron a mi papá”, “porque se robaron las re-

ses”, “porque mataron mi perro”, “porque mataron a unos amigos”, “porque violaron a mi prima”, “porque quemaron la labranza”, “porque nos tocó vernos”, en fin, una larga lista de motivos que refleja pérdidas emocionales silenciadas.

Un proceso de paz que no tenga, en su agenda, la formación de nuevas generaciones de ciudadanos, en la cultura de la resolución de los conflictos sin acudir al maltrato, a la trampa, a la violencia física, psicológica y moral, está llamado al fracaso. De eso Colombia ya tiene la experiencia. En decenios anteriores hubo amnistías, pactos de paz, Ley de Justicia y Paz, decretos y hasta cátedras que se quedaron en un discurso sin compromiso, en el desarme y en la participación electoral de los alzados en armas.; mientras que el conflicto económico y social no fue resuelto, en muchos casos quedó en el papel, sigue irresoluto.

En un reciente seminario llevado a cabo en Bogotá, sobre “*Mujeres y paz. Centroamérica-Colombia*” Deysi Cheyene, militante del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), el movimiento de oposición política y armada que se transformó en partido político y ahora está en el poder en El Salvador, hizo un balance sobre el proceso en ese país centroamericano, resaltando que los acuerdos sobre la resolución de los problemas económicos y sociales había sido muy débil y que todo se había reducido al asunto electoral. Apuntaba Cheyene, que el proceso sirvió más bien para que las políticas neoliberales penetraran sin tanta dificultad.

Los colombianos, tal como van las cosas, estamos expuestos a correr riesgos similares a los del país vecino y a repetir pasajes de nuestra historia, si no se agenda la problemática educativa y de salud de nuestras comunidades, particularmente de los niños, niñas, adolescentes y educadores. En la positivización de la Paz, la escuela debe apostarle a la formación de una generación de padres de familia con una concepción distinta a la de “honrar a

padre y madre”. Los filósofos “entre pañales” no pueden seguir siendo sometidos a la violencia de sus padres. ¡No más síndromes del niño golpeado, ni apaleado, ni maltratado, ni más síndrome de Munchausen! Que diariamente no se sigan maltratando los 121 niños registrados por el ICBF; que la violencia intrafamiliar no siga siendo el tercer factor de demencia en Colombia.

Las historias gráficas de vida de los niños y niñas de sexto grado señalan que, en su infancia, el 47% recuerda episodios dolorosos, obrados por el maltrato de sus padres. En la escuela colombiana es muy común escuchar a los estudiantes referir el castigo de sus padres, incluso hay casos en los que el directivo docente o el profesor activa la Ruta de Atención Integral al Escolar por ese motivo. El maltrato infantil, es un denominador común en la mayoría de los estudiantes y padres de familia de los colegios públicos, es una práctica que se inscribe dentro del conflicto socioeconómico y cultural de los colombianos. Es el efecto de la “Pedagogía Negra” de Katharina Tutschky (Miller, 1985) y la herencia asentada por Moisés de honrar a padre y madre, para vivir más tiempo. Generalmente los padres que maltratan provienen de familias abusivas o que utilizan medios violentos para resolver los conflictos. El padre –anota Silvina Cohen Imach (2010, 83)- suele ser agresivo, tener baja autoestima...es una figura dominante y controladora en su familia, atribuye maldad a ciertos comportamientos de sus hijos”.

Los duelos registrados por los estudiantes de grado sexto y los que están por escribirse son apenas la punta del iceberg de las intrincadas situaciones que han tenido que afrontar, pasivamente, los niños y niñas de Macondo, en su estadio de renacuajos, pero cuando comienza la metamorfosis, en la adolescencia, “el cuerpo grita lo que la boca silencia”. Es decir, los educandos expresan con golpes, peleas, palabras soeces, con trastornos de la personalidad y con enfermedades, las

lesiones causadas por el maltrato. En Colombia, todavía reina la creencia entre padres de familia incluso entre educadores y funcionarios, de que los castigos, “son medidas educativas”, son “correctivos” efectivos y que no hacen daño alguno. Las consecuencias físicas pueden ser determinantes, incluso fatales. Las deficiencias sicológicas, los problemas neurológicos, el deterioro neurosicológico, las dificultades en el desarrollo afectivo y los episodios mentales son evidentes en la vida escolar.

En lo afectivo y conductual estos niños manifiestan baja autoestima, altos niveles de conductas internalizantes tales como: aislamiento, ansiedad, depresión, miedo, conductas autodestructivas y externalizantes como: hiperactividad, agresividad con adultos y pares, conductas antisociales como robo y fuga del hogar o de las instituciones donde se hallan. Cohen Imach (2010, 95) asevera que los niños maltratados, en la segunda infancia, es decir en la que están nuestros renacuajos de sexto, “tienen un bajo rendimiento académico intelectual y su comportamiento es disruptivo; se enfrentan no solo con sus iguales, sino también con el propio maestro, lo cual contribuye al fracaso escolar”.

Quienes trabajan clínicamente con niños maltratados han encontrado que el autoconcepto general es pobre y que las áreas más afectadas son la percepción que tienen de su propio comportamiento, el control de la ansiedad y la popularidad entre los pares. Esto, según Cohen Imach (2008, 134) explica “gran parte de los mecanismos que ponen en juego tales como su tendencia a justificar los golpes que reciben por su mala conducta como así también a autoculparse, ya que perciben su propio comportamiento dentro del ámbito familiar y escolar de modo negativo”. No es raro oírlos decir, a algunos, “mi mamá me pega porque yo me porto mal”, “me sacaron de clase, porque molestó mucho en el salón”, “me cascaron por caspa”, “me sacaron del colegio

porque me gané la sacada”, “si rectora, expúlmese porque yo no merezco estar en el colegio”.

Albert Bandura y otros (1977), a partir de los principios del Aprendizaje Social, advierten que si un individuo aprende que la violencia constituye un comportamiento apropiado para resolver problemas, la agresividad se transforma en una respuesta válida para esa persona. Los niños que entran al sistema escolar, en espacios usuales, así no vivan en contextos de guerra o de violencia, rápidamente interiorizan los patrones de deshumanización, aquellos que Martín-Baró (1990) y otros definen como “el resultado de la socialización en medio de la violencia”.

Sadlier Cuervo (1986), hace un cuarto de siglo, en un estudio sobre los efectos de la violencia crónica en los niños, en el plano internacional, concluía que el Estrés Postraumático y la exposición a la violencia crónica comunitaria “es un serio problema en el mundo de hoy. Los niños que viven en ambientes peligrosos tienden a desarrollar una sintomatología psicológica asociada a su exposición a la violencia”, sintomatología que parece relacionarse con una mayor probabilidad de que los niños utilicen violencia para resolver los conflictos; volviéndose, por esa vía, responsables de la violencia de la cual fueron víctimas originalmente.

Si los educadores y los padres de familia se interesaran por conocer la infancia de Dostoievski, Chéjov, Hitler, Proust, Kafka, Schiller, Rimbaud, Mishima, Joyce, Virginia Woolf, Nietzsche, Stalin, Mussolini, Saddam Hussein, Bacon, El Bosco, Salvador Dalí, Efraín González, Sangre Negra, el Monstruo de los Andes, el Sádico de El Charquito, el Monstruo de Cañaduales, el Doctor Mata, Luis Alfredo Garavito, el Monstruo de Tenerife, el

Monstruo de “La Sierrita”, el monstruo del Modelaje “y todos los monstruos que ha tenido Colombia, probablemente comprenderían que la escuela debe cambiar el rumbo que la está llevando al abismo.

Igualmente si los educadores y gobernantes accedieran al conocimiento de historias como la de Patrice Alégre, el caso de Adolf Eichmann y el de Mary Ellen. Si se interesaran por hacer un ejercicio biblioterapéutico sobre el Síndrome del Niño Golpeado de Tardieu, el Síndrome del Niño Apaleado, el Síndrome del Niño Maltratado, el Síndrome de Munchausen y el Síndrome de Polle, sin duda, su accionar frente a los síntomas de “indisciplina” de niños y niñas les tendría otra lectura, porque hallaría parte de la etiología y su actitud cambiaría rotundamente. Más aún, si repasan la mitología Griega y Romana podrán comprender los actos de Licurgo, Hércules, Ifigenia, Agamenón, Tántalo y conocer las formas de malos tratos, el infanticidio y el filicidio. El episodio en que Abraham está a punto de matar a su hijo Isaac es un ejemplo de los rituales de la época.

Sin ir muy lejos, Carlos E Climent (2014), en *La locura lúcida*, describe a muchos colombianos, que detrás de una fachada de aparente normalidad esconden perturbadores trastornos mentales; verbi gracia: los narcisistas, los dominantes, los prepotentes, los egoístas, los aviatos, los mala paga, los vecinos abusivos, los conductores irresponsables, los manipuladores, los antisociales en el hogar, los antisociales en las relaciones afectivas, los antisociales en el mundo empresarial, los antisociales en la política, las conductas del *borderline* o *Trastorno fronterizo de personalidad*, los antisociales en otros caminos de la vida, como los camuflados con una bata blanca y en el

mundo de la farándula, el sabelotodo, el dictador y el docente inclemente, entre otras patologías. Todos ellos configuran el zoológico de la aparente normalidad, mordidos con el maltrato en la infancia.

Fuentes bibliográficas

- CASTANEDA, Carlos (1993) *Las enseñanzas de don Juan*. México, FCE.
- COHEN IMACH, Silvina (2010) *Infancia maltratada en la posmodernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- CRUZ NIÑO, Esteban (2013) *Los monstruos en Colombia si existen*. Bogotá DC, Grijalbo.
- DEHAENE, Stanislas (2014) *El cerebro lector*, Buenos Aires, Siglo XXI
- DEWEY, John (1959) *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Buenos Aires, Argentina.
- GUGGENBHUL-CRAIG, Adolf (1992) *Poder y Destructividad en Psicoterapia*. Caracas, Monte de Ávila editores.
- MATURANA, Humberto (2004) *Desde la Biología a la Psicología*. Buenos Aires, editorial Universitaria.
- MCLAREN. Peter (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores.
- MILLER, Alice (1985) *El drama del niño dotado*. Barcelona, Tusquets editores.
- NADIN, Mihai (2002) *Hacia una cultura de múltiples expresiones y lenguajes*. Barcelona, Antropos, 197
- OSPINA, William (2014) *Carta al maestro desconocido*. Bogotá DC, editora géminis
- VASCO MONTOYA, Eloisa. *El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía*. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Santa Fe de Bogotá: CORPRODIC.
- VYGOTSKY, L. (1973) *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, editorial Pléyade (Vygotski, 1979)

¿DESDE DÓNDE ASUMIR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA?



Piedad Ortega Valencia



Jeritza Merchán Díaz



Clara Patricia Castro

Profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional. Hacen parte de los grupos de investigación *Educación y Cultura Política y Polifonías de la educación comunitaria y popular*; desarrollan su quehacer investigativo en la línea pedagogías críticas, memorias y alteridad; dirigen y coordinan el semillero de investigación de esta línea. Editan el *Periódico Andante* sus publicaciones se encuentran en: <http://memoriapedagogiayp.wixsite.com/semilleroinvestiga>



¿Qué es la política? ¿Dónde se sitúa? ¿Qué raíces tiene y dónde están? ¿Dónde se puede buscar la llave para entrar en el “alma” y en el “corazón” de los jóvenes y apasionarlos por la política, considerada como el arte de soñar, pensar y realizar futuros posibles para todos los hombres y las mujeres? ¿Dónde, y cómo, se puede operar por hacer nacer, dentro de los jóvenes, la pasión pura y poética por lo político?

Raffaele Mantegazza

A bordar la enseñanza de la historia en la escuela, no es una cuestión nueva, tampoco coyuntural, ha sido una obligación constante en un país que, en los últimos setenta y tres años, no ha cesado ni un solo día de pendular entre la realidad de la guerra y la esperanza de paz. Los escenarios, sujetos, programas, políticas, apuestas pedagógicas oscilan entre estos dos puntos

con esferas cargadas de políticas para cumplir; problemáticas para resolver; realidades para acoger; disposiciones para cumplir; pero sobre todo con fuerzas para actuar.

Nuevamente, las trayectorias circulares del péndulo vuelven a oscilar, esta vez la dirección tangencial se dirige al cumplimiento e implementación de unos Acuerdos de Paz celebrados entre el Estado y una de



los grupos beligerantes, la FARC- EP, hoy partido político¹, la dirección circular apunta a la transición política. Por supuesto que la responsabilidad pedagógica, humanística y política que nos compromete como maestros en esta coyuntura histórica, hace parte no solo como un instrumento que sirve de conexión entre los puntos de transición (guerra-paz), sino de un tejido que pone hilos flexibles y resistentes en tramas distintas, en marcos diferentes y en nudos entrecruzados, porque en los escenarios pedagógicos se manifiestan tramas y dramas; problemáticas y problemas; historias y memorias; sometimientos y resistencias definidas, signadas por una Violencia política y armada de larga duración que nos ha marcado colectiva, individual, pública, privada e íntimamente nuestra integralidad

física, emocional, política, simbólica y ética; por ello los maestros hoy, nos seguimos preguntando ¿cómo le hacemos para atender con lo normado en materia de paz y convivencia?. Hacemos referencia a la formulación de la cátedra de paz, expedición de la ley de víctimas, establecimiento de la cátedra de estudios afrocolombianos, construcción de la cátedra de educación medioambiental; cátedra de género, y más recientemente se encuentra en proceso de reglamentación la cátedra de historia?... y la pregunta redundante: cómo le hacemos para formar en torno a la otredad, la alteridad, el respeto por la existencia del Otro, no desde prescripciones sino desde los principios de responsabilidad y hospitalidad, sin tantas normas, decretos, leyes, sino desde decisiones y actuaciones concretas, pues como lo plantea Mélich (2014), estamos llenos de normas y cada vez más vacíos de principios con respecto a la existencia de Otros. Plantea este autor que:

Nos damos cuenta de que, en la tradición occidental, la pedagogía ha sido concebida como una relación de la organización y de la planificación, una relación fabricadora; una relación en la que todo estaba previsto. En la pedagogía occidental el rostro del otro se ha visto y, por ello, se ha convertido en cara, en imagen del otro, una imagen moral, jurídica, política, científica o religiosa, pero en cualquier caso en una imagen, y la imagen no es un sentido sino un significado, esto es, un sentido dado, un sentido pre-dado, un sentido ya establecido definitivamente en el interior de una gramática, un sentido que deja de ser sentido y se convierte en significado. [...]Es evidente que todo esto resulta profundamente incómodo para la pedagogía, para la tradición pedagógica, al menos en su tradición dominante occidental. ¿Por qué? Porque hemos sido educados en una moral que ha fagocitado la ética. Porque no tenemos tiempo para el otro, porque hemos heredado una vivencia cronológica del tiempo en la que no hay un lugar para el otro. (p. 136)

Disciplinariamente se han construido referentes diversos a partir de paradigmas, propuestas metodológicas e intereses analíticos, para abordar es-

tos temas relacionales que tienen que ver con la construcción de paz, porque cruzan todos los ámbitos de la vida y cotidianidad de la sociedad colombiana. Es recurrente encontrarse con producciones narrativas, expedición de normativas y expresiones estéticas que intentan dar cuenta de esa realidad que en el pasado y en el presente nos sigue determinando “los futuros” en términos del logro de la paz, ora como derecho, proceso, construcción social, horizonte político o decisión ética.

Los intereses, búsquedas y propuestas que al respecto de este tema se han formulado, implícita o explícitamente coinciden con una pregunta: como transformar esa realidad que subyace a los acuerdos de paz y a los distintos imaginarios de posacuerdos. Colombia, lleva algunas décadas configurando ese escenario, cifrándose pendularmente, en extremos el vivir y estar en guerra o vivir y estar en paz; sin embargo, la oscilación entre un extremo a otro, no es simple, por el contrario, es complejo en un país fragmentado por rupturas, suspensiones y alteraciones graves en sus dinámicas socio-políticas, pero también emocionales.

La historia reciente³ nos signa con un magnicidio que aún no ha sido resuelto y que continúa suscribiendo hoy, el devenir político, pues para nadie es ajeno que el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán (1948), irrumpe en la vida cotidiana, los ambientes privados y la esfera pública, una y otra vez. Una dictadura (1953-1957), que a pesar de ser tan corta, comparativamente con otros países latinoamericanos, no solo ha dejado improntas de violencia material (desplazamientos, desestructuración de tejidos sociales, polarización política), sino que simbólicamente marca la desconfianza y el odio heredado de generación en generación, además de dejar una lección negativa en cuanto al cumplimiento de acuerdos de paz por parte del Estado.

En la segunda mitad del S.XX esta nación ha sido testigo del cometimiento de dos genocidios políticos

perpetrados precisamente contra dos salidas políticas: a la Violencia el genocidio contra los *Gaitanistas*; al conflicto armado interno contra los *Upeistas*; igual que ha padecido la implementación de guerra contra la población civil (estatuto de seguridad, estatuto antiterrorista); ha sufrido la incrementación del pie de fuerza estatal y paraestatal contra dicha población, sus organizaciones, comunidades e identidades; ve padecer a casi seis millones de desplazados forzadamente; sigue buscando a sus desaparecidos, pues tiene una de las cifras más elevadas del delito de lesa humanidad en tiempos de democracia; y en tiempos de paz, se queda atónita o indiferente ante los asesinatos de líderes sociales.

La configuración del Estado colombiano con respecto a su papel, es contradictoria, por no decir esquizofrénica, como garante de los Derechos Humanos _ y en ese tenor, legislador en materia educativa_ le ha otorgado el poder a un sistema de para estado que se sostiene precisamente en la vulneración de los mismos, por eso la oscilación entre la utopía y la desesperanza, y un derecho constitucional como la paz, las más de las veces se concibe como ensoñación, se convierte en deseo constante y en frustración repetida. La paz ha sido esquiva, escurridiza y poco tangible. En esa contradicción, los seres humanos tienen precio, precisamente porque se les ha quitado su valor, pues éste depende de la zona, la fuerza que se ejerza en ésta, los intereses que pueda tener su existencia para quienes se disputan los territorios, por eso la “paz” es intercambiable, excepcional, precedera y por coyuntura.

Estas, entre otras peculiaridades, han marcado el estudio, trasmisión y planteamientos que, desde la academia, la investigación y la práctica pedagógica han abordado el tema de la paz. En las últimas cuatro décadas, nos podemos encontrar con diversos intentos de utopía desde los que centran la atención en el papel de la academia frente al conflicto armado; las políticas educativas para enseñarlo; las relaciones de distintos movimientos sociales frente a éste; las experiencias y prácticas para lograr la paz como camino; la escuela como escenario y posibilidad de las memorias del conflicto y constructora de paz; las metodologías y prácticas con las que se trabaja en el aula; los enfoques, líneas, campos en que se problematiza la paz. Por ser un tema que afana y fascina, urge parsimoniosamente, se anhela y rechaza al mismo tiempo, nos encontramos con trabajos no solo producidos en Colombia, sino en otros escenarios con los que compartimos algunas semejanzas contextuales en materia de conflicto/paz, el repertorio es variado: Conflicto armado, academia y paz; enseñanza y derechos humanos; escuela y memoria; educación superior y pedagogías de paz; cultura y formación ciudadana para la paz; víctimas, perdón y reconciliación; entre otros. Esta literatura provisional lo podemos reconocer en los siguientes registros:

Entrada analítica	Tema	Autores	Año
Conflicto armado, academia y paz	Conflicto interno y paz en Colombia: visibilizarían desde la academia.	Héctor Alfredo Salazar	2014
	Potencialidades para la paz de las organizaciones sociales y comunitarias en tres municipios afectados por el conflicto armado.	Fernán González	2001
	Prevención y negociación pacífica de conflictos: programa pedagogía de la tolerancia / Gobernación de Antioquia. Hacia la estructuración de una política nacional permanente de paz.	Comisión de Conciliación Nacional. Tolerancia y derechos humanos / Defensoría del Pueblo.	1992
Derechos Humanos y enseñanza	La enseñanza de los derechos humanos: 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades.	Fernando Gil, [et al]	1995
	Derechos humanos y pedagogía de la convivencia / Rafael Antolínez Camargo.	Antolínez Camargo, Rafael	2008
	Experiencias en derechos humanos para la construcción de caminos de paz.	Escuela Superior de Administración Pública, Territorial Antioquia-Chocó	2004
	Tejidos de sentido: trayectorias de educación en derechos humanos en Bogotá.	Sandra Fajardo Maldonado.	2011
	Construyendo un puente pedagógico / Juan Francisco Aguilar.	Aguilar Soto, Juan Francisco.	1997
	Derechos humanos toda una cultura: reflexiones en el aula de clase en torno a su pedagogía, docencia e investigación.	Carlos Alberto Saavedra Waltero, Over Humberto Serrano Suárez	2010
	Cátedra de derechos humanos, deberes, garantías y pedagogía de la reconciliación / Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010)	Alcaldía Mayor y Personería de Bogotá	2010
	Cátedra de derechos humanos: deberes, garantías y pedagogía de la reconciliación.	Secretaría de Educación	2005 2009
	La maestra: por una pedagogía de los derechos humanos en la escuela colombiana.	Nicolás Buenaventura Alder, Nicolás Buenaventura Vidal.	1997
	Cátedra por la paz: pedagogía para la cultura de paz, derechos humanos y negociación en conflicto / Indepaz.	Indepaz	2005
	Bitácora para la cátedra de la paz. Universidad Pedagógica Nacional	Ortega, Piedad. (editora)	2016
Políticas y Universidades	Estado, políticas y universidades en un período de transición: análisis de tres experiencias institucionales en México.	Acosta Silva, Adrián	2000
	Los sindicatos frente a los procesos de transición política.	Enrique de la Garza Toledo [et al.]	2001
	La educación para la paz: retos de las universidades en el posconflicto armado.	Arias Campos, Rosa Ludy	2016
Escuela y memoria	La escuela, un refugio para la vida: memoria colectiva de la experiencia con la secretaria de Educación del Departamento del Guaviare.	Fundación Centro de Investigación, Formación e Información para el Servicio Amazónico CIFISAM.	2005

Revista Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

Entrada analítica	Tema	Autores	Año
Escuela y memoria	Memoria, conflicto y escuela voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá.	Bogotá, D. C.: IDEP. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico	2012
	Historia de la infancia en América Latina	Pablo Rodríguez Jiménez, María Emma Manarelli	2017
Memorias del conflicto	Expedición Pedagógica Nacional. Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la Escuela. Universidad Pedagógica Nacional.	Unda, Pilar; Galeano, Yaneth, Castro, Fabio, Ortega, Piedad; Merchán, Jeritza; Mejía, Marco.	2018
Pedagogía de la memoria	Pedagogía de la memoria para un país amnésico. Narrativas testimoniales. Poéticas de la alteridad. Universidad Pedagógica Nacional	Ortega, Piedad, Castro, Sánchez, Merchán, Jeritza y Gerardo Vélez.	2016
	Conflicto armado y escuela en Colombia.	Romero Medina, Flor Alba	2012
Cultura y pedagogía de paz	No violencia, educación, cultura y pedagogía para la paz.	II Encuentro Nacional de las Mesas Ciudadanas para la Agenda de paz, Bogotá	2001
	Aportes para una pedagogía para la paz.	Manuel José Jiménez. [et al.].	2002
	Una pedagogía para la paz.	Gutiérrez, Alba Nelly.	2000
	Desarrollo humano en la formación de formadores: una pedagogía para la paz, la reconciliación y la esperanza.	Méndez Gómez, Diana Marcela.	2014
	Educación y políticas de la memoria en América Latina: por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto	Martha Cecilia Herrera, Carol Pertuz Bedoya.	2015
	Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible?	Vélez Villafaña, Gerardo.	2012
	Pacicultura en familia: herramientas para la convivencia aportes a una pedagogía para la paz 2006 - 2007	Manuel Jiménez Rodríguez... [et al.].	2006
	Paz para la paz: prolegómenos a una filosofía contemporánea sobre la guerra.	Fernando Quesada autores P. Ródenas ... [y otros].	2016
	Educación en Derechos Humanos: perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas compiladores.	Marieta Quintero Mejía, Milton Molano Camargo.	2010
Víctimas	La segunda guerra mundial: una historia de las víctimas	Joanna Bourke; traducción de Víctor Pozanco.	2002
	Memoria histórica desde las voces de las víctimas del conflicto armado en Nariño: cuatro casos emblemáticos reconstruidos con comunidades afrocolombianas en la costa pacífica y comunidades campesinas indígenas en la frontera sur-andina de Nariño.	CNMH	2015

Agustín Artunduaga
Calle 52 No. 19 B - 45
3461968 - 3002611874
agustinmagisterio@yahoo.es
Barranquilla

Alejandría Libros y Distribuidor
Cra 14ª No 70ª - 69
2173097 - 3450408 - Bogotá

Madriguera Del Conejo
Carrera 11 N° 85-52
2368186 - Bogotá

Librería Universidad Externado de Colombia
Calle 12 No 1 - 17 piso 1
3428984 - Bogotá

Editorial 531 SAS
Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531
3173831173 Bogotá
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana
Carrera 7 N° 40-62
Edificio Central Piso 1
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS
Carrera 18 N° 79-25 Piso 2
6212550 - Bogotá

Henry Castro B
3115417896 Bogotá
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte
Calle 92 N° 15-23
2360580 - Bogotá

Librería Lerner - Centro
Av. Jiménez # 4-35
2823049 - Bogotá
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

Fondo De Cultura Económica
Calle 11 N° 5-60
2832200 EXT 116 Bogotá

Librería Nuestra América
Cra 3 No 19-15 local 105
Centro Comercial Barichara,
Telefono: 3345032 Bogotá

Librería el Educador
Carlos Felipe González
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3
6454884 - 3157922908
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio
Carrera 12 No. 5-67
2280210 - Buga

Luis Miguel Aponte M.
Carrera 10 N 23-19 Apto 202
3142285854 - Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda
Avenida 6 No. 15-37
5709112 - 3008711880 - Cúcuta

Maria Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro
6856152 - 3116659169
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

Librería Javier
Carrera 25 N° 19-57 Local 110
C.C. Sebastián De Belalcazar
7232663 - Pasto - Nariño

Librería El Amanuense
Calle 16 No. 3-40
4200993 - 3016281702
elamanuenselibros@gmail.com
Santa Marta

Cecilia Ramos
Carrera 11 No. 4-22
8297949 - 3108312245
ceramel2008@hotmail.com
Santander De Quilichao

Ruby Martinez Julio
Calle 19 No. 19-20 Local D3
2818818 - 3004700699 - 3177822563
libreriamagisterio@hotmail.com
Sincelejo

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

Luis Eduardo Correa
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3
Casa Del Educador
3134414102 - 6358885
ecor28@hotmail.com
Yopal

Librería Tienda Cultural
Carrera 15 No 19-40 local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café
Transversal 19BIS N° 45D -23
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz
Carrera 19 N° 104A - 60
2142363 - Bogotá

Librería Internacional
Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso
Manzana del Saber
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA
Universidad de Antioquia
Calle 67 N° 53 - 128 Bloque 22 piso 2
5167686 - Medellín

Tienda Universitaria
Universidad de la Sabana
8615555/ 8616666 ext. 32451
Bogotá

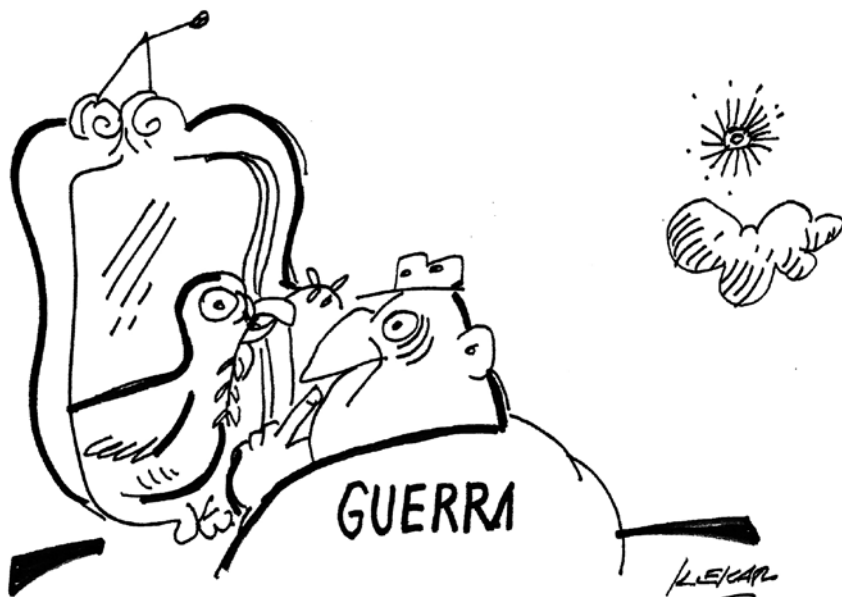
Librería Galara
Calle 20 N° 10-36 Interior 101
7431827 - Tunja

Librería Café Libro
Universidad Sergio Arboleda
Carrera 15 No 74 - 40
3257500 - Bogotá

Librería Universidad de Medellín
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12
3405451 - Medellín

Abaco Libros y Café
Esquina Calle de la Iglesia
y Mantilla No 3 - 86
6648290 - 3153517305
Cartagena

Karin Libros
Cra 3 No 1/38 local 1
3146852847 - Popayán



El tema supone que permanentemente, también nos preguntemos por los procesos de formación para el logro de la transición, política, jurídica y social, ello implica entender contextos, levantar cartografías, transformar legislaciones, consensuar voluntades políticas, y escuchar a los actores en conflicto, para entender hacia dónde apuntan las brújulas de la paz y de lo que se concibe como enseñanzas para lograrla.

El Acuerdo de proceso de paz entre la Fuerzas Revolucionarias de Colombia FARC, incluye la educación como punto relevante para poner fin a la guerra en los siguientes términos:

Educación y pedagogía para garantizar la reincorporación de la guerrilla a la sociedad

- El Estado y las Farc acordaron reubicar a los guerrilleros desmovilizados en 23 veredas y ocho campamentos. Serán emplazamientos puntuales con una vigencia de 180 días.
- El acuerdo contempla que la guerrilla, en coordinación con el Gobierno Nacional, desarrolle

programas educativos y de capacitación en el interior de las zonas veredales, centrados en la formación para el trabajo y la nivelación en educación básica, primaria, secundaria o técnica.

- Cada una de estas zonas contará con un vocero de las Farc encargado de desarrollar labores de pedagogía para la paz en las veredas. Deberá acudir a los concejos de los municipios cercanos para dialogar con las autoridades y fomentar un intercambio de ideas.
- En el caso de los menores de edad, se priorizará su acceso a la educación y se les reconocerán todos los derechos, beneficios y prestaciones establecidas para las víctimas del conflicto, también a nivel de formación.

Educación y pedagogía para dignificar el campo colombiano

- La reforma rural incluye un apartado sobre el derecho a una educación pertinente de los niños y jóvenes del campo, además de gratuita para los niveles de preescolar, básica y media.

- El acuerdo propone combatir la desertión característica de estas zonas del territorio desarrollando modelos flexibles de educación que se adapten a las necesidades de las comunidades.
- Se habla también de garantizar la cobertura y la calidad educativa; erradicar el analfabetismo; acercar las instituciones académicas a las zonas rurales, e invertir en infraestructura educativa, maestros cualificados y acceso a tecnologías de la información.
- La oferta de programas en estas regiones deberá incluir formación técnica agropecuaria desde la educación media (décimo y undécimo), y se impulsarán procesos de investigación, innovación y desarrollo de este sector desde la academia. También se contempla un incremento de los cupos para la capacitación técnica, tecnológica y universitaria, y becas con créditos condenables para estudiantes rurales con bajos recursos.

Educación y pedagogía a favor de la reconciliación y la paz

- En el apartado 'Garantías para la reconciliación, la convivencia, la tolerancia y la no estigmatización' se incluye la creación de un Consejo Nacional para la Reconciliación y la Convivencia. Una de sus funciones será la de diseñar y ejecutar programas a favor del respeto, la diferencia, la crítica y la oposición política. También se encargará de capacitar a organizaciones y movimientos sociales para el ejercicio de una cultura de la paz.
- Por otro lado, el acuerdo prevé la creación de una cátedra de cultura política para la reconciliación y la paz con el objetivo de promover una mayor transparencia electoral.
- Así mismo, se fortalecerán los programas de educación para la democracia en todos los niveles educativos, y se crearán escenarios

de pedagogía para fortalecer el rechazo social a las violaciones de derechos humanos.

Educación y pedagogía para comprender el alcance de lo acordado en La Habana

- El acuerdo contempla la consolidación de programas de formación y comunicación para la apropiación del Acuerdo por parte de la sociedad, con especial énfasis en los diseños de participación política y social.
- Asimismo, se diseñará un programa especial de difusión del acuerdo que se implementará en la educación pública y privada en todos los niveles educativos.
- Por último, el Plan Nacional de Educación incluirá el acuerdo final y el Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición como material pedagógico obligatorio en todas las instituciones de educación del país. (Revista Semana, 2016)

Ya en el 2011 con la expedición de la Ley 1418 de Víctimas y Restitución de Tierras, se le designa un papel a la pedagogía y la enseñanza de la historia con miras a lograr “la verdad histórica”, así se lee en el capítulo. X que alude a las garantías de no repetición, lo siguiente:

ARTÍCULO 149. GARANTÍAS DE NO REPETICIÓN. El Estado colombiano adoptará, entre otras, las siguientes garantías de no repetición:

- e) La creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica;
- h) Diseño de una estrategia única de capacitación y pedagogía en materia de respeto de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario, que incluya un enfoque diferencial, dirigido a los funcionarios públicos encargados de

hacer cumplir la ley, así como a los miembros de la Fuerza Pública. La estrategia incluirá una política de tolerancia cero a la violencia sexual en las entidades del Estado;

- m) Diseño e implementación de estrategias, proyectos y políticas de reconciliación de acuerdo a lo dispuesto en la Ley 975⁴, tanto a nivel social como en el plano individual;
- q) Diseño e implementación de estrategias de pedagogía en empoderamiento legal para las víctimas;

ARTÍCULO 160. DE LA CONFORMACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE ATENCIÓN Y REPARACIÓN A LAS VÍCTIMAS. El Sistema Nacional de Atención y Reparación a las Víctimas estará conformado por las siguientes entidades y programas

8. El Ministerio de Educación Nacional
En 2015, la voz del Estado a través del gobierno nacional, con uno de sus entes, el Ministerio de Educación, por decreto reglamentan la Ley 1732 de 2015, en donde se implementa la *Cátedra de La Paz*, para todos los establecimientos y niveles educativos. Es decir, desde el preescolar hasta el último grado en escenarios de enseñanza oficial y privada.

[...]La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y al mejoramiento de la calidad de vida de la población. [...]

Para corresponder al mandato constitucional consagrado en los artículos 22 y 41 de la Constitución Nacional, el carácter de la Cátedra de la Paz será obligatorio. [...]

Tres voces, tres actores y un enfoque exegético, pragmático y normativo, es decir, la paz se enseña bajo norma, no como principio ético; la pedagogía es aplicada, no crítica; y por lo menos se permite la duda, si lo valioso es promover los valores de una Constitución que nunca ha sido respetada.

De igual modo en Colombia es relevante nombrar los documentos que se han producido en el marco del proceso sostenido en la Mesa de Conversaciones y Negociación de la Habana, se destacan los informes de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas⁵, detallamos los temas que se investigaron y sus autores:

- Sergio de Zubiria: “Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano”
- Gustavo Duncan: “Exclusión, Insurrección y crimen”
- Jairo Estrada: “Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada”
- Darío Fajardo: “Estudio sobre el origen del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana”
- Javier Giraldo (S.J.): “Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos”

... Una estrategia única de capacitación y pedagogía en materia de respeto de los **Derechos Humanos** y del Derecho Internacional Humanitario, que incluya un enfoque diferencial, dirigido a los funcionarios públicos encargados de hacer cumplir la ley, así como a los miembros de la Fuerza Pública...



Fotografía - Alberto Motta

- Jorge Giraldo: “Política y guerra sin compasión”
- Francisco Gutiérrez: ¿Una historia simple?
- Alfredo Molano: “Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)”
- Daniel Pécaut: “Un conflicto armado al servicio del statu quo social y político”
- Vicente Torrijos: “Cartografía del conflicto: pautas interpretativas sobre la evolución del conflicto irregular colombiano”
- Renán Vega: Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de estado”
- María Emma Wills: “Los res nudos de la guerra en Colombia”.

La comisión contó con la participación de los relatores Eduardo Pizarro Leon-Gomez y Víctor Manuel Moncayo.

Asimismo se tiene en el país la existencia de una multiplicidad de prácticas instituyentes que trabajan con la memoria histórica, los derechos humanos, la paz, la enseñanza de la historia reciente, la reivindicación de las víctimas. Estas prácticas son asumidas desde la multiplicidad de sus formas organizativas como la plataforma, el colectivo, el grupo, la red, la asociación, el movimiento, rutas, entre otras expresiones que se asumen

como espacios alternativos, los cuales tienen un carácter territorial y están inscritas en unas luchas políticas y pedagógicas en torno a la construcción de un nuevo proyecto crítico de formación que se pregunta, indaga, defiende y posiciona una plataforma ética en relación con la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición⁶.

Asumir la temática, *los procesos de paz*⁷ y *posacuerdo* en clave de pedagogía crítica, supone además de lo anterior, también leerla como práctica, propuesta y quehacer, pues esa transición de guerra a paz, necesariamente tiene que ser ética, lo que implica procesos, decisiones, proyectos y experiencias de formación en los que se construyan, dinamicen, circulen valores y prácticas sociales de posacuerdos más allá de la formalidad de los pactos normativos, trascendiendo a la garantía de decisiones conscientes, razonadas, responsables y coherentes de esas ciudadanías que se apropian de la paz como principio ético integral, en el que sin lugar a dudas confluyen los componentes simbólicos, históricos, jurídicos, culturales, pero también emocionales y espirituales⁸

En los espacios de formación pedagógica confluyen estos componentes, ya sea como vivencia experiencial, como narrativas divergentes, como

deseos alcanzables como prácticas realizables, desafortunadamente las dinámicas impuestas dese fuera del ámbito de formación, no permiten que se configuren, si se quiere, elementos de acción pedagógica que se consoliden como rutas de enseñanza con planes estructurados que lleguen a fortalecer como propuestas curriculares formales de políticas educativas integrales en la formación ética para la paz. Algunas llegan a ser planes de contingencia en poblaciones definidas, otras respuestas inmediatas a disposiciones legales, muchas son formas de resistencia en contextos en los cuales se hace urgente que los ámbitos educativos se conviertan en refugios o lugares de reconfiguración colectiva, lo que exige a los procesos de formación también ser posibilidades terapéuticas y afectivas. Los mosaicos que se tienen, viven, escuchan y emergen cuando se quiere enseñar sobre la historia reciente de nuestro país, nos pone por lo menos frente a una diada en el proceso formativo: que enseñemos y que aprendemos de ella.

Una forma de asumir esos mosaicos, es entonarlos con compases de coyuntura o mejor como la composición consensuada de una nueva partitura para que suenen en el país las melodías de paz. Melodías que nos exigen pluralidad para convocar a múltiples voces generacionales, con perspectiva étnica, de género, de clase, de elec-

ciones sexuales, de singularidades identitarias, de opciones políticas, de expresiones religiosas, con ritmos de todas las regiones y la presencia bailadora de maestros y maestras que tienen que estar atentos y aguzar sus sentidos frente a distintas formas de comunicación con gramáticas de sentido confluyentes y oponentes; con medios restringidos que los ciñen a las mismas partituras las prácticas de tradición pedagógica formal; maestros y maestras que no solo tienen que tomarle el ritmo a las diferencias sociales, culturales, ideológicas, sino acompañarse con las historias de dolor y experiencias traumáticas de su propio gremio y el de sus estudiantes, pues unos y otros comparten una historia de conflicto armado interno que deja consecuencias irradiadas en todos los ámbitos de la vida, los privados, públicos, gremiales, comunitarios, colectivos.

Es un nuevo compás de transición requiere gestos éticos, políticos y estéticos que nos comprometen a todos los ciudadanos en la creación de gramáticas de respeto, basadas en la reflexividad, la interpelación y la interlocución con todos los sujetos que intervienen en los procesos pedagógicos, pues como afirma Adela Cortina:

“Ninguna sociedad puede funcionar si sus miembros no mantienen una actitud ética. Ningún país puede salir de la crisis si las conductas inmorales de sus ciudadanos y políticos siguen proliferando con toda impunidad.”(1)

Este compromiso es ético porque pone en juego criterios de comportamiento social que exigen compromisos de actuación frente a los demás, y exigen responsabilidad, solidaridad, aceptación, acogida y sobre todo una actitud permanente de aprender a vivir en medio de las diferencias y no a pesar de ellas. Es político porque con ello estamos aceptando el reto de construir una mejor sociedad, más justa, equitativa y humana, para vivir con dignidad en la búsqueda del bien común, y se posiciona desde una ética de la finitud como lo argumenta Joan Carles Mélich:

Porque la palabra *-humana-* aparece como una presencia inquietante. En la palabra *humana* surge una posibilidad de ser otro, de ser diferente, y también una inevitabilidad: ser para el otro, ante el otro, responsable del otro. La finitud de la palabra *humana* es reveladora de alteridad, de mi propia alteridad, así como de la alteridad del otro (2002, pp 17-18).

Compromiso sobre el cual también Paulo Freire (2003, p. 25), llama la atención, cuando plantea desde una opción emancipadora que: “como educador, como político, como hombre que piensa la práctica educativa, sigo profundamente esperanzado. Rechazo el inmovilismo, la apatía, el silencio (...) no es posible vivir plenamente como ser humano sin esperanza. Conserven la esperanza”

Es en esta línea de pensamiento ético y conciencia crítica cómo surge la idea de responsabilidad con el proyecto de país que se enuncia, en parte, en los Acuerdos de la Habana, pero que se evidencia en la cotidianidad vivida en las distintas regiones, en las disímiles dinámicas de resistencia, en las desafortunadas maneras violentas

de la historia, para interpretarnos de otra manera aprendiendo, enseñando y formándonos para escuchar nuevas melodías, con otros tonos, otros acordes que no sea el ruido de las balas, el silencio del dolor, el traquetear de las armas. El convencimiento de que podemos componernos y traducirnos en armonía con diferentes sonidos, expresiones, existencias, formas y acordes es un gran compromiso realizable, de no entenderlo así quizá una vez más, pensamos, podríamos exponernos al malestar de otra gran frustración.

La invitación pedagógica que entregamos en esta reflexión es ocuparnos de una formación ética-política para la transición que este país está queriendo desde su consolidación como República, que nos posibilite enseñar e instituir para la VIDA-DIGNA y eso es lo que este país merece Y requiere con urgencia. Igualmente nos urge construir un diálogo interdisciplinario entre la pedagogía, la memoria y la historia, de acuerdo con Graciela Rubio (2010) que nos permita configurar un relato del pasado reciente, otorgán-

...Ocuparnos de una formación ética-política para la transición que este país está queriendo desde su consolidación como República...

de resolución a los conflictos, en las múltiples sistemas de creencias asumidas como “salidas expeditas” para transformar el día a día, de una sociedad que fluctúa entre la desesperanza y la fe; el pesimismo y la utopía; el desencanto y el compromiso de “hasta la vida misma”, es desde esta partitura, con tantas partes y piezas, sonidos y ejecuciones, cadencias que queremos pensar la responsabilidad que nos compete en esta coyuntura

dole voz y rostro a las víctimas, a los testimoniantes y a los sobrevivientes, por ello las preguntas que pueden orientar este dialogo pueden ser:

- ¿Cuál es el lugar de la escuela en la transmisión de la memoria sobre la violencia política y el conflicto social armado?
- ¿Qué vínculos son posibles entre la pedagogía, la memoria y la historia en la escuela?

- ¿Qué significa el testimonio como la enseñanza “ejemplarizante” de una ética de la experiencia desde lo humano?
- ¿Desde qué referentes epistémicos, contextuales y experienciales orientar una formación anamnética de la subjetividad?

Consideramos que es importante hablar de ética y política en las aulas y todos los escenarios pedagógicos. Es oportuno discutir analíticamente sobre una transición ética. Es imperativo formarnos y educarnos para respetar la vida, la mía y la de los Otros. Es apremiante dar lecciones de sensibilidad para responsabilizarnos del dolor social y de los traumas humanos que, en lo colectivo e individual, ha padecido una nación a la que le vulneran sus derechos, y hoy, ve afectada la garantía sagrada del derecho a la existencia en medio de un alborozo de paz. ¡Es decisivo hacer del! ¡Nunca Más! un principio pedagógico en todos los espacios y niveles de formación; como también lo es reclamarlo como una política de Estado.

Es perentorio instituir como principios formadores de dignidad la plataforma ética de verdad, justicia, reparación y no repetición. Es decisivo, antes de implementar cualesquiera de las cátedras entender que en todo proceso formativo, la dignidad del ser humano, ese que ha nacido en este país, ese que ha sufrido en este país, ese que ha sido lesionado en este país, sí importa, sus historias de dolor nos interpelan, sus memorias habitan en nosotros porque hacen parte de la VIDA y merece ser vinculada en el aula, en el currículo, en los planes, en los proyectos, pero sobre todo en los procesos de formación que asuman el sentido de lo humano más allá del concepto y lo sientan como propósito y principio de dignidad.

Referencias

Aguiar, P. (2008). Políticas de la memoria y memorias de la política. Madrid: Alianza Editorial.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia, 2011.

Cortina, A. (2013) *¿Para qué sirve realmente la ética?*, España. Ed. Paidós.

Franco, M. y Levin, F. (2007) (compiladoras). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires. Paidós.

Freire, P. (2003) *El grito manso*, Buenos Aires, Ed. S XXI.

Mantegazza, R. (2008) *Reanimar una pasión. Senderos para educar en la política*. Intervención VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación Madrid, 19-21 de junio de 2008. Universidad Complutense. Documento en: http://webs.ucm.es/info/confiled/CV_RMantegazza.htm

Mantegazza, R. (2006). La Muerte sin mascara: la experiencia del morir y educación para la despedida, Barcelona, HERDER

Mantegazza, R. (2006). El olor del humo “Auschwitz y la pedagogía del exterminio”. España, Anthropos.

Mantegazza, R. (2004). “Pedagogía de resistencia escolar”. Recuperado en <https://translate.google.com.co/translate?hl=es&sl=it&u=https://ciaoprof.com.files.wordpress.com/2012/06/mantegazza-bicocca.pdf&prev=search>

Mélich, J-C. (2002) *Filosofía de la finitud*, España, Barcelona. Ed. Herder.

Mélich, J-C. (2014) *Disimilaciones (Intento de pensar la educación desde Emmanuel Levinas)*, Anuario Colombiano de Fenomenología Volumen VIII, Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia.,

Ortiz, I. (2006). *Genocidio político contra la Unión Patriótica. Nuevas miradas para nuevas lecturas*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, National Graphics Ltda. Bogotá.

Reyes, M. (2008). La herencia del olvido. Premio nacional de ensayo 2009. Madrid: Errata Naturae

Revista Semana (2016) *Así se incluye la educación en el acuerdo que pone fin a la guerra*. Proceso de paz. 26 sept.

Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria*. España: Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la educación, Departamento de didáctica y organización escolar. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4865/1/18654010.pdf>

Todorov, T. (2002). El trabajo de la memoria: lo verdadero y lo justo. *Le Monde Diplomatique*, No. 4. Año I.

Notas

- 1 El 24 de noviembre de 2016 el Gobierno nacional suscribió con el grupo armado FARC-EP el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (en adelante el Acuerdo Final). Ampliar en: Acuerdo final Gobierno de Colombia- FARC- EP para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (noviembre 24 de 2016). Ediciones desde abajo.
- 2 La cual fue aprobada mediante la expedición de la Ley 1874 de 2017. Sus propósitos son: i) contribuir a la formación de identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación; ii) desarrollar el pensamiento crítico; y, iii) promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz.
- 3 Ángel Soto Gamboa (2004) define el concepto así: [...] *historia del presente, del tiempo presente, coetánea, reciente, próxima o actual, conceptos todos ellos válidos, entendemos la posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, que comporta una relación de coeternidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma historia, entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores*”. Cita recuperada en: *Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización*. HAOL, Núm. 3. Universidad de los Andes, Chile. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/829443.pdf>.
- 4 Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005) promovida por Álvaro Uribe Vélez para implementar la desmovilización de los grupos paramilitares.
- 5 Los puntos del marco de negociación fueron: i) política de desarrollo agrario integral, ii) participación política, iii) fin del conflicto, iv) solución al problema de las drogas ilícitas, y v) víctimas.
- 6 “Colombia Nunca Más”, estrategias del “Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado –MOVICE-”; el proyecto “Memoria viva de las víctimas de la Unión Patriótica”.
- 7 Con grupos insurgentes.
- 8 Entendida como el sistema de creencias donde confluyen mitos, ritos, espacios sagrados, idolatrías y en el mundo cristiano la fe.



Historia reciente y postverdad

Antonio M. Arenas es un español que tuitea como colaborador de @ecartelera, con más de 54.000 seguidores, y a la vez es coeditor de @RevistaMagnolia, publicación online de crítica y análisis cinematográfico que cuenta con más de 5.500 seguidores. En vimeo.com ha subido 13 videos entre los que cabe destacar uno sobre la confluencia entre “Izquierda Unida” y “Podemos”, movimientos políticos de oposición al conservadurismo del gobierno español. En su perfil de Twitter, con buen humor, este hombre dice de sí mismo que *A veces escribo de cine, otras lo hago peor* y cuando un español hace gala de esta distancia de sí mismo, hay que tomarlo en serio. En su comentario sobre la película estadounidense “Yo, Tonia” afirma que *la historia [...] está narrada mediante una contradictoria diversidad de voces y reconstrucciones imposibles, lo que confiere al resultado un componente de post-verdad muy oportuno para los tiempos que corren, en los que la diferencia entre la realidad y la mentira ha dejado de ser relevante* [<https://www.ecartelera.com/noticias/44811/festival-rotterdam-yo-tonya-historia-exito-americatrump/>]. Aunque el texto debería

extenderse, como se trata de un tweet, la relación entre la película y el concepto de post-verdad es tan solo una provocación que vamos a recoger¹.

Hay que empezar por constatar que el diccionario inglés de Oxford tiene un mecanismo electrónico capaz de contar el número de consultas entre su corpus de millones de entradas por año. Dicho mecanismo puso al descubierto que, en el año 2016, la palabra “postverdad” tuvo un ingreso del 2.500% mayor que en el año 2015, porcentaje de crecimiento superior al de cualquiera otra, lo cual llevó a que fuera elegida como la palabra del año. Para esclarecer su significado, el mismo diccionario lo hace en los siguientes términos: *relativo o que denota circunstancias en las cuales la objetividad de los hechos influye sobre la opinión pública menos que la emoción o la convicción personal*. Los estudiosos sostienen que ese es el efecto estratégico de la publicidad política que busca que la opinión generalizada confíe más en las mentiras virulentas que circulan en las redes sociales que en las opiniones que se derivan de los debates de la comunidad académica. Pero el profesor Hugo Rafael Mancuso, codirector de Adversus.org, del Instituto Italo-argentino



Edgar Torres Cárdenas

Magíster en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del campo pedagógico de la Maestría en DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Administrador y propietario del Blog “Tarjeta de invitación a cine” tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com

de Investigaciones Sociales (IIRS), escribió en la presentación editorial del número 31, de diciembre del mismo 2016, de la Revista de Semiótica de esa Institución, que *corrigiendo la definición del Oxford Dictionary, no es “la creencia basada en lo emotivo” [...] sino la “creencia empecinada” en la que aun cuando los hechos -en sentido lato- refutan una y otra vez lo afirmado, se la acepta: a) por redundancia; b) por omisión flagrante de análisis lógico y c) por falta de contrastación factico-empírica.* (<http://www.adversus.org/indice/nro-31/presentacion/XIII3101.pdf> Pg. 26) Según los analistas de la comunicación, esta verdad aparente es lo que triunfó en la elección presidencial de Donald Trump en Estados Unidos, en el Referendo que llevó a Inglaterra a separarse de la Comunidad Europea y, en Colombia, el rechazo del Tratado de Paz entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC.

Para entrar en materia hay que expresar que, en apariencia, *Yo, Tonia* trata de un relato biográfico salpicado de la música guerrera del pop norteamericano con el intermedio de una canción romántica de los años cincuenta, cantada por la pretendida voz seductora de Doris Day. Pero no hay tal biografía sino una comedia negra armada con un revoltijo de opiniones expresadas por quienes tuvieron que ver con el ascenso y hundimiento deportivo y humano de Tonia Harding, la primera patinadora mundial que pudo realizar un salto con tres giros completos en el aire, que técnicamente se conoce como un Triple Axel. La pretendida biografía que conduce la narración está armada con retazos de opiniones en los que cada quien cuenta los episodios claves de esta deportista según su propio interés y su propia verdad. Así lo deja saber la protagonista en su monólogo final: *Todos quieren que yo diga la verdad. ¿Cuál verdad? La verdad no existe; cada uno tiene su propia verdad.*

Veamos los resultados de esta transposición. Aparentemente, Lavona es una madre maltratadora que impone su régimen de restricciones y odio a su hija, desde niña, obligándola a patinar

horas y horas sobre hielo para lograr los mayores triunfos de cualquier patinadora del mundo, hasta ese momento. Pero según la propia madre, esta ha sacrificado cualquier comodidad y ha trabajado de tiempo completo durante toda su vida, para poder pagarle las clases de patinaje a su hija pues está segura que llegará a la cúspide si trabaja con odio y disciplina. Jeff, el esposo de la protagonista, es un maltratador que abusa de ella hasta el punto de intentar asesinarla, pues es un mediocre y un inseguro. Pero según su visión de sí mismo, se trata de proteger a esa criatura que no ha sido amada en su familia, desviar la tensión competitiva y asegurar que las cosas le salgan bien por encima de todo. Shwan Eckhardt, el guardaespaldas de la patinadora es un gordo enfermizo y mentiroso que se cree sus propias patrañas y termina -a través de un tercero- rompiendo la rodilla de la rival para asegurarle su puesto a la protagonista en el equipo olímpico de los Estados Unidos. Pero su versión es que él es especialista en espionaje y operaciones encubiertas, que siempre debe estar cuatro pasos adelante de los acontecimientos lo cual lo lleva proteger a toda costa los intereses de su contratante hasta las últimas consecuencias: se trata de las exigencias del trabajo. Hekling Spectator es la personificación del reportero y biógrafo que no duda en urdir la mayor de las tramas periodísticas para conservar la atención del mundo sobre la vida contradictoria de la patinadora. Pero él mismo considera que es una pieza del sistema manejada por los intereses inescrupulosos de la comunicación mediática que busca obtener los mejores beneficios para sus agentes.

En el centro de todo ese barullo de apariencias y falacias, la historia de la protagonista se disuelve en un torbellino de palabrotas, señas descalificadoras, decisiones arrolladoras en medio de un corro de buitres que devoran y regurgitan la imagen de la mujer más querida y más odiada, la que se sobrepone a la pobreza, la ignorancia y a su origen ambiguo, apelando a la apariencia de finos trajes

para los certámenes competitivos: la que no puede ofrecer la imagen de una familia feliz. La historia de *Yo, Tonia* es, simplemente, la comedia del sueño americano convertido en pesadilla: el triunfo es una vuelta sobre la desgracia propia. En ella se tocan los extremos de la comedia y la tragedia: su imagen masculina es Edipo, que alcanzó el triunfo sobre los males de su ciudad, pero su propia historia se encargó de revelar que es un ser ridículo y perverso. Nada es la verdad en la historia de Tonia Harding; es la mera apariencia de lo que debe ser; es la auténtica expresión de la post-verdad.

El recurso narrativo predominante es la vuelta, una y otra vez, a la entrevista aparente que se encarga de revelar los elementos fuertes de la visión con la cual el personaje se ilustra a sí mismo y que, al contrastarla con el decurso de los hechos filmicos, puede develar el engaño. Esta recurrencia es paralela al uso predominante del Twitter como arma preferida de algunos personajes de la historia contemporánea para divulgar su imagen de los acontecimientos, con lo cual consiguen enormes volúmenes de seguidores entre la masa social acrítica, mientras que sus jueces sociales no paran de asombrarse y denunciar el poder de la falacia.

Quedamos colocados en buena posición para convocar a los profesores y sus estudiantes para visionar esta excelente película del año 2018 y sugerirles que, en los campos de la batalla local e internacional contra la post-verdad, identifiquen a los personajes más influyentes que intentan desviar el sentido coherente de los hechos e imponer una visión ajustada a sus intereses personales o grupales. Sin duda, esta podría ser una muy buena herramienta para librar en las aulas un nuevo “combate por la historia”.

Notas

- 1 Diez días después de publicado el tweet de Arena, en la Revista Arcadia, Ana Gutiérrez publicó un comentario sobre la misma película titulado “Yo, Tonya”: una historia “real” en el que insiste también en su relación con la postverdad y la desarrolla con rapidez en el curso de un párrafo muy bien puntualizado, a mi entender.



Elogio de la escuela

Editor: Jorge Larrosa

Editorial: Miño y Davila

Precio: \$90.900



Entre las críticas a la escuela y los anuncios de su desaparición, este libro se propone re-pensarla amorosamente en una serie de ejercicios de pensamiento que tratan de traer a la presencia su forma, su materialidad y su cotidianeidad.

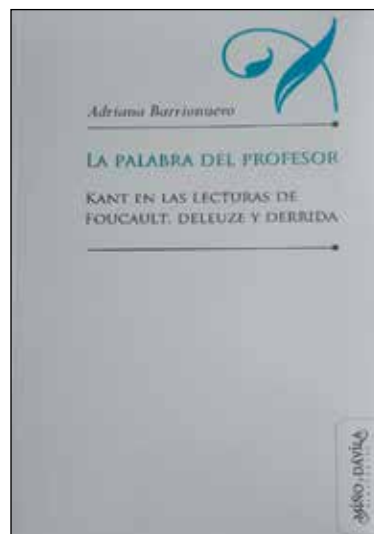
Incluye DVD con las películas "Escolta", de Pablo García; "Elogio de l'escola", de Núria Aidelman; "Teoria da escola", de Maximiliano López y las Exposiciones: "A educacao como matéria-prima" y "Desenhar a escola". Además del profesor de filosofía Jorge Larrosa Bondía, colaboran en este libro: Juliana de Favere, Inés Dussel-David Oubiña, Diana Leyton, Eduardo Malvacini, Patricia de Moraes, Maximiliano Valerio, Marta Veneslao, Maarten Simons, Karen Christine Rechia, Geovana Mendoca, Walter Omar Kohen, Caroline Jaques Cubasy Luis Guilherme Augsburguer.

La Palabra del Profesor Kant en las lecturas de Foucault, Deleuze y Derrida

Autora: Adriana Barrionuevo

Editorial: Miño y Davila

Precio: \$57.300



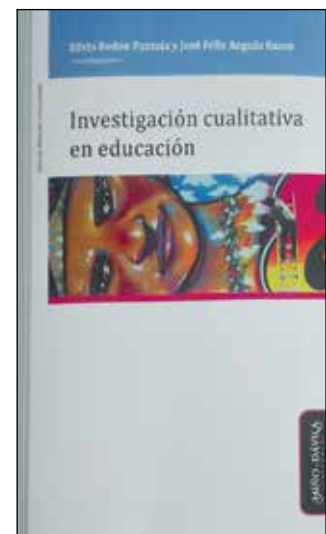
En un registro narrativo original y atractivo, Adriana Barrionuevo plantea, a través de estas páginas, problemas que contribuyen a construir un profesor diferente al modelo que ofrece el viejo Kant –figura ejemplar del profesor funcionario público obediente al orden estatal vigente–, pero extraído de Kant a través de los filósofos de la diferencia, para encontrar en la palabra del profesor los puntos de resistencia que condensan en la afirmación de que lidiar con Kant ha sido un modo de asumir tradiciones de las que preferimos desprendernos. Volver a leer a Kant en su Tratado de Pedagogía, a la luz de las perspectivas críticas y posmodernas, es un ejercicio que abre horizontes de sentido y vuelve a preguntar si en el mundo de hoy la formación, el cuidado, la disciplina y la instrucción siguen vigentes como patrimonio histórico y cultural de la sociedad o si la globalización y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han desterrado del campo intelectual a la pedagogía y al maestro como trabajador de la cultura.

Investigación cualitativa en educación

Autores: Silvia Rendón y Jose Felix Angulo

Editorial: Miño y Davila

Precio: \$77.400



El presente libro de metodologías de la investigación cualitativa en educación, reúne a investigadores e investigadoras de distintos países aunados por un solo objetivo: la pasión por investigar en el campo disciplinar de la pedagogía, concebida como una ciencia de la educación, que requiere re-mirar y volver a revisar aquellas metodologías por las cuales, se recrea, aporta y complementa su corpus disciplinar para transformarlo.

Historia Mínima de Colombia

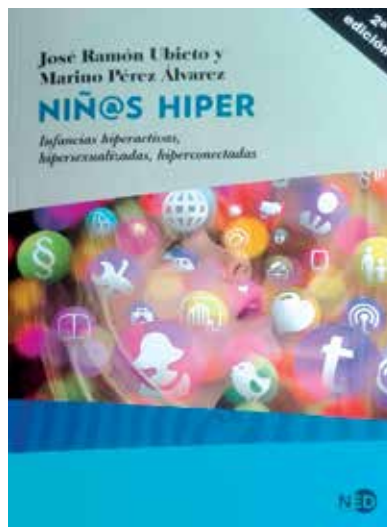
Autor: Jorge Orlando Melo
Editorial: Turner
Precio: \$49.000



Dónde empieza la Historia de Colombia: en qué momento empezó a pasar lo que está pasando ahora. En la edición número 31 de la enorme Feria Internacional del Libro de Bogotá, una ciudad de voces dentro de la ciudad, aún es posible conseguir un pequeño volumen que responde la pregunta sin agendas secretas ni aspavientos. Su autor, el historiador Jorge Orlando Melo, es uno de los principales intelectuales de un país que también ha dado eso. Su título es Historia mínima de Colombia, pero podría ser Historia justa de Colombia no sólo porque su brevedad le sirve a su propósito de poner los hechos en perspectiva –y a su vocación a pensarlos con calma e ironía a la manera de la Breve Historia del Mundo de Ernst Gombrich–, sino porque logra encontrarle la lógica al melodrama de esta tierra e iluminar el capítulo absurdo que está viviendo ahora.

Niñ@s hiper infancias

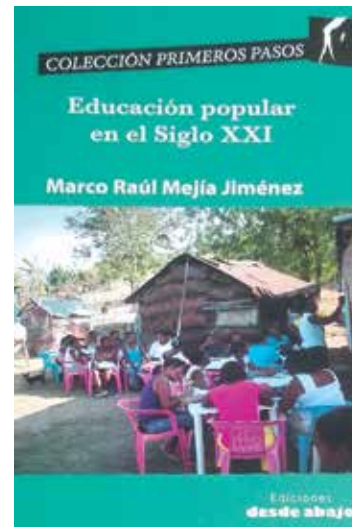
Autores: Jose Ramon Ubieto y Marino Perez Alvarez
Editorial: Ned
Precio: \$49.000



Los adultos estamos colonizando la infancia de manera acelerada por la vía de lo hiper: infancias hiperactivas, hipersexualizadas, hiperconectadas... Queremos que sean como nosotros: emprendedores, con una identidad sexual clara, dominadores de varios idiomas y creativos. Idolatramos la autoestima, elogiándolos indiscriminadamente como si ya fueran geniales por el simple hecho de ser niños, a menudo origen de egos inflados de narcisismo. Y, al mismo tiempo, los queremos controlados y evaluables en sus resultados. ¿No estamos privándoles del tiempo propio de la infancia, aquel que Freud reservaba para comprender qué significa hacerse mayor? ¿O de los entornos facilitadores de desarrollo a los que aludía Skinner? ¿Cómo seguir siendo interlocutores válidos para esta infancia del siglo XXI? Este libro está dirigido a un amplio público de madres y padres, docentes y profesionales.

Educación Popular en el Siglo XXI

Autor: Marco Raul Mejia Jimenez
Editorial: Desde abajo
Precio: \$20.000



Este libro sintetiza una lectura actual sobre la educación popular, práctica social que cuenta, por lo menos, con dos siglos de existencia en nuestro subcontinente y con incidencia en otras latitudes, y que para los tiempos que corren plantea una propuesta para el conjunto social, para su transformación y emancipación, valiéndose de sus acumulados conceptual, político, pedagógico, epistemológico y metodológico, desde los cuales, todas las personas que desarrollan actividades formativas y educativas en sus diferentes ámbitos pueden llegar a compartir con Paulo Freire que “La educación no cambio el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”, y con Simón Rodríguez, cuando afirma que: “La sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar.



Crr 14A # 70A - 69

Teléfonos : 2173097 - 3123253516

alejandria.libreria.distri@gmail.com

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

Estructura: Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

Clases de artículos. Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

Características técnicas de los artículos. Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición www.apa.org). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

Clases de artículos. deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

1- Artículo de informe de investigación. Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

2- Artículo de reflexión investigativa. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3- Artículo de revisión. Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4- Artículo breve de investigación. Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

Forma y preparación del artículo

Título del trabajo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.

Autor o autores con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

Palabras clave: Estandarización por tesauros

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos.. etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico revistaeducacionycultura@fecode.edu.co.

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: (097) 8850981

Armenia - Quindío
SUTEQ
Carrera 13 N° 9-51
Celular: 3128710280
Teléfono: (096) 7369060

Bucaramanga - Santander
SES
Carrera 27 N° 34-44
Celular: 3164734165
Teléfono: (097) 6341827-6342748-
6348008

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 38B N° 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: (095) 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: (091) 3640742
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR
Teléfono: (091) 2890266-2898908

ADEC
Calle 22F N° 32-52
Celular: 3103415277
Teléfono: (091) 3440862-3680284

USDE
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: (091) 3348826-2814552

Cali - Valle
SUTEV
Carrera 8 N° 6-38
Celular: 3168866926
Teléfono: (092) 8801008-8841949-
8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: (095) - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: (097) 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: (098) 4354253-4354254-
4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: (098) 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: (098) 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: (098) 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: (098) 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: (094) 7865231-7835630-
7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: (098) 8720433-8713468-
8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: (092) 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: (096) 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: (092) 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: (098) 5654213-5654717

Puerto Inirida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Bertín
Celular: 3208461986
Teléfono: (098) 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: (094) 6710596-6711769-
6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: (095) 7285061-7285062-
7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: (098) 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEG
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: (098) 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: (095) 4347701

Sincelejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: (095) 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3109088424
Teléfono: (098) 7441546-7422055-
7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

Encuentro

Teleantioquia los sábados desde las 7:00 a.m.



Programa de Fecode (Radio)

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Escuche todos los sábados a las 7:30 a.m. por Colmundo Radio



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006