

Mesa 14

*Historia y didácticas
para la enseñanza
de historia*

Coordinadores

Darío Campos

Universidad Nacional de Colombia

Sede Bogotá, Colombia

Luis Alarcón

Universidad del Atlántico, Colombia

XVIII
*Congreso
colombiano
de historia*



Contenido

3 / Pensar el barrio para enseñar y aprender historia

Alfonso José Acuña Medina

16 / Acontecimiento del cine del narcotráfico en la enseñanza de la historia del tiempo presente en Bogotá

Wilson Armando Acosta Jiménez

29 / La historia de vida: una estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la historia contemporánea de Venezuela(1954-1960)

Rosa Leonor Junguittu Martínez

47 / Orígenes de la enseñanza de la Historia en la Universidad Nacional de Colombia, 1868-1875

Renzo Ramírez Bacca

Elidio Alexander Londoño Uriza

61 / Enseñanza de la historia a partir de la gastronomía

Fredy Enrique Martínez Pérez

73 / Relación entre pedagogía y biopolítica en las prácticas de formación de maestros en Colombia 1945 -1990

Isabel Cristina Calderón Palacio

83 / Importancia de la espacialidad – temporalidad en la enseñanza histórica: el caso del nivel medio superior de la UAEM

Fabián Baca Pérez

Raúl González Pérez

98 / La apropiación de lo local en la enseñanza de la historia. Una propuesta para la investigación en básica secundaria en la ciudad de Tunja

Claudia Liliana Monroy Hernández

Elkin Guillermo Colmenares Dulcey

112 / Estrategias didácticas en la investigación histórico cultural

Elsa María Villegas Hincapié

125 / Enseñanza de la historia reciente: ¿cómo repensar una historia de la violencia colombiana en la escuela?

Ana Cecilia Escobar Ramirez

138 / La historia del postconflicto en la escuela peruana


César Puerta Villagaray

151 / La historia en los videojuegos

Jheysson Duvan Archila Prieto

162 / La formación de maestros en Colombia: educación como cuestión social y pedagogización de la Universidad

Juan Carlos Echeverri Álvarez



*Pensar el barrio
para enseñar y
aprender historia*

Alfonso José Acuña Medina

Maestro-investigador
Institución Educativa Número Dos. Maicao, La Guajira, Colombia
Alfonsojota1@gmail.com

Pensar el barrio para enseñar y aprender historia

Alfonso José Acuña Medina

Maestro-investigador

Institución Educativa Número Dos.

Maicao, La Guajira, Colombia

Alfonsojota1@gmail.com

*“Yo no puedo proponer nada para arreglar los problemas
de mi barrio porque no he dado ni para arreglar los míos”*

Maryis Peñaloza, 11-05

Resumen

En este texto tratamos de recoger los momentos significativos de una experiencia pedagógica de enseñanza de la Historia, a partir de la Historia Local, particularmente, la Historia de Barrio. La idea es tratar de llevar la escuela al barrio y el barrio a la escuela, seguramente, en esta intención se harán más difusa las fronteras entre los dos escenarios en los que discurre la mayor parte de la vida de jóvenes estudiantes de educación media, pertenecientes a estratos bajos y medios. Es probable que si profundizamos más en esta propuesta podría haber una intercomunicación entre la escuela y la comunidad y estos espacios podrían entenderse mejor, lo que provocaría una disminución de los altos índices de deserción de lo que se quejan nuestras autoridades educativas. Por lo demás, buscamos otros escenarios dinámicos

de enseñanza y aprendizaje, de la Historia y de las Ciencias Sociales, área que no goza de mucha acogida en los espacios escolares. Concomitante con la innovación pedagógica, buscamos criterios de evaluación cualitativas coherentes con renovados estilos de enseñanza.

Nos anima el interés de responder a la pregunta ¿Cuáles serían los escenarios para que la enseñanza de la historia en las aulas escolares, alcance los niveles deseados de calidad? Nuestro trabajo se apoya en unos renovados conceptos de las pedagogías activas y nos apoyamos fuentes bibliográficas coherentes con este referente conceptual, lo cual ampliamos con fuentes orales y escritas de primera mano, así como, con entrevistas a informantes claves.

Palabras clave: Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, Proyecto pedagógico de aula, evaluación escolar, tiempo, tradición y realidad.

Presentación

Pensar el barrio es otro intento por desentrañar las historias ocultas que rondan cada uno de los rincones, esquinas y aceras de los barrios y lugares populares de la ciudad de Maicao, las cuales se reproducen en cada uno de los espacios escolares, dado que cada estudiante es la expresión de esta realidad. En pocas ocasiones estas historias, que configuran parte de lo que algunos investigadores sociales llaman currículo oculto, son tenidas en cuenta por maestros y directivos docentes al momento de organizar la propuesta escolar o Proyecto Educativo Institucional. Esto no quiere decir que ella no se refiera al contexto o al estudiante; pero solo se refieren.

Traer a los espacios escolares estas historias barriales es otro intento por establecer una línea de contacto entre la ciudad y la escuela. Tratamos de hacer más difusa las fronteras que separa a la institución de la ciudad. Es probable que en este intento la Institución aprenda a entender la ciudad y sus vivencias, al tiempo que la ciudad no mire tan distante a la institución educativa y los sujetos que la integran. Si la institución educativa logra entender la dinámica que caracteriza el desenvolvimiento de los acontecimientos que marcan la vida cotidiana de la ciudad, sus barrios y los otros lugares, seguramente encontrara argumentos para disminuir la cantidad de jóvenes que se alejan de sus salones de clases sin explicación alguna, aparentemente, en lo que algunos pedagogos llaman “expulsión simbólica.”

Si logramos que niños y niñas descubran el barrio donde nacieron, si los aproximamos a sus

gentes de carne y hueso, si logramos que ellos y ellas vean su barrio y su entorno por primera vez; seguramente tendrán experiencias de vida más gratificantes y más significativas. En esta dinámica es probable que descubriendo al barrio se descubran a sí mismo, lo cual los movería a iniciar un proceso de redefinición de su proyecto de vida, ubicando en este el papel del estudio y el conocimiento. En esta dinámica estudiar no sería una carga o un deber sino un placer. Sería este el escenario propicio para maestros y maestras desencadenen procesos pedagógicos gratificantes para esa camada de jóvenes que no encuentran en las aulas ningún tipo de placer.

Es decir, si logramos que los y las jóvenes descubran su barriada, descubrirán que allí hacen presencia todas las lacras que ha generado esta sociedad de consumo: el narcotráfico y la promoción de la vida fácil con bajos placeres, la violencia de todas clases, las distintas maneras de contaminar el ambiente, las carencias comunes a toda nuestra gente pobre, etc. Esto facilitaría el trabajo de los maestros interesados en enseñar temas relacionados con la formación personal, la ética y valores, la contaminación, etc. Esto le haría caer en cuenta a la Institución que sus jóvenes no son agentes estandarizados ni estandarizables, que son personas que tienen su historia; para que los tenga en cuenta, más allá de las reiteradas votaciones estudiantiles para elegir el personero estudiantil.

Este sería un escenario propicio para la enseñanza de la Historia y otras Ciencias Sociales, área del conocimiento descalificada y menospreciada en los espacios escolares, seguramente por la verborrea que ha caracterizado sus intentos fallidos por enseñarla. Sería también la oportunidad para que los jóvenes se inicien en el ejercicio de la conceptualización de temas afines a la Historia, se formen un espíritu investigativo e interrogador de su vida y su entorno, definan auténticos proyectos de vida, construyan valores de realización personal y asuman posición crítica frente al mundo que les tocó vivir. Es esta la utopía en curso.

1. Perspectivas en juego

Reconociendo la multiplicidad de miradas respecto de una propuesta pedagógica en el marco de las pedagogías activas, nos atrevemos a tomar como referencia las siguientes, para apuntalar nuestro interés y materializar una perspectiva.

- Realizo investigaciones como lo hacen los científicos sociales: diseño proyectos, desarrollo investigaciones y presento resultados. MEN (2006)

- “Durante la educación Básica y Media, es importante y necesario que se forme en los conceptos básicos y se practiquen métodos y técnicas propios de las diversas disciplinas que conforman las Ciencias Sociales. Por ejemplo, un educando que curse la básica y la media, no será un historiador, pero debe aprender a manejar y seleccionar fuentes, que es algo básico en el conocimiento histórico.” MEN (2002)
- “La historia, en cuanto disciplina social, tiene como objeto el estudio de las sociedades en el tiempo. Su enseñanza debe, por un lado, conducir al individuo a sentirse parte activa del grupo social en el cual se mueve, y la vez proveerlo de instrumentos que le permitan interpretar la actualidad, como resultado de un proceso de causalidad interrelacionada, para superar la frecuente percepción de la realidad como producto de la casualidad”.(Lilian y Carlos Betancourt, (1994)
- Convenio Andrés Bello (1999), a propósito de las perspectivas para la enseñanza de la historia: a) Propiciar entre los niños la idea de que su propio protagonismo histórico, como individuos y actores sociales, es posible. b) Promover la idea de que no existe inevitabilidad y de que los procesos pueden cambiar de dirección si los actores sociales actúan intencionalmente.
- “Nuestra historia personal y familiar, puede convertirse en un instrumento a través del cual podemos comprender el pasado del tiempo, las formas de vida, los desarrollo de los pueblos y las ciudades...en fin, una manera de entender la Historia” María Cristina Tenorio. Universidad del Valle. (1997)
- “Para obtener la participación activa del estudiante, el trabajo personal y colectivo en reemplazo de las exposiciones solitarias del profesor, éste debe recurrir cada vez más a los archivos, a los documentos de primera mano, a los artículos puntuales de prensa y revistas, a las fotografías a las películas, a las voces y grabaciones de protagonistas, a las visitas a museos, a edificios, locales, fabricas, calles, caminos y a las salidas y el trabajo de campo. Darío Betancourt. (1995.)
- “Una educación por proyecto tiene como meta hacer que los estudiantes alcancen unos “conocimientos básicos comunes”, porque la pedagogía por proyecto disiente de lo que se ha dado en llamar currículos común, para defender la imagen de un estudiante y un profesor –insistimos en la interacción de los dos- cuyas mentes están abiertas hacia lo imprevisible, hacia los conocimientos que se van descubriendo a

medida que se avanza en la solución del dilema o el problema que un proyecto de aula o de área, o interáreas, se traza”. Fabio Jurado (2003)

- “La forma como el docente concibe el aprendizaje, la enseñanza, los logros que se propone y las metas de la educación, orientan y definen la evaluación”. Fidel A. Cárdenas. (2000)

2. El Contexto

El proyecto lo iniciamos desde el año 2003 con las niñas del grado diez y lo hemos continuado con otros grupos y con otros temas y actividades, en la Institución Educativa Número Dos, sede “La inmaculada”, sede tradicionalmente de sexo femenino perteneciente a estrato uno y dos o más bajo. No obstante, solo a partir del 2010 iniciamos un proceso de sistematización como experiencia pedagógica de aula. La ciudad es el municipio de Maicao, departamento de La Guajira. Maicao es una ciudad fronteriza con una población multiétnica y pluricultural, donde hacen presencia la población árabe, vinculada al comercio, así como los paisas y santandereanos. También hacen presencia grupos poblacionales de otras partes de la costa, especialmente, del Cesar, Magdalena, Atlántico, Bolívar, Córdoba y Sucre. Se destaca la presencia de la etnia Zenú, procedentes de las sabanas de Córdoba y Sucre. Un componente para destacar es la alta tasa de población de la etnia wayuu, población nativa. No es menos importante la influencia de la República Bolivariana de Venezuela en el discurrir de la vida cotidiana de la ciudad.

3. Las miradas problemáticas

La Enseñabilidad es una responsabilidad que recae en el maestro, es el eje central de su trabajo; el que se completa con la Educabilidad, entendida como las condiciones que presenta el o la estudiante. Los esfuerzos y el trabajo que despliega el maestro o la maestra por enseñar los conocimientos elaborados por la cultura, encuentran en el estudiantes o la estudiante una receptividad, si este o esta logra una comunicación auténtica con el maestro, es decir, si él o la estudiante es capaz de descifrar el discurso del maestro, si su capacidad mental le permite decodificar los planteamientos del maestro o de un texto puesto a la discusión en el desarrollo de una clase. En este sentido, el acto pedagógico como acto de enseñar y de aprender requiere un diálogo entre maestros y estudiantes, de un entendimiento mutuo:

Las y los jóvenes se quejan de no haber tenido continuidad y rigor pedagógico en el desarrollo de la asignatura, en los años anteriores, como consecuencia encontramos unos vacíos de conocimientos en temas claves que serían la base para acceder a otros. Esta parte sería un obstáculo poco relevante si ellos y ellas tuvieran definida una rigurosa disciplina de trabajo y de estudio, mediante el cual superarían este impase.

Ellas y ellos tienen serias dificultades en la lectura y la escritura. Esto es, no logran interpretar y decodificar el sentido de un texto con cierto grado de complejidad, no logran recontextualizar el texto, ni relacionarlo con sus vidas, tampoco alcanzan a realizar generalizaciones apropiadas. En este campo sus respuestas solo alcanzan a lo inmediato, es decir, a repetir de memoria y literalmente el texto leído.

Las niñas y niños tienen dificultades para ubicar acontecimientos en el tiempo y el espacio. Esta dificultad espacio-temporal no les permite asociar acontecimientos históricos en el tiempo y precisar el lugar donde sucedieron, por lo demás, para ellas estos acontecimientos del pasado o el presente no parecería tener ninguna relación con sus vidas.

No han madurado una autonomía para el estudio más allá de las discusiones en el salón. Estudiar es o parecería ser un asunto del colegio. Esto no niega que tengan mucha iniciativa para realizar otras cosas que también son importantes en sus vidas pero no les resuelven sus carencias intelectuales.

4. Perfilando un método

No prescrito un método unilineal y estandarizado que nos anticipe los acontecimientos del proyecto en curso.

Tenemos una perspectiva metodológica en el que cada una de los distintos componentes de la propuesta pedagógica (estudiantes, maestro, texto de lectura, instrumentos, aulas de clase, tiempo, etc.) se va disponiendo para construir y reconstruir una realidad (el conocimiento) en contacto con los sujetos investigadores e investigados.

Llevamos un registro de cada uno de los acontecimientos y momentos del proyecto es la mejor manera de cuidarnos de la improvisación y la ausencia del rigor que demanda toda propuesta seria de investigación.

Le apostamos a un proceso investigativo sólido y riguroso para sustentar nuestro trabajo,

el cual debe estar sometido a una crítica permanente de interlocutores válidos.

Uno de los momentos más destacados e ineludible del proyecto tiene que ver con la lectura y la escritura. En efecto, tenemos seleccionado una lista de textos de lecturas que nos dinamizan las acciones de enseñar y aprender. Veámosla.

4.1. Selección de las lecturas

Serie LEGADO. Ciencias Sociales Integradas. Editorial VOLUNTAD. Capitulo “Así se Investiga en Ciencias Sociales”, tomamos las siguientes lecturas.

- Texto 1. Exploración y comentario de un documento histórico. (7 grado)
- Texto 2. Las fuentes históricas. (8 grado)
- Texto 3. Una biografía histórica. (8 grado)
- Texto 4. De visita a un museo. (8 grado)
- Texto 5. La tradición oral. (9 grado)
- Texto 6. Historia del barrio La Belleza o “Cielo Roto”. (Pag.99-112) Ricardo Malpica, del texto: ¡Déjenos Hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. Renán Vega Cantor- Ricardo Castaño Tamara (Compiladores)
- Texto 7. La Hechicería de Cipriana Parra. (Pág. 115-141) del texto: Historias Mínimas. Rafael Mauricio Méndez. INTERMEDIO Editores.
- Texto 8. ¿Porque es importante la historia? SENA, División PPPU. Carlos Rincón-Jairo Luis Chaves Navia. 1990.
- Texto 9. Realicemos una historia barrial. (11 grado) Pág. 34-35, del texto Ciencias Sociales. Editorial Santillana.

Cada lectura realizada (individual y/o en grupo) va acompañada con su relatoría y un ejercicio de ajuste y triangulación con el trabajo de cada grupo en cada trabajo en el barrio. Procuramos que esta parte del trabajo se realice con la aplicación del computador y se intercambien escritos mediante la red.

4.2 La conformación de los grupos

Dada la articulación de este texto en referencia con nuestro interés investigativo, iniciamos el proceso con la lectura del texto de Ciencias Sociales 11 grado, Editorial Santillana, cuyo tema es: **Realicemos una historia barrial**. El ejercicio consiste en organizar los niños y las niñas

del salón que habitan el mismo barrio y realizar la primera parte de la lectura en mención. Ese ejercicio de lectura es enriquecido con cuatro preguntas orientadoras/problemátizadoras:

- *¿Qué conocimientos tienen del barrio o ranchería donde viven?*
- *¿Qué mensajes les envía la lectura realizada respecto de la historia de cada uno de nosotros y de nuestro barrio o ranchería?*
- *¿De qué manera esta lectura les puede ayudar a identificar y entender los problemas del barrio o ranchería donde residen?*
- *¿Qué actividades pueden desarrollar para resolver los problemas del barrio o ranchería donde residen?*

Procedemos a conformar los grupos en el aula sin tener en cuenta a que grupo pertenecen, solo interesa que vivan en el mismo barrio o ranchería y compartan la misma realidad y la misma historia. Esta decisión pone en escena una realidad problémica que tiene que ver con reunirlos en el colegio y en el barrio para un trabajo en común. Aquí el tiempo escolar, las maneras como están organizadas las asignaturas y otras normas institucionales, son un obstáculo para el proyecto, no obstante, hay que ver como lo resolvemos.

Valorada esta primera parte observé que muchos estudiantes realizan las acciones por deber y no por placer. Es decir, como es natural, muchos jóvenes se sienten obligados por los dispositivos escolares y por la autoridad del maestro a realizar lo que ella y él le ordenan, no obstante, esto va en contra de la perspectiva puesta en juego. Procedimos a realizar un segundo ejercicio de selección. Se le explico en detalles los pormenores del proceso de investigación, se les aclaro que su promoción no está relacionada con el proyecto, por tanto no están obligados a pertenecer a él. Se le puntualizo que lo que está en juego es el conocimiento y su formación como futuros investigadores sociales. Este ejercicio nos permitió hacer una mejor selección de los y las estudiantes que participan de la experiencia. La única razón es su libre decisión de participar en procura de encontrar nuevas experiencias de aprendizaje.

Hay dos logros en los que vamos a insistir en la experiencia: la lecto-escritura y el sentido de la Historia. En este reto estamos seleccionando una lectura acorde con su nivel, relativas a la importancia de la historia, la cual será complementada con la elaboración de relatorías y ensayos, teniendo como piedra angular la historia de su barrio. Este reto es complementado con la necesidad de lograr avances en sus habilidades y destrezas para elaborar y sustentar informes utilizando los MTICs.

Realizado el ejercicio y conformado los grupos de trabajo procedemos a realizar la segun-

da parte de la lectura que se denomina “**Un espacio para investigar**”. Esta segunda parte está compuesta por tres momentos. Las actividades a desarrollar en cada momento fueron re-elaboradas y re-contextualizadas por este investigador.

4.3. Momentos del trabajo de campo

4.3.1. Primer momento: *Planteo el proyecto: ¿cómo se proponen hacer la historia de tu barrio o ranchería? ten cuenta lo siguiente...*

- Invéntenle un título al proyecto y expliquen por qué.
- Formúlense, por lo menos, 10 preguntas respecto de su barrio o ranchería.
- Plantéense lo que quieres saber o buscas saber de su barrio o ranchería.
- Explíquense las razones por las cuales sería importante saberlo. (Ustedes y los otros habitantes del barrio o ranchería)
- Plantéense como piensas saber lo que buscan, dónde y cómo encontrar la información necesaria.
- Mencionen que tipo de instrumentos, herramientas u objetos necesitan para guardar y almacenar la información.
- Explíquense cómo se van a organizar con el resto de compañeros para realizar lo que te propones.

Terminado este ejercicio, elabora un relato o informe (individual o en grupo) en el que expliques como te pareció la experiencia realizada hasta el momento, preferiblemente en computador. Como conoces los correos de los demás compañeros del proyecto, lo puedes compartir. Los demás compañeros pueden expresar sus opiniones respecto de lo que sus colegas escriben, preferiblemente, por el mismo medio. Envía el informe al profesor cuyo correo electrónico es alfonsojota1@gmail.com.

4.3.2. Segundo momento: Desarrollo la investigación.

- Ubiquen diez informantes claves entre las personas mayores del barrio o ranchería, conversa con ellos o ellas y plantéale tu intención; háblale de lo importante que es para ustedes y para ellos-as
- Acuerden las circunstancias para realizarle una entrevista cuyas preguntas básicas son las 10 que tu grupo se realizó en el Primer Momento.
- Ubiquen en el barrio los lugares donde encuentren información escrita o fotográficas

del barrio o puede ser grabaciones del pasado: sede de la acción comunal, iglesias o parroquias, colegios, etc.

- Seleccionen los documentos (archivos, fotografías, cartas, actas de reuniones, videos, etc.) que les sirvan para responder a las preguntas que se han hecho.
- Traten de leer, analizar y estudiar cada uno de estos documentos a ver que les dicen.
- Elaboren informes por escrito de lo que ustedes consideran que les dicen ellos.
- Compartan ese informe con los demás compañeros de la investigación y esperen sus observaciones
- Traten de organizar una exposición en audiovisual para que los demás sepan lo que han hecho.

En cada una de estas actividades cuenten con la asesoría permanente del maestro-investigador, del cual tienen ya su correo electrónico y se encuentran diariamente en su clase. Para efectos de estas asesorías no hay que limitarse a los espacios escolares y el aula de clase, se pueden enriquecer con visitas a los barrios y a los informantes claves, a manera de trabajo de campo.

4.3.3. Tercer momento: Presento resultados

La información organizada y sistematizada en audiovisual y documentos escritos, les sirve para organizar una exposición en el colegio, en una puesta en común de la investigación. Utiliza los recursos tecnológicos disponibles. Dado que la institución tiene un proyecto transversal en el uso de las MTIC, las estudiantes y los estudiantes deben apoyarse en estos recursos para mejorar los resultados de su trabajo investigativo y perfeccionar sus competencias.

5. Las primeras impresiones

“Yo no tengo nada que proponer respecto de los problemas de mi barrio porque yo no sé qué problemas hay” señala una estudiante que está realizando el ejercicio. Otra sentencia: *“yo no puedo proponer nada para arreglar los problemas de mi barrio porque no he dado ni para arreglar los míos”*. ¿Qué realidad esconden u ocultan estas expresiones?

Un grupo de estudiantes del grupo 05 se trenzaron en un arduo debate respecto de la los problemas del barrio, la administración pública de los últimos alcaldes y los casos de corrupción. Inclusive, lo asociaron con los casos de corrupción que en estos momentos se discuten

en Bogotá con el llamado carrusel de la contratación. ¿Qué refleja este debate?

“De nuestro barrio no sabemos nada ya que cuando llegamos todo estaba ya hecho”. “De mi barrio no tengo ningún conocimiento”. Parece haber un lugar común entre las y los estudiantes que participan del proyecto: el desconocimiento de su barrio.

Un observador tendría que preguntarse por las circunstancias que han llevado a estos jóvenes a no mirar su entorno, a no preguntarse por los acontecimientos de su ciudad, a ignorar a las personas con quienes comparten su espacio vital. Un maestro tendría que preguntarse si esa misma actitud de indiferencia y apatía que exterioriza por su barrio y su entorno, la lleva a la institución y por ello tampoco ve los textos de estudio, ni a su maestro o maestra, ni la importancia del saber para su proyecto de vida, tampoco ha descubierto la biblioteca con sus volúmenes, ni el laboratorio, ni la sala de informática, etc. ¿Qué podemos esperar de este joven “estudiante” que está ciego y sordo?, ¿Qué niveles de rendimiento académico podemos esperar de este joven que aún no descubre su barrio ni la institución a la asiste día a día?. Son elementos para enriquecer un debate pedagógico necesario. Nuestra investigación nos arrojará algunas respuestas al respecto.

Un componente de relevancia investigativa tiene que ver con la mirada que introduce el proyecto Historia Hoy del Ministerio de Educación Nacional, a propósito del programa del Bicentenario de la Independencia. En efecto, la delegada del Ministerio, en cabeza de la Universidad de Cartagena, introduce nuevos elementos relacionados con la independencia de Colombia, para que sean tenidos en cuenta por el investigador y los y las jóvenes estudiantes-investigadores. Esta nueva realidad aún no ha sido valorada en el grupo de investigación que hace parte del proyecto, no obstante, es evidente que introducirá nuevos retos para afrontar. Por aquí llevo el debate.

Bibliografía

BETANCOURT, Darío. Enseñanza de la Historia a tres niveles, una propuesta alternativa. MINISTERIO, Santafé de Bogotá.

BETANCOUR, Lilian y BETANCOURT, (1994): Carlos. “Tras las huellas de la historia”. En Revista Alegría de enseñar, N° 20, Cali. FES.

CARDENAS, Fidel. (2000): "Conocimientos, logros, Habilidades, competencias. ¿Qué evaluar?" En Revista Actualidad Educativa, N° 17-18. Santafé de Bogotá. Libros y Libres.

CONVENIO ANDRES BELLO (CAB). (1999) Así se enseña la historia para la integración y la cultura de la paz. Santafé de Bogotá.

DUPLAT, Tatiana, et al, (2007) Nuevas Ciencias Sociales 11. Bogotá, Editorial Santillana.

HISTORIA REGIONAL. (1992) Siete ensayos sobre teoría y método. Fondo editorial TROPYKOS, Caracas.

JARAMILLO, Adriana y SCHMIDT, Mariana. (1995): "Los proyectos pedagógicos de aula: una propuesta que potencia el desarrollo humano". En Revista Alegría de Enseñar, N° 23. Cali, FES.

JURADO, Fabio. (2003): "La educación por proyecto: una pedagogía para la conjetura". En Revista Magisterio, N° 002, Bogotá. MAGISTERIO.

MEN. (2002) Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Bogotá D.C.

MEN-ICFES. (2003) Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. (Pruebas Saber) Bogotá, D. C.

MEN. (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadana. Bogotá, D.C.

MEN. (2009) Cartilla N° 1. Los estudiantes preguntan. "Aprender a preguntar y preguntar para aprender. Proyecto Historia Hoy: Aprendiendo con el Bicentenario de la Independencia. Bogotá, D. C.

MEN. (2009) Cartilla N° 2. Construyendo respuestas. "Aprender a investigar e investigar para aprender. Proyecto Historia Hoy: Aprendiendo con el Bicentenario de la Independencia. Bogotá, D. C.


RINCÓN, Luz Marina. (2000): "Los proyectos de aula: una alternativa de trabajo pedagógico para el desarrollo de competencias". En Revista Actualidad Educativa, N° 17-18. Santafé de Bogotá. Libros y Libres,

SANTIAGO, Hemel. Didáctica de la Historia, una propuesta desde la pedagogía activa. MAGISTERIO, Santafé de Bogotá.

SENA. (1990) ¿Por qué es importante la historia? (Modulo 4) Santafé de Bogotá.

TENORIO, María Cristina. (1997): "Una historia que parte de las historias". En Revista Alegría de Enseñar, N° 32, Cali, FES.

VEGA, Renán y CASTAÑO, Ricardo (Comp.) ¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. UPN-IDEP, Santa Fé de Bogotá.



*Acontecimiento del
cine del narcotráfico
en la enseñanza de
la historia del tiempo
presente en Bogotá*

Wilson Armando Acosta Jiménez

Candidato a Doctor en Educación
Universidad Pedagógica Nacional
wacosta@pedagogica.edu.co

Acontecimiento del cine del narcotráfico en la enseñanza de la historia del tiempo presente en Bogotá¹

Wilson Armando Acosta Jiménez²

**Candidato a Doctor en Educación
Universidad Pedagógica Nacional
wacosta@pedagogica.edu.co**

Resumen

El propósito es analizar el acontecimiento del cine del narcotráfico en la enseñanza de la historia del tiempo presente en Bogotá, a partir de la caracterización del discurso histórico escolar. La pregunta que orientó la reflexión es: ¿Cuáles son los rasgos y los supuestos del discurso histórico escolar que se enuncian en la enseñanza de la historia con el uso de películas del narcotráfico como dispositivo didáctico? La respuesta se da en dos niveles: por un lado, en los ámbitos de problematización que se refieren a: los objetos de estudio de la

¹ Esta ponencia hace parte del proyecto de investigación: "Historia y educación del tiempo presente en la cinematografía latinoamericana del narcotráfico, entre 1990 y el 2010", que se realizó en el programa Doctorado Interinstitucional en Educación de la UPN – UDFJC y U del Valle. Director del proyecto es el Dr. Adolfo León Atehortúa Cruz.

² Profesor de planta del Departamento de Ciencias Sociales – Facultad de Humanidades de la UPN. Licenciado en Ciencias Sociales de la UDFJC. (1998) Magíster en Sociología de la Educación de la UPN. (2006) Candidato a Doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la UPN – UDFJC – U. del Valle. (2017) Integrante del grupo de investigación: "Sujetos y nuevas narrativas". Correo electrónico: wilaracostaj@gmail.com / wacosta@pedagogica.edu.co

disciplina histórica [historia del tiempo presente y cine del narcotráfico en Colombia], la pedagogía [profesor como sujeto escolar] y la didáctica de la historia [Prácticas de enseñanza]. Y por otro, las categorías analíticas que contribuyen a interpretar: los cambios y permanencias en las tradiciones inventadas de la educación histórica [código disciplinar de la historia], las intencionalidades y el sentido político de las prácticas [horizonte formativo], las herramientas y recursos de la labor didáctica [Dispositivo didáctico] y los conceptos, ideas, nociones y concepciones del pasado-presente [conocimiento histórico escolar]. Se proponen cuatro apartados: 1. Propósitos formativos en las experiencias de enseñanza de la historia en Bogotá en los últimos diez años. 2. Rupturas en las tradiciones inventadas de la historia escolar en relación con el cine del narcotráfico y sus contenidos. 3. Conocimiento histórico que se identifica en las prácticas de enseñanza del pasado – presente del narcotráfico. 4. Reflexiones finales como apertura al debate en la formación de profesores.

Palabras clave: historia del tiempo presente, discurso histórico escolar, prácticas de enseñanza, conocimiento histórico, cine del narcotráfico y dispositivo didáctico.

Presentación

En Colombia se dieron 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 de transmitir el pasado a las nuevas generaciones.³ De ahí, que en el contexto colombiano de formación de profesores de ciencias sociales e historia de las primeras décadas del siglo XXI, se ubicó en el debate público y en la configuración de propuestas de enseñanza de la historia reciente la preocupación por asumir problemáticas sociales relevantes como el conflicto social y armado, el narcotráfico, la crisis ambiental, entre otros, a partir del uso de un dispositivo didáctica como el cine.⁴

³ Para un análisis de las transformaciones institucionales que impulsaron diferentes memorias y visiones de ciudadanía, democracia, nación y conflicto durante la segunda mitad del siglo XX en Colombia y que evidencian los mecanismos de subordinación del proyecto educativo al campo de las políticas, ver: María Isabel Cristina González Moreno, “La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006)”, *An Institutional Colombian Perspective*, 8(1) (2015), 123-151.

⁴ Wilson Acosta Jiménez, “De la versión del pasado en el manual a la del cine en la historia escolar”, *Revista Pedagogía y Saberes*, 42 (2015), 117-129.

Propósitos formativos de la enseñanza de los problemas sociales

El problema social del narcotráfico es un contenido de la historia escolar que se incluyó en los planes de estudio y los proyectos pedagógicos de la enseñanza de las ciencias sociales.⁵ Esta temática se aborda en los grados de 9º, 10º y 11º, de la educación básica y media, los profesores señalan que hace parte de la reflexión sobre los problemas de la historia reciente de los colombianos. Esta problemática se enseña, por lo general, a partir de la proyección de películas que muestran aspectos de la producción, tráfico y consumo de sustancias prohibidas. Los profesores entrevistados, referenciaron cuáles fueron los propósitos formativos que se propusieron a la hora de abordar la problemática social del narcotráfico con la presentación de películas como “Sumas y Restas” (2004), “El Rey” (2004), “Rodrigo D. No futuro” (1999), y “Rosario Tijeras” (2005), entre otras. El profesor Antonio Cabrera, señaló:

Las dinámicas de transformación de la sociedad colombiana, lo que están exigiendo es que además del estudiante logre una perspectiva de tipo crítico que le explique por qué pasa lo pasa... y también genere una mirada de futuro. Se necesita repensar la intencionalidad política y llevarla hacia la configuración de comunidades que además de leer críticamente el contexto, las comunidades propongan cosas para este contexto.⁶

En efecto la historia del tiempo presente del narcotráfico se enmarca en un horizonte de sentido que se proyecta como el cuestionamiento a las realidades vividas por los sujetos escolares y a la posibilidad de afectar las lecturas y miradas que se naturalizaron culturalmente. En las condiciones históricas que se dan en Colombia de conflictos sociales, esto implica que la comprensión de las relaciones entre el pasado y el presente se asuma como una labor compleja del análisis de lo que somos como sociedad. Esto propicia que en medio de la diversidad de comunidades y de perspectivas de vida, es necesario pensar las cuestiones que obligan a tomar una posición política y ética. En el discurso de los profesores se reconoce la pertinencia de la enseñanza de los contenidos de la historia del tiempo presente, por ser necesario para explicar el contexto mismo de los estudiantes y de los docentes. Es decir, que en otras circunstancias lo prioritario fue la enseñanza de temáticas que estuvieran vinculadas con épocas y lugares lejanos que contribuyeron a formar interpretaciones del pasado como un asunto alejado del presente, y a la vez, que sirviera de justificación del orden social.

⁵ Rocío Londoño, Mario Aguirre e Indira Sierra, *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano. Informe de Estudio*. (Bogotá: Secretaría de Educación de Distrito - Dirección de Formación Docente e Innovaciones Pedagógicas, 2015).

⁶ Antonio Cabrera, entrevista por Wilson Acosta Jiménez, 13 de mayo de 2016.

El horizonte formativo de la enseñanza de la historia del tiempo presente se vislumbra como una oportunidad para distanciarse de la saturación constante de imágenes y de relatos fragmentados de los procesos sociales de las últimas cuatro décadas del siglo XX y lo que va corrido del siglo XXI. Estas reflexiones se ubican en el marco de las reconstrucciones de las memorias sociales de los vencidos, que se presentaron como una posibilidad para pensar los proyectos de sociedad que hoy se encuentran en disputa.⁷ El profesor Henry Gómez, apunta:

Más ahora con el proceso de paz, y se van logrando cosas... este año que vamos a hacer un foro y una fiesta por la paz y la memoria, para finales de octubre donde los mismo docentes den su visión de la historia y del conflicto... hacer una reconstrucción entre todos de que es lo que ha venido pasando... y porque a todos nos ha afectado.⁸

En esta narración se enuncia el horizonte formativo de distanciarse de la fragmentación de las disciplinas escolares a la hora de explicar y comprender una problemática como la del narcotráfico y el conflicto armado colombiano. Henry Gómez reflexiona sobre la cuestión que históricamente en la escuela se resiste a transformarse, y es la de mantener una lectura y una mirada parcelada de los problemas sociales que afectan directamente a los estudiantes y profesores.⁹ Es decir, los estudiantes que ven una película sobre el narcotráfico en la familia o con los amigos, puede contribuir a informarse sobre esta problemática, y sin embargo, en la traza de este profesor la historia escolar puede hacer algo más que afirmar lo que han visto y vivido los estudiantes.

De allí, la importancia de contribuir a que en el espacio escolar las disciplinas sociales se articulen y fluyan en función de generar un conocimiento histórico que no se quede atrapado por las tradiciones y rutinas. No obstante, este horizonte formativo es confrontado por las condiciones de las instituciones educativas, en donde se dieron situaciones como la siguiente:

La tensión se siente también a partir de la presencia de paras y narcos en la zona... una vez una niña que se puso a llorar cuando estábamos hablando de la historia del conflicto y del origen de la insurgencia, y entonces la niña se puso a llorar porque a la familia la había sacado la guerrilla, porque no pagaron la vacuna y que por esto habían sido desplazados, que la guerrilla no era

⁷ Absalón Jiménez Becerra, Raúl Infante Acevedo y Amanda Cortés. "Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática", *Revista Colombiana de Educación*, 62 (2012), 287 - 314. Sandra Rodríguez Ávila, "Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente", *Revista Colombiana de Educación*, 62 (2012), 165 - 188.

⁸ Henry Gómez, entrevista por Wilson Acosta Jiménez, 16 de mayo de 2016.

⁹ Liliana Arias Ortiz, "Continuidades y discontinuidades de la historia escolar en Colombia", *Revista Pedagogía y Saberes*, 42 (2015), 31 - 41.

buena, yo le dije que nadie está defendiendo la guerrilla, pero tú sabes que han hecho los paramilitares, las masacres y la niña comenzó a sopesar su propia mirada, no es fácil asumir estos temas, pues los jóvenes son víctimas de cualquier actor armado.¹⁰

Esta situación amplió el sentido de tratar estos asuntos del conflicto armado y social de Colombia y particularmente los actores del mismo, porque generó que en la enseñanza de la historia se involucren a las familias. En la cotidianidad se dan controversias intrincadas cuando un medio de comunicación presenta información sobre un actor armado, como la entrevista a un jefe guerrillero o uno paramilitar, o con la divulgación de un filme que cuestione la vida de un narcotraficante, y entonces, en el ámbito escolar al abordar estas temáticas es necesario este horizonte de formación crítica y de configurar posicionamientos políticos y éticos. El sentido formativo en el ámbito escolar pasaría por desestructurar estas lecturas y miradas dualistas entre los “buenos” y los “malos”.

Por lo cual estos propósitos se asumen, por un lado, como la necesidad de relacionar los asuntos personales de los sujetos escolares con los problemas sociales, y por otro, establecer vínculos entre los análisis de los acontecimientos sociales con las acciones y devenires que representan las producciones artísticas. Entonces se puede decir que la intención formativa se orienta a identificar las características de la subjetividad política que se produce culturalmente como el resultado de los posicionamientos, las experiencias y las fuerzas que inciden en su realización. Esto implica que se exploró el cómo se dice, piensa, nombra y actúa en la vida diaria como un ejercicio que profundiza en los escenarios donde tiene lugar el encuentro con el otro y con uno mismo. Se entiende que el sentido de la formación de la subjetividad política es un campo de posicionamiento de los sujetos frente así mismo, los otros y los contextos.¹¹

De este modo el horizonte formativo que se enuncia es la apuesta por la enseñanza de contenidos que reconocen el vínculo entre los problemas sociales y la vida diaria de los sujetos escolares. Es la posibilidad de leer, escuchar y mirar temáticas que tienen sentido para los sujetos escolares a partir de sus experiencias, ideas y prejuicios que se pretenden cuestionar. Por ejemplo:

¹⁰ Henry Gómez, entrevista por Wilson Acosta Jiménez, 16 de mayo de 2016.

¹¹ Martha Herrera y Gerardo Vélez Villafañe, “Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria”, *Nómadas*, 41 (2014), 149 - 165.

Mi intencionalidad era romper con muchos estereotipos que se van creando en los estudiantes frente a la problemática que se vive en el país. Que muchas veces son los medios de comunicación las van creando, pues estos tienen un trabajo grandísimo, y uno lo ve en ellos y en uno mismo.¹²

En las experiencias del profesor Camilo Julio se identifican las potencialidades del diálogo de voces (académica, vida cotidiana y cine) y de cómo este es una opción de cambio en el horizonte formativo de los contenidos en la enseñanza de la historia. De hecho en otra experiencia se relata:

Las niñas se han preguntado como este fenómeno del narcotráfico comienza a movilizarse en otros lugares del mundo. Ellas intentan conectar el conocimiento escolar con su vida. Se hace énfasis en la cuestión ética como el narcotráfico vulnera con ciertos valores, que toda sociedad necesita para vivir en comunidad. Como se puede llegar a dar una solución a esta situación. Se relaciona la cuestión de la cultura mafiosa de lo fácil con las situaciones de plagio que se dan en las clases.¹³

La intención formativa de la profesora es la de “conectar el conocimiento escolar con la vida de las estudiantes”, lo cual implicó que se asumiera el extrañamiento de la verdad instituida, la “desaulización” de los contenidos, la problematización del presente, el cuestionamiento de las imágenes para ir más allá de lo evidente y los postulados de una didáctica de la crítica.¹⁴

Rupturas en los contenidos instituidos de la historia escolar

En las reflexiones de los profesores sobre la opción por los contenidos que se posicionan en el aparato escolar se hace cada vez compleja, aunque se asume que existe autonomía para su elección. En las entrevistas a la pregunta por los contenidos que se trabajan sobre la historia reciente de Colombia y Latinoamérica decían que se inclinaba por enseñar problemáticas sociales como el conflicto armado, el narcotráfico, las dictaduras, el neoliberalismo y la crisis ambiental. En este apartado se analiza lo que dicen los profesores sobre estos contenidos que se estudian de la historia del tiempo presente y su relación con los asuntos que muestra el cine del narcotráfico. Adicionalmente se identificaron las rupturas con los rasgos que han predominado en la selección de contenidos en la enseñanza de las ciencias sociales en el ámbito escolar. La profesora Paola Jaime, relata:

¹² Camilo Julio, entrevista por Wilson Acosta Jiménez, 18 de mayo de 2016.

¹³ Paola Jaime, entrevista por Wilson Acosta Jiménez, 25 de mayo de 2016.

¹⁴ Raimundo Cuesta Fernández, *Los deberes de la memoria en la educación* (Barcelona: Octaedro, 2007), 46

Lo que hemos discutido en el área es definir qué es lo mínimo que necesita un niño para aprobar el curso. Los estándares es la base con lo que uno trabaja, y los lineamientos, entonces miramos que están enfocados a las relaciones entre los ejes temporal – espacial, el ético político, y el eje de las organizaciones económicas y el espacio geográfico. Se ha buscado que se de articulación entre las áreas y se adecuen a los lineamientos y los estándares.¹⁵

Esta postura deja abierta posibilidades para negociar con las exigencias que se imponen desde el MEN, y que en el caso colombiano se miden a través de las evaluaciones estandarizadas que se realizan a los estudiantes. Es importante la apuesta de los profesores por resolver una cuestión que no se puede convertir en el centro de labor pedagógica, es decir, no terminan convirtiendo sus clases en ejercicio de preparación para las evaluaciones y los estándares que exige el MEN. Henry Gómez, señala:

Hemos trabajado “El Rey”, “Sumas y Restas” y “Retrato en un mar de mentiras”... estas tres películas sobre la historia reciente y “La estrategia del caracol”, que hace rato no se proyecta... Se trabaja sobre todo en relación con los años ochenta, y de uno que milita en la izquierda, siempre trata de mostrar el conflicto, pero en general en blanco y negro, es decir, entre una insurgencia y un Estado.¹⁶

El narcotráfico hace parte de una perspectiva en la enseñanza de la historia del tiempo presente para abordar estas problemáticas sociales.¹⁷ Se señala la importancia de abordar unos fundamentos conceptuales que en esta ocasión se desarrolla en el área de ciencias políticas de los grados 10º y 11º. A partir de lecturas y películas se analiza la problemática del narcotráfico. Es un problema que como contenido de la historia escolar, en el contexto donde se desarrolla el estudio de esta problemática se relaciona con la vida de los jóvenes estudiantes y con las condiciones en las cuales se vive de los barrios periféricos de la ciudad de Bogotá.

En las experiencias se cuenta como esta consiste en la proyección de una película y generar un espacio de dialogo sobre los contenidos que se muestran. El profesor Antonio Cabrera, relata que se centró en la realización de un cine – foro con la película “El Rey”, pues esta le permitió que los estudiantes se acercaran al problema del narcotráfico, para identificar elementos de lo que fue esta problemática en la década de 1980 en el contexto del Valle del Cauca.

¹⁵ Paola Jaime, entrevista por Wilson Acosta Jiménez, 25 de mayo de 2016.

¹⁶ Henry Gómez, entrevista por Wilson Acosta Jiménez, 16 de mayo de 2016.

¹⁷ Sandra Rodríguez Ávila y Marlen Sánchez Moncada, “Problemáticas de la enseñanza de la historia en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra”, Revista Reseñas, 7 (2009).

En relación con el narcotráfico estuve trabajando hace más tiempo, un ejercicio de cine-foro que se hizo y siendo autocrítico no tiene más importancia formativa, ya que no estaba muy ligado a un proyecto, sino que fue un ejercicio aislado. Donde se trabajó la película “El Rey”. Esta película lo que alcanzo a generar en los estudiantes fue una especie de dispersión en relación con los posicionamientos de tipo ético – político.¹⁸

Aunque el profesor reconoce que este ejercicio quedo aislado en el marco de un proyecto más amplio de enseñanza del historia reciente, se identifica que esta es una metodología que provoca otras preocupaciones y hace visible los posicionamientos éticos – políticos de los estudiantes. De allí, que la proyección de la película desde una metodología del cine – foro se tendría que ubicar como parte de otras metodologías de enseñanza, que ampliaran los referentes de análisis y de problematizaciones. Sin embargo, se reitera la importancia de articular el estudio del narcotráfico a contenidos del desarrollo de la economía capitalista en Colombia, a las problemáticas sociales que se generaron en el Valle del Cauca y a la forma de vida que se muestra del narcotraficante.

El enunciado que circula en los profesores es que a partir de los contenidos que desarrolla una película es posible que sean analizados de forma integral y romper con las lecturas y miradas segmentadas y fragmentadas de temas:

Con la película “El Arriero” fue una cuestión más de la cultura política colombiana, disoluta y traqueta, que digamos a partir de los años ochenta hace parte del conflicto colombiano. Retomamos la historia de Colombia del siglo XX, las guerras bipartidistas, el surgimiento de las guerrillas, el surgimiento de los paramilitares, de los narcotraficantes. Esto se aborda especialmente en grado noveno y décimo.¹⁹

Estas aproximaciones a la perspectiva de análisis de la historia del tiempo presente se exponen para articular con las preocupaciones de la didáctica de la historia, ya que no se puede desconocer la importancia de estos asuntos para su enseñanza. Algunos historiadores y pedagogos han planteado el sentido de ver en este pasado un escenario estratégico en la formación de las nuevas generaciones. Es la posibilidad de cuestionarse la delgada línea que delimita el tiempo presente y la de quedarse en la observación de este, es romper con las visiones restringidas de la inmediatez que predomina en la mirada de las problemáticas sociales.

¹⁸ Antonio Cabrera, entrevista por Wilson Acosta Jiménez, 13 de mayo de 2016.

¹⁹ Jeniffer Cruz, entrevista por Wilson Acosta Jiménez, 19 de mayo de 2016.

Conocimientos históricos escolares del tiempo presente para la vida

La tensión que caracteriza la producción de conocimientos históricos en el aparato escolar, entre la visión romántica del pasado en donde se busca es generar afecto, pertenencia e identidad con el colectivo social y la visión ilustrada que pretende que el individuo explique desde la disciplina histórica los procesos sociales,²⁰ con la apuesta del cine del narcotráfico en las prácticas de enseñanza se pretende superar. Es decir, el conocimiento histórico escolar a partir de las imágenes audiovisuales del tráfico de drogas se ve implicado y transformado. Es un conocimiento que le apuesta por integrar elementos que expliquen y complejicen las miradas de la problemática social. Para lo cual se requiere de formar la mirada en relación con lo que muestra la película, con las situaciones que se viven a diario y con la producción académica.

De este modo, el conocimiento histórico escolar es el resultado de establecer relaciones entre la historia académica como el manejo de conceptos y métodos con la información pública y mediática sobre los procesos sociales y la formación de una postura sobre el devenir histórico. Es un conocimiento integrado que implica información, referentes conceptuales-metodológicos, posicionamiento político y sentido de las dinámicas que afectan al individuo y al colectivo.

Por ende, es posible identificar el posicionamiento de los profesores entrevistados sobre el sentido del conocimiento que acontece en sus propuestas de enseñanza de la historia con el uso de películas como un dispositivo didáctico.²¹ En tal caso se asume como un conocimiento situado que interactúa con la producción académica, las explicaciones cotidianas de los medios y los referentes de las vivencias personales. Lo cual implica que los profesores reconocen la importancia del cine como medio para la producción de conocimientos, así como una mirada que acude a las fuentes disciplinares y a la vida cotidiana para complejizar las lecturas de la problemática social del narcotráfico.

En efecto, se señala como el conocimiento histórico pasa por tres momentos: el primero, es de tipo afectivo sentimental y que fundamentalmente se genera en las actividades de los colegios como celebraciones o conmemoraciones de eventos que reafirman la identidad nacional. El segundo, es el que se pretende transmitir en los textos escolares y que buscar que el estudiante lleve a cabo interpretaciones y explicaciones del pasado. El tercero es el de carácter icónico y que estaría representado en las producciones audiovisuales y del cual se identifican las siguientes características:

²⁰ Mario Carretero et. al. "La Construcción del conocimiento histórico", *Propuesta Educativa*, 22(39) (2013), 13 – 23.

²¹ Juan David Cárdenas, "Dispositivo cinematográfico, historia e ideología", *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 8(2) (2013), 49 – 63.

- Es sintético.
- Complejo.
- Requiere de otros conocimientos disciplinares.
- Conocer de la historia del cine.
- Valoraciones e información que se relaciona con la vida de los estudiantes.
- La imagen audiovisual supone que ver implica conocer.

A partir de estas características se identifican los supuestos que orientan el conocimiento histórico escolar, en este sentido la explicación que lo fundamental es la disciplina histórica, es el punto de referencia, desde el cual los profesores argumentan y sustentan el tipo de conocimiento que deberían apropiarse los estudiantes escolares. Sin embargo, como se ha demostrado en otras investigaciones este conocimiento no se configura como un traspaso de los conocimientos académicos al ámbito escolar. Es precisamente este conocimiento histórico particular y diferente al académico, pues en este incide otras referencias discursivas como la pedagogía, la didáctica de la historia, las condiciones de las instituciones, las políticas educativas, las condiciones socio-culturales de los estudiantes.

Al ver “Sumas y Restas,” la profesora Paola Jaime resalta como sus estudiantes describen el lugar, el momento en el que ocurrieron los hechos, los personajes y las implicaciones del tráfico de drogas en la ciudad de Medellín en la década de 1980. Esta información se constituye en la base del proceso de reconocimiento de esta problemática. Los profesores entrevistados señalan la importancia de contar con informaciones, datos y el contexto de las situaciones que se relatan en las películas. En segundo lugar es un conocimiento analítico en donde se busca comprender las relaciones sociales y los procesos que el narcotráfico ha generado en la sociedad. En tercer lugar es un conocimiento reflexivo, es decir, reconoce la experiencia de los sujetos que observan la película en donde llevan rasgos de sus vivencias que se relacionan con las cuestiones que le muestra las películas. Es en esta perspectiva que el cine se posiciona como un dispositivo didáctico, que se constituye en una opción de formación de conocimientos críticos.²²

²² Jesús Ángel Sánchez Moreno, “Cautivos en la sociedad del espectáculo. Una aproximación a la didáctica crítica de la mirada, Revista CON-CIENCIA SOCIAL. La Educación Crítica De La Mirada, 11, (2007).

Reflexiones finales

Después de todo el interés por la enseñanza de la historia del tiempo presente del narcotráfico, a partir del cine, se configuró desde las experiencias y un discurso histórico escolar de los profesores que reconocieron las implicaciones pedagógicas e históricas de las películas como un dispositivo de socialización y divulgación de la cultura. De ello, resulta necesario admitir que la irrupción del cine del narcotráfico, se mostró como una posibilidad para caracterizar los propósitos formativos que se enuncian sobre los contenidos que se enseñan. Se infiere que en la historia escolar se constituyen preocupaciones por las formas y los contenidos que comunican las imágenes, como el resultado de las transformaciones en la producción de discursos. Por lo tanto, el horizonte formativo de las miradas y las lecturas de la historia del tiempo presente del narcotráfico, a través del cine, se posicionó como una práctica discursiva que cuestiona y transforma los supuestos del discurso histórico escolar.

La enseñanza de la historia desde el cine y con otras situaciones comunicativas, se orientaron a generar unos efectos formativos que van más allá de transmitir información a los estudiantes, y se apostó por la formación de “cine-videntes”. Estos no se definieron por su edad, estrato social o condición cultural, sino por la búsqueda de espacios que propiciaron entre otros asuntos, el esparcimiento y la formación más allá de la apropiación del conocimiento histórico que les aportó la filmografía para comprender su presente. La intención pedagógica con los “cine-vidente” fue la de ir aprendiendo el lenguaje fílmico y por esto se realizan ejercicios para comprender los códigos, las técnicas y las herramientas del discurso cinematográfico en relación con los procesos históricos que lo configuran. Los objetivos formativos consistieron en familiarizarse con los recursos expresivos de una manifestación artística como el cine, que se constituyó en un medio de comunicación social e influyó en la cultura contemporánea, para ampliar sus referentes cognitivos, emocionales y políticos.

Entrevistas

Cabrera, Antonio, entrevista por Wilson Acosta Jiménez, 13 de mayo de 2016.

Cruz, Jeniffer, entrevista por Wilson Acosta Jiménez, 19 de mayo de 2016.


Gómez, Henry, entrevista por Wilson Acosta Jiménez, 16 de mayo de 2016.

Jaime, Paola, entrevista por Wilson Acosta Jiménez, 25 de mayo de 2016.

Julio, Camilo, entrevista por Wilson Acosta Jiménez, 18 de mayo de 2016.

Bibliografía

- Acosta Jiménez, Wilson. “De la versión del pasado en el manual a la del cine en la historia escolar”, *Revista Pedagogía y Saberes*, 42 (2015), 117-129.
- Arias Ortiz, Liliana. “Continuidades y discontinuidades de la historia escolar en Colombia”, *Revista Pedagogía y Saberes*, 42 (2015), 31 – 41.
- Cárdenas, Juan David. “Dispositivo cinematográfico, historia e ideología”, *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 8(2) (2013), 49 – 63.
- Carretero, Mario, et. al. “La Construcción del conocimiento histórico”, *Propuesta Educativa*, 22(39) (2013), 13 – 23.
- Cuesta Fernández, Raimundo. *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- González Moreno, María Isabel Cristina. “La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006)”, *An Institutional Colombian Perspective*, 8(1) (2015), 123-151.
- Herrera, Martha y Gerardo Vélez Villafañe, “Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria”, *Nómadas*, 41 (2014), 149 – 165.
- Jiménez Becerra, Absalón, Raúl Infante Acevedo y Amanda Cortés. “Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática”, *Revista Colombiana de Educación*, 62 (2012), 287 – 314.
- Londoño, Rocío, Mario Aguirre e Indira Sierra, *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano. Informe de Estudio*. Bogotá: Secretaría de Educación de Distrito - Dirección de Formación Docente e Innovaciones Pedagógicas, 2015.
- Rodríguez Ávila, Sandra y Marlen Sánchez Moncada, “Problemáticas de la enseñanza de la historia en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra”, *Revista Reseñas*, 7 (2009).
- Rodríguez Ávila, Sandra. “Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente”, *Revista Colombiana de Educación*, 62 (2012), 165 – 188.
- Sánchez Moreno, Jesús Ángel. “Cautivos en la sociedad del espectáculo. Una aproximación a la didáctica crítica de la mirada”, *Revista CON-CIENCIA SOCIAL. La Educación Crítica De La Mirada*, 11, (2007).



*La historia de
vida: una estrategia
didáctica para la
enseñanza y
aprendizaje de
la historia
contemporánea
de Venezuela*

Rosa Leonor Junguittu Martínez

Licenciado en Educación, Mención Tecnología Educativa
Magister en Educación, Mención Enseñanza de la Historia
Universidad Central de Venezuela
rjanguittu@gmail.com

*La historia de vida: una
estrategia didáctica para la
enseñanza y aprendizaje de
la historia contemporánea
de Venezuela*

Rosa Leonor Junguittu Martínez

**Licenciado en Educación, Mención Tecnología Educativa
Magister en Educación, Mención Enseñanza de la Historia
Universidad Central de Venezuela
rjanguittu@gmail.com**

Resumen

La problemática de la enseñanza de la Historia de Venezuela en la Educación Media General ha estado vinculada a una práctica pedagógica tradicional, que reduce el hecho didáctico a un proceso de transmisión de información, y desfavorece el desarrollo de habilidades y destrezas relacionadas con la indagación y el manejo de las fuentes primarias y secundarias para analizar, comprender y realizar el estudio crítico de la Historia. Esta investigación tiene por objetivo aplicar la Historia de Vida como metodología para la enseñanza de la Venezuela contemporánea en la Educación Media. Diversos autores (Córdova, 1990; Muñecas, 1996;

Marrero, 2005; Miguel, Castillo y et al., 2012; González, 2013; Serret-Segura, Martín-Puig, Corbatón Martínez, 2016), plantean que esta metodología posee amplias posibilidades en el estudio de tiempos pretéritos, debido a que la fuente primaria de información es la narración de los protagonistas, entendidos como sobreviviente de una época, personas vinculadas al estudiante, cuya experiencia es válida como una aproximación a la reconstrucción del hecho histórico. El diseño de investigación fue de campo, tipo descriptivo, y se realizó en la Unidad Educativa Colegio Santa Ana con los estudiantes de 4to año. Se implementó el diseño de la estrategia didáctica basada en la Historia de Vida (Marrero, 2005). Los resultados de la experiencia, se derivaron a partir de la producción de las historias de Vida elaboradas por los estudiantes. Este enfoque didáctico, permitió desarrollar una postura metodológica, crítica e interpretativa para una mejor comprensión del devenir histórico y fomentar una conciencia histórica del pasado reciente.

Palabras clave: Historia de Vida, metodología, enseñanza, aprendizaje, Venezuela contemporánea.

Introducción

Tradicionalmente, la enseñanza de la Historia en la educación secundaria ha estado centrada en una postura magistral, donde se organiza la clase de acuerdo a los temas de cada unidad de aprendizaje, tal cual, como están expuestos en el programa de estudio, obedeciendo a criterios curriculares específicos. Por lo tanto, están presentados de forma lineal obedeciendo a una cronología, para que sean aprendidos por los estudiantes. Dada la naturaleza de la asignatura Historia Contemporánea de Venezuela, de carácter teórica y documental, existe la tendencia hacia la clase magistral, en donde los conocimientos se adquieren a partir de la explicación, más o menos ordenada, por parte de quien está en posesión de ellos, a través de exposición de lecciones, en las que el profesor diserta sobre el tema y el alumno atiende. Sin embargo, esta praxis de enseñanza ha avanzado hacia formas complementarias de trabajo, en las que se han incorporados dinámicas de grupos y medios audiovisuales, informáticos, tecnológicos estableciendo un equilibrio entre la actuación del profesor y el quehacer del estudiante. A pesar, de los avances e incorporaciones de nuevas tecnologías a la metodología

de la clase tradicional, sigue presentando limitaciones en la facilitación de los aprendizajes en las áreas de la Historia y las Ciencias Sociales.

En el caso de la enseñanza de la Historia Contemporánea de Venezuela, particularmente en la educación secundaria, no se trata que el estudiante adquiera cultura general, aprendan de memoria la periodificación de la historia, conozcan con precisión la vida y obra de cada uno de nuestros héroes nacionales, sino que se trata de enseñar una metodología para que se apropien del conocimiento, y puedan generar una reflexión sobre los problemas históricos desde el presente, a partir del análisis de fuentes primarias y secundarias, y así elaborar una síntesis que le permitirá valorar la acción de todos los hombres y mujeres que ha contribuido a la creación de la nacionalidad venezolana. Desde esta perspectiva, esta investigación parte de la necesidad de implementar estrategias didácticas creativas y contribuir a la búsqueda de aprendizajes significativos. En un intento por innovar, se propone la Historia de vida como metodología para la enseñanza de la Historia, ya que posee amplias posibilidades en el estudio del pasado reciente, debido a que la fuente primaria de información es la narración de los protagonistas, entendidos como sobreviviente de la época, personas vinculadas al estudiante, cuya experiencia es válida para la reconstrucción de la Historia.

En este sentido, se aplicó el diseño de la estrategia didáctica propuesta por Marrero (2005), en su trabajo denominado la Historia de vida como estrategia alternativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del período democrático en la Historia de Venezuela. Esta estrategia fue desarrollada por los estudiantes cursantes del 4to año de educación media, en la Unidad Educativa Colegio Santa Ana, ubicada en la parroquia El Paraíso, Municipio Libertador, Caracas, Distrito Capital, Venezuela, durante los períodos académicos (2006-2007; 2008-2009; 2010-2011). Los resultados de la investigación se derivaron a partir de la producción de aquellas Historia de Vida, con gran valor experiencial, pedagógica e histórica. Este enfoque metodológico, permitió al docente y los estudiantes desarrollar una postura crítica de los contenidos curriculares, para una mejor comprensión del devenir histórico, y de esta manera, formar un estudiante con una conciencia histórica de su pasado reciente.

2. Marco referencial

De acuerdo a la Ley Orgánica de Educación LOE (2009), el subsistema de educación básica en Venezuela, en su Art. 25, expresa que está organizado por subsistemas. El subsistema de educación básica, está integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. Respecto al subsistema de educación media, el citado artículo expresa: “el nivel de educación media comprende dos opciones: *educación media general* con duración de cinco años, de primero a quinto, y *educación media técnica* con duración de seis años, de primero a sexto año. Ambas opciones conducen a la obtención del título correspondiente (p.4).

Hasta la nueva Ley Orgánica de Educación anteriormente citada, el Sistema Educativo Venezolano se había regido por la Ley Orgánica de Educación de 1980. En su artículo N° 16, establecía que el sistema educativo venezolano comprende niveles y modalidades. Son Niveles: educación pre-escolar, educación básica, educación media diversificada y educación superior. Son modalidades del sistema educativo: la educación especial, la educación para las artes, la educación militar, la educación para la formación de ministros del culto, la educación de adultos y la educación extra escolar. Para la educación media y profesional se elaboraron programas de articulación con carácter de ensayo.

El Programa de Articulación del nivel de Educación Media diversificada y Profesional de la asignatura Historia Contemporánea de Venezuela para el primer año (1990), contempla en su tercera unidad, el Proceso Democrático Contemporáneo desde 1958 hasta nuestros días, la descripción que brinda el programa sobre la unidad es la siguiente: “En esta Unidad se realiza un análisis de los procesos políticos e ideológicos a partir de 1958, la constitucionalidad democrática, el sufragio como fuente de poder, cambios económicos sociales y culturales, el panorama internacional de la Venezuela presenta” (p.24). A pesar, que se establece una nueva Ley Orgánica de Educación (2009), se continúa implementando los Programas de Articulación anteriormente citado.

Estos Programas de Estudio han tenido una vigencia de veinte años hasta la fecha. Sin embargo, es menester destacar que Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), en el año 2007, propone el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano de Venezuela, el *Currículo Nacional Bolivariano* (CNB), para responder a las demandas educativas expresadas en la Constitución Nacional Bolivariana (1999). Posteriormente, a consecuencia de la Consulta por la Calidad Educativa realizada por el gobierno nacional en el 2015, se produjo el documento *Proceso de Transformación Curricular en Educación Media* (Documento gene-

ral de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales). A pesar, de las dos últimas propuestas de diseño curricular se continúa implementándose los Programas de articulación (1990). Es importante destacar, que la implementación de la metodología Historia de Vida, responde en esencia a la formación de valores, que permitan el desarrollo y apropiación de la conciencia histórica y sentido de pertenencia, en el ejercicio de la soberanía nacional.

La Historia de vida como metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia

Según Cerda (1991), esta modalidad de investigación fue inicialmente implementada por el antropólogo norteamericano Oscar Lewis, y posteriormente su incorporación como método y técnica investigativa en el campo de las Ciencias Sociales y humanas, fue definitiva en la medida que otros investigadores lograron ampliar y perfeccionar sus instrumentos y sus formas de trabajo. Este autor, define esta metodología como a aquella “a través de la cual se reseña y se describe minuciosamente la vida cotidiana de la gente común, lo cual permite comprender mejor la vida social, económica, cultural y psicológica de algunos pueblos y comunidades (p.91).

Así mismo, Córdova (1990), la define como una metodología distinta a la tradicional, que no se apoya en conocimientos estadístico aunque no niega su uso. Así mismo afirma: “reivindica un aspecto importante del conocimiento de lo social que es la propia experiencia humana, la propia subjetividad como fuente de conocimiento, y el relato de los distintos actores.”(p.7).

Por otra parte Fraser (1993), considera que esta metodología “trata de generar nuevos saberes a la creación de nuevas fuentes históricas” (p.80). Estas nuevas fuentes se diferencian de las tradicionales, en tres aspectos fundamentales: a) son la creación conjunta del testigo y de la investigación, b) están basadas en los recuerdos del testigo en forma de narración, c) tratan de la vivencia de una persona en particular.

Revisando a Portillo (1997), encontramos que esta metodología “no se limita a la reconstrucción de la vida de las personas, va a la reconstrucción de la memoria colectiva de grupos y comunidades a través de la suma, contrastación y superposición de recuerdos personales, para llegar a la colectividad (p.244).

Hurtado y Toro (1999), señalan como características de esta metodología: a) Rechaza los

paradigmas hegemónicos, b) Reivindica lo cotidiano como respuesta a la historia oficial; c) Puede aplicarse a una gran variedad de temas; d) Favorece la relación entre el investigador y el investigado; e) El criterio de certeza reside en él o los sujetos involucrados; f) El informe o documento final puede ser fácilmente leído e interpretado (p.115).

Moreno (2002), considera que este método representa un nuevo enfoque de lo social, una nueva concepción en la cual se toma al sujeto como el centro del conocimiento, así lo expresa. “en la historia de vida de una persona se conoce toda una sociedad” (p.32)

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, esta modalidad se ha consolidado como metodología de investigación y ha ganado terreno en las distintas áreas del conocimiento, particularmente en el ámbito de la educación.

Muñecas (1996), en su investigación titulada: Las Historias de vida como metodología de investigación y enseñanza de la Historia, plantea rescatar información histórica y producir conocimiento, con base a la historia individual y contextual del sujeto, reconstruir el hecho social, pero desde la escuela, concretamente desde el aula, con todo su significado, docentes y alumnos haciendo investigación histórica, basándose en la experiencia, en la subjetiva de la persona común y corriente, que relata su vida enmarcándola en un tiempo y espacio determinado, persona que puede bien puede ser miembro de la comunidad educativa o de la misma familia del alumno.

Continuando con la aplicación de esta metodología en el ámbito educativo, Marrero (2005) presenta una investigación de campo dentro del paradigma cualitativo, basada en la Historia de vida como estrategia para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia Contemporánea de Venezuela en el período democrático. Como resultado del estudio, se evidenció que esta metodología tiene amplias posibilidades en el estudio de los hechos del pasado reciente, debido a que la fuente básica de información es el testimonio de los protagonistas, como sujeto sobrevivientes de un tiempo histórico determinado, cuya experiencia es válida para la reconstrucción del acontecimiento o hecho histórico.

González (2013), plantea una investigación sobre la utilización de una metodología basada en la noción de historia de vida, para recuperar la memoria institucional y comprender el desarrollo educativo de la enseñanza de la matemática. Se trata de reconstruir la biografía de los docentes, particularmente en el campo de la didáctica de la matemática. Se trata de una investigación histórica en la que se aborda la historia de la educación y el estudio de casos centrados en la labor docente del profesor Cuesta Durati (1907-1989). Se realizó el

análisis documental de diarios personales, planificaciones de aula, fotografías, evaluaciones. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a testigos presenciales. La investigación permitió identificar la concepción de enseñanza de profesor Cuesta. Se demostró que la historia de la educación matemática no solo se encuentra en los currículos oficiales y los libros de textos, sino también en la historia de los personajes. (p.9).

Miguel, Castillo y et al (2014), presentan un estudio exploratorio sobre el cambio de metodología pedagógica de aprendizaje. Proponen la Historia de Vida como instrumento de aprendizaje en la asignatura Bases Teóricas del Trabajo Social, del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Facultad de Trabajo Social, de la Universidad Complutense Madrid. La propuesta se inscribe en el enfoque de la Teoría Fundamentada. Se trata de entender los fragmentos de la realidad tal y como la construyen y dan significados los estudiantes, encuadrándola y contextualizándola con temas trabajados en la asignatura. De acuerdo a los resultados de la investigación anteriormente citada, esta experiencia lleva a reflexionar sobre la praxis docente como instrumento de producción y adquisición de conocimiento, donde los estudiantes son protagonista de su propio aprendizaje y desarrollan competencias para el desempeño laboral. (p.41).

Serret-Segura, Martín-Puig, Corbatón Martínez (2016), en su trabajo hace referencia a una experiencia acerca de la aplicación de las Historias de Vida, en el área de Teoría e Historia de la Educación del Grado de Maestro/a de Educación Infantil. Es una investigación cualitativa, en la que se utiliza como técnica los grupos de discusión para conocer los efectos que las historias de vida de maestros de educación infantil jubilados tienen en la formación de los futuros docentes de educación infantil. El análisis de los resultados y las conclusiones obtenidas indican que la Historia de Vida favorece el aprendizaje del alumnado a nivel profesional, porque permite repensar saberes que surgen de la experiencia vivida. A nivel personal, se activa un sistema de valores que permite ratificar la elección del grado de maestro/a. También se logra la valoración de la Metodología Historia de Vida para entender la complejidad de la naturaleza del pensamiento y el comportamiento humano (p.225).

Desde esta perspectiva, la Historia de Vida al convertirse en un recurso de investigación histórica brinda enormes posibilidades no sólo para investigación, sino también para la enseñanza y aprendizaje de la Historia. A través de esta metodología, se puede lograr convertir a docentes y alumnos en investigadores, en constructores y reconstructores de su propia historia, lo cual sería significativo para ambos.

3. Metodología

Se aplicó el diseño de la estrategia didáctica propuesta por Marrero (Ob. cit., 2005). Esta consistió en las siguientes fases:

Fase Preliminar: Se debe informar e incentivar a los alumnos con suficiente antelación sobre el trabajo de investigación a realizar en la cátedra de Historia Contemporánea de Venezuela, al inicio del año escolar, particularmente se sugiere que sea en el segundo y tercer lapso escolar. Se debe planificar un taller sobre la metodología de la Historia de Vida. Así mismo, se sugiere realizar una dinámica de grupo sobre las técnicas para aprender a escuchar efectivamente.

Fase de Planificación Docente- Alumno: Una vez, que los estudiantes estén sensibilizados y aprestos para la aplicación de la metodología de Historia de Vida, se procede a planificar, junto con el docente el procedimiento para el establecimiento de los criterios de selección de los sujetos de investigación, las sesiones de las entrevistas, análisis y procesamiento de la información, y finalmente la estructura del informe final. Después de presentar el proyecto de Historia de Vida, se sugieren los siguientes criterios para elaborar el perfil de los entrevistados. A continuación se enumeran: a) Edad comprendida entre 55 y 75 años; b) Familiar o amigo; c) Lucidez mental; d) Residenciado en el país durante toda la vida.; e) Disponibilidad de tiempo, f) Deseo de participar; g) Espontáneo, conversador; i) Vinculado al acontecer histórico del país. Además se debe establecer de forma escrita aspecto del Informe Final. También debe elaborarse un cronograma tentativo de todas las actividades que realizarían en los próximos meses para culminar el trabajo de investigación.

Fase de Ejecución: Posteriormente vendrá la fase de ejecución, en la cual con base en lo planificado, se contactarán y seleccionaran a los entrevistados; se preparará la entrevista (fecha, lugar, tiempo, recursos); se realizará la misma, y luego se transcribirá. Durante el desarrollo de la investigación, los estudiantes irán reportando al docente, en las sesiones de clase, avances sobre las entrevistas y /o posibles inconvenientes que se hayan presentado.

Fase de Cierre: Para concluir se hará la entrega, exposición y discusión del trabajo final por equipo.

Fase de evaluación: La fase de evaluación se guiará por los criterios de la estructura del informe final (Historia de Vida) presentado por el grupo de estudiante. Se consideran la autoevaluación y coevaluación. La evaluación debe estar presente en todo el proceso de investigación. Inicialmente tendrá fines diagnósticos, pero durante el proceso será continua con

carácter formativo. Cada grupo debe entregar un informe final, para su exposición, discusión y evaluación, esta será de carácter sumativa.

4. Resultados

El proceso de investigación se ejecutó en la U.E. Colegio Santa Ana, durante los períodos académicos (2006-2007; 2008-2009; 2009-2010). Participaron los estudiantes de 4to año, agrupados en los cursos de la sección A y B. Se implementó el diseño de la estrategia didáctica basada en la Historia de Vida (Marrero, 2005). Se realizó una selección de aquellos informes de gran valor experiencial, histórico y pedagógico. En función de esto, se seleccionaron siete (7) Historias de Vida, elaboradas por los grupos de estudiante (Valladares, M., De Nóbrega, R., Rojas, R., Orosco, R. (2006); Rodríguez, J.; Guzmán, J.; Mejías, S., Zapata, X. (2006); González, M; González, M., Terán, R.,(2006); Niyiree Baptista, N., Caldería, J., Gónzalez, M.(2007); Aranda, M. (2008); Adia Aroch, A., Ávila, Paula C.(2008); Moyetones, F. (2008);. De las cuales, seis eran hombre, y una mujer. Las edades oscilan entre 55 y 75 años como se estableció previamente. Todos forman parte del grupo familiar y de amigos de algunos de los estudiantes, lo cual dicho por ellos fue altamente significativo, ya que les permitió conocer cosas de su familia o de sus vecinos, que ellos desconocían, fortaleciendo lazos de respeto, afecto y admiración entre ellos. El número de entrevistas realizadas varió entre 2 y 3 sesiones. Los alumnos solicitaron a sus entrevistados que les contaran su vida, partiendo del momento de su nacimiento hasta nuestros días, para poder reconstruir a través de ella, la historia venezolana en tiempos de democracia. Lo ocurrido antes de 1958 cuando aún no se había iniciado el período democrático, también fue tomado en cuenta, porque allí encontramos antecedentes importantes.

Para realizar las entrevistas no se utilizó un instrumento cerrado, los entrevistados hablaron libre y espontáneamente sobre su vida personal, académica, laboral, y en las distintas etapas: niñez, adolescencia, adultez y vejez. Las preguntas surgieron también en forma espontánea, en la medida en que iban apareciendo en el relato situaciones especiales, en las cuales los alumnos pudieran hacer las conexiones entre la historia personal y la historia nacional. Ellos también habían estudiado el período democrático, y eso les permitió orientar las entrevistas de acuerdo con su objetivo, la reconstrucción de la Historia de país. Las entrevistas, sus respectivas transcripciones y análisis se llevaron a cabo en un lapso aproximado

de dos meses, tomando en cuenta la disponibilidad de tiempo tanto de los entrevistados como de los estudiantes.

En general se pudo apreciar como los distintos protagonistas haciendo uso de su memoria son capaces de rescatar y narrar algunos de los hechos más significativos que marcaron sus vidas, aunque cada uno haya tenido sus propias vivencias e interpretaciones de las situaciones, todos, de una u otra forma, se detienen en momentos comunes de la historia democrática del país, como por ejemplo: la caída de la dictadura pérezjimenista, y con ello la llegada de la democracia; el pacto de Punto Fijo, convenio entre AD, COPEI, URD dejando por fuera al PDV; el movimiento subversivo de la izquierda que se desató en el país durante la década de los años sesenta y parte de los setenta, cuando se inició la política de pacificación; la aparente bonanza y el despilfarro de la segunda mitad de la década de los sesenta cuando gobernó Carlos Andrés Pérez, por primera vez; la nacionalización de la industria petrolera; la devaluación de la moneda y el establecimiento del control de cambio, por parte del gobierno de Luis Herrera Campins, aquel famosos “viernes negro”; la fantasía de haber logrado “ el mejor refinanciamiento del mundo”, por parte de Jaime Lusinchi, y con ello el aceleramiento de la crisis política, económica, social y moral del país; la falsa esperanza de que el regreso de Carlos Andrés Pérez, lo solucionaría todo, cuando en verdad fue lo contrario (sacudón, insurrecciones militares, denuncias de corrupción, destitución del presidente de la República); y finalmente la llegada por segunda vez de Rafael Caldera a la presidencia, con el apoyo de convergencia (nuevo partido creado por Rafael Caldera) y otros partidos minoritarios demostrando, la crisis de los partidos políticos tradicionales y con ello de su modelo de democracia, y por último, la llegada de la Revolución Bolivariana, con Hugo Chávez Fría

En síntesis estos fueron los aspectos más comunes recogidos por los estudiantes al construir las historias de vida y con ellas reconstruir parte del período democrático contemporáneo del país, es por ello, que se tomó la decisión de hacer el análisis de los resultados sobre la base de estos mismo aspectos y consultando las fuentes historiográficas.

Los resultados de la Historia de Vida, se presentaron en cuadros de análisis. En cada cuadro aparecen tres columnas. En la primera columna se muestra un fragmento de la Historia de vida de los protagonistas sobre determinado momento histórico, en la segunda columna se presenta el análisis que hacen los estudiantes al reconstruir la Historia de Venezuela en ese momento y finalmente en la tercera columna se compara con la información que distintos

investigadores han publicado sobre el tema. Esto se hace para triangular el testimonio del protagonista con el análisis grupal y la fuente bibliográfica, para organizar la información y expresar los resultados.

A continuación, se expone un cuadro que viene a dar cuenta de este procedimiento. Se trata del acontecimiento histórico de la “Caída de la dictadura. El 23 de enero de 1958”. Este episodio de la Historia Contemporánea de los distintos autores, permitió a los alumnos reconstruir el sentimiento de algunos de aquellos que vivieron este momento de la Historia del país “La caída de la dictadura perezjimenista”, al hacerlo, no sólo se ilustra sobre un hecho histórico de significativa trascendencia, sino además lo viven y lo aprenden a través de su historia. La cita de Ramírez (1978) permite la triangulación para confirmar la veracidad del testimonio desde fuentes secundarias. Se pretende con este cuadro, visualizar el hecho histórico desde tres perspectiva, no se trata de búsqueda de la verdad, sino ver las diferentes visiones apoyadas en desde la fuente oral y la fuente documental historiográfica.

Es importante señalar, que el cuadro sobre la “Caída de la Dictadura. El 23 de enero de 1958, constituye una muestra representativa del trabajo de investigación en extenso. Los resultados de esta investigación, se pueden triangular con los aportes sobre la elaboración de Historia de Vida (Cadenas. G., España, M., Gausseres, R., Lollet, P., Oquendo, A. Oquendo, E. (2004); Cermeño, V., Chaguala, G., Esteva, D., Gutiérrez, A., Olivar, R., Sánchez, C. (2004); Colmenares, E., De Freitas, s., García, C., Granadino, I., Martins, N., Villamizar, K. (2004). Donadi, L., Garate, A., Hokche, O., Otero, J., Urdaneta, L., Voiculescu, V. (2004) que reporta el trabajo de Marrero (Ob. cit., 2005). En este sentido, se puede apreciar la factibilidad de la aplicación de la Metodología de Historia de Vida para la enseñanza y aprendizaje de la Historia Contemporánea de Venezuela.

Cuadro. Caída de la dictadura. El 23 de enero de 1958

Historia de Vida	Análisis Grupal	Cita bibliográfica
<p>“El golpe empezó de verdad el 1ero de enero. Ese día Pérez Jiménez no confiaba nadie, ni siquiera en el cocinero. Tanto así que en la mañana me dijo “Cabo, usted mismo, vaya y me prepara el café” (...) Ese día lo quería tumbar y matar. Éramos 15 guardias cuidando una sola puerta. (p.10).</p> <p>La noche del 22 estaba de guardia. Se sentía que estaban invadiendo las tropas, pero no era el pueblo, porque ese día la Guardia Nacional no se había alzado en contra, pero como ésta es la que maneja el país y presta los mayores servicios, entonces, ese día la guardia Nacional...ahhhj primero se alza la aviación, después la marina, después el ejército, y faltaba la Guardia Nacional. Cuando se unieron las cuatro fuerzas, fue cuando a las 10 de la noche se recibió de la Junta que está precedida por Larrazábal y varios coroneles de las diferentes fuerzas; tenían un ultimátum, que el gobierno, había fuerzas contrarias. Bueno, entonces Pérez Jiménez, lo pensó mejor y dijo: contra el ejército y los hermanos no, pero se fuera contra el pueblo Ok!, pero militares contra militares, yo no voy aceptar esa pelea. Por ello, él prefirió coger su vaca sagrada e irse y después de eso fue que ellos hacen su política, y es cuando nombraron a Larrazábal presidente de la Junta de Gobierno, entonces a la 1:45 de la madrugada se despidió Marcos Pérez Jiménez de Miraflores, y se fue a la Carlota, fue con sus Ministros, su esposa, rumbo a República Dominicana. Fue el 22 en la noche. Él en la premura del viaje del viaje...Ahh! Porque él se decidió rápido eso no fue planeado con días de anticipación (pp. 11-12)</p> <p>El golpe de Estado como tal fue el día 1°, el día 23 fue, que se derrocó el gobierno (p.16).</p> <p>El 23 de enero comenzó la historia de la sublevación del pueblo, porque había una manifestación de unos estudiantes en el Fermín Toro, y de unos amigos míos, uno de ellos fue Fabricio Ojeda. Él fue el presidente de la Junta Patriótica, así como es Chávez de la Revolución Bonita; era un hombre cordial, buen gente, periodista de El Universal, pero era el cabecilla de la conspiración contra el gobierno” (p.14).</p> <p>“Comenzaron los políticos y los militares la faena de alterar al pueblo, la gente a matar policías, a quemar patrulla, la policía a matar la gente. Eso fue horroroso. Ese 23 de enero, es algo que yo no quiero ni recordar y muchos menos vivir. La gente pasaba cosas horrible. Los policías tenían que disfrazarse de Guardia Nacional, porque el pueblo lo único que respetaba era a la guardia nacional (...) Después del 23 de enero lo que vinieron fue los mítines políticos, las componendas, los políticos comenzaron a reunirse, los adecos, los copeyanos, los que eran comunistas, et. (p.15).</p>	<p>De una supuesta dictadura, a una mal llamada democracia. Defender o sucumbir.</p> <p>Ese día Pérez Jiménez no confiaba en nadie, tanto así que en la mañana me dijo “Cabo Usted mismo vaya y me prepara el café”. Palabras textuales del antiguo guardaespaldas de Marcos Pérez Jiménez, Nemesio Rangel Suárez; recordando la orden que recibió la mañana del primero de enero de parte de quien era Presidente de la República para ese entonces; día en el cual verdaderamente había comenzado el golpe que tenía como fin derrocar al gobierno.</p> <p>Total despreocupación.</p> <p>Desde el primero de enero hasta el 23 del mismo mes, todo fue zozobra, el país estaba lleno de una calma que impacientaba. El pueblo estaba tenso, preparado para reaccionar ante cualquier eventualidad (p.23).</p> <p>La noche del 22, el señor Nemesio Rangel Suárez estaba de guardia. Se sentía que estaba invadiendo las tropas, ya que, no era el pueblo en ese momento el que tenía las armas para mover a toda la nación. Los protagonistas del golpe que se sentía venir, fueron las Fuerza Armada Nacional y todos sus componentes (...) A las 10 de la noche de ese 22, se reunieron las cuatro fuerzas para recibir la Junta, que estaba presidida por Wolfgang Larrazábal y varios coroneles de las distintas fuerzas. Habían acordado un ultimátum ante Marcos Pérez Jiménez, ya que, el gobierno no iba ceder, así cómo había fuerzas leales al gobierno, había fuerzas contrarias. Pérez Jiménez, según lo que cuenta el Señor Nemesio tenía ante todo un principio de hermandad para con los militares, y al ver que eran estos, los que lo querían sacar del gobierno, prefirió ceder y retirarse, antes de pelear contra los militares (...) El señor Nemesio recuerda que Pérez Jiménez dijo “ Contra el ejército y los hermanos no, pero si fuera contra el pueblo, OK! Pero contra los militares yo no voy a aceptar esa pelea. Después de que Pérez Jiménez llego a la conclusión de que no actuaría en contra de los militares, pues no está dispuesto a aceptar ese tipo de enfrentamiento ‘prefirió coger su vaca sagrada e irse’. Era la 1:45 de la madrugada cuando Pérez Jiménez se despide de Miraflores, se fue para la Carlota con sus Ministros y su esposa rumbo a la República Dominicana, viaje que ni siquiera había sido planeado, pero que se vio obligado a efectuar (...)p.25.</p> <p>Nadie sabía sobre el viaje, solo los más allegados a él, el oficial de guardia, Mayor Cobra rey de la Aviación, quien era el piloto de confianza de Marcos Pérez Jiménez, y quien lo llevo hasta República Dominicana. Todos los seguidores de MPJ iban en esa misma dirección y con la premura olvidaron una maleta muy importante, pues esta contenía acciones del Centro Simón Bolívar, de distintas empresas, dinero en efectivo, chequeras, propiedades, etc. (p.25).</p>	<p>La noche del 22 de enero en Venezuela fue de expectación entre angustiada y vibrante. Larrazábal estaba en la sede de la comandancia de la marina en San Bernardino. A estas alturas era reconocido por los oficiales insurrectos como cabecilla del movimiento antidictatorial. En la EM estaban los militares sublevados. La mayoría de las guarniciones no estaban alzadas pero tampoco favorecían al gobierno. Era una clásica situación de indefensión que no podía durar. Uno de los dos bandos tenía que transigir antes del amanecer (...). Las tropas hacían cumplir el toque de queda. Las balas de los esbirros del régimen habían reprimido la insurrección popular. Según algunos observadores, la represión había liquidado la insurgencia civil. Al fin y al cabo, ninguno de los cabecillas de la JP (léase Junta Patriótica) había sido arrestado. El pueblo se había desangrado con 48 muertos y centenares de heridos, pero todavía era capaz de tolerar el país (...) La situación militar era mucho peor. MPJ (léase Marcos Pérez Jiménez) ya no sabía con quién contar (...) Nadie estaba obedeciendo. Su posición en la noche del 22 al 23 no era desesperada pero le faltaba poco para que se hiciera insostenible. Por otra parte estaba el aspecto personal había acumulado una cuantiosa fortuna (p.88). ¿Quién se lo iba a impedir o echárselo en cara? La prensa estaba sometida. Tenía un bozal de hierro con remaches de oro. ¿Había robado MPJ? Era de presumirse que sí había robado y mucho. (...) Tenía, pues, dinero, y tenía familia. No era un hombre viejo. Ganas de vivir no le faltaban. Le sobraban, sí, resentimientos y decepciones. (...) Antes de que terminara la noche del 22, el tirano decidió que no valía la pena. En ese instante, perdió hasta los vestigios de dignidad, y después de avisar a su casa que salía de prisa para la República Dominicana, se apertrecho con varias valijas cargadas de valores (...) El perezjimenismo iba a terminar signado por la mezquindad y el latrocinio. De Miraflores, MPJ y Lovera Páez partieron para La Carlota. ‘La vaca sagrada’ estaba lista. Arribaron las familias y algunos allegados y colaboradores de los generales en trance de fuga. Alrededor de las 3 am del 23 de enero, el DC4 despegaba rumbo a la vieja isla de La Española (...) Cómo símbolo, recordatorio y epitafio de su régimen, MPJ dejaba atrás una pequeña ‘plasta’: una maleta repleta de billetes, los cuales en parte fueron sustraídos por gente del nuevo régimen, aunque a los acusados los tribunales eventualmente se negaron a echarles culpa alguna. (p. 89)</p>

Elaborado: Junguittu (2017)

Fuente: Rodríguez, J.; Guzmán, J.; Mejías, S.; Zapata, X. (2006). *Historia de vida de Nemesio Rangel*. Caracas: Trabajo no publicado.Ramírez, C. (1978) *La democracia petrolera de Rómulo Betancourt a Carlos Andrés Pérez*. Buenos Aires: El cid editor.

Apreciación del grupo de estudiantes (Rodríguez, J.; Guzmán, J.; Mejías, S. Zapata, X. (2006), sobre la experiencia de la elaboración de la Historia de Vida Nemesio Rangel:

Realizar una Historia de vida, es hacer un viaje al pasado, a la Venezuela de ayer, usando como medios nuestra imaginación, la mente, los ojos y los recuerdos del entrevistado. Para qué esta historia de vida fuera posible, debimos realizar previas investigaciones acerca del contexto histórico en el que las narraciones del entrevistado se basaban. Debimos plantear las fechas y horarios de las 3 entrevistas, de modo que éstas no influyeran, ni entorpecieran con la vida cotidiana del entrevistado. Planteamos posibles preguntas para cada entrevista, aunque a menudo éstas surgían a medida que el señor Nemesio relataba sus hechos.

A medida que le siga los pasos a ésta historia de vida, el lector podrá encontrar entre cada línea, pedazos de memoria, revueltos con trocitos de historia.

Miraremos la historia de nuestro país a través de una perspectiva y entablaremos juicios y dudas que permitan al lector formar su propio criterio, puesto que aquí estamos demostrando que la historia no está escrita sólo en los libros, sino que está en nosotros, y que nosotros también la podemos transmitir, de éste nuevo modo tan inédito, como lo es una historia de vida.

4. Conclusiones y recomendaciones

La Historia de Vida como metodología cualitativa brinda enormes posibilidades de investigación en diversos campos de las Ciencias Sociales, hasta ahora ha sido utilizado básicamente por antropólogos, sociólogos, y psicólogos, sin embargo, esta investigación demuestra como también los educadores pueden hacer uso de la misma para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

Hacer investigación desde las aulas, desde la escuela, desde las comunidades es posible y además necesario, si se quiere formar ciudadanos preparados, críticos, participativos, responsables, conocedores de su Historia, identificados y comprometidos con su patria, deben abrirse las fronteras de las aulas; buscar alternativas emergentes que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje; y darle a los estudiantes las herramientas necesarias para pensar históricamente.

La ejecución de la estrategia puso en evidencia las fortalezas y las debilidades de esta metodología. Dentro de las fortalezas se pueden señalar: el valor del testimonio humano; la motivación que despierta en los participantes; favorece la práctica de la investigación en el área de las ciencias sociales; es una estrategia alternativa no exclusiva y es flexible, el investigador la adapta a sus necesidades. En cuanto a sus debilidades, éstas van a depender de

las habilidades del docente para implementarla, y esto va desde el conocimiento que tenga sobre la metodología como su capacidad para motivar a sus estudiantes, acompañarlos en el trayecto de la investigación asesorándolos cuando éstos lo requieran y brindándoles respuestas orientadoras y acertadas. Otra debilidad que puede presentarse tiene que ver con la escogencia del protagonista, ya que, si no tiene el perfil ideal, la investigación quizás no sea exitosa. Otros de los aspectos, a considerar, las dificultades que pueden ocurrir entre los miembros del grupo en el momento de la ejecución y finalización del Informe. Es importante, que el docente mantenga un seguimiento acucioso de todas las acciones de sus estudiantes.

Recomendaciones

La metodología Historia de Vida para la enseñanza y aprendizaje de la Historia Contemporánea, se puede utilizar para períodos históricos relativamente recientes, ya que, se requiere del testimonio directo de los protagonistas. Se recomienda su implementación a partir del primer año de la Educación Media, Diversificada y Profesional, ya que, requiere cierto nivel de madurez y autonomía, que quizás en otros niveles previos, los alumnos no han alcanzado. La estrategia también puede utilizarse en el nivel universitario.

El docente debe conocer muy bien la metodología, para poder ayudar a sus estudiantes en la ejecución de la misma. Es necesario contar con el apoyo institucional y familiar, debido a que los estudiantes aún son menores de edad y deben trasladarse al lugar y en la hora donde sean citados por el entrevistado. Además se debe contar con buenos equipos de grabación, es decir que emitan un sonido nítido, de lo contrario la labor de transcripción se hará, confusa y probablemente inexacta. También pueden utilizar un diario de campo.

La distribución del tiempo es un factor de primer orden, que no debe de ser desatendido para el éxito del trabajo. La fase preparatoria debe comenzar a mediados del segundo lapso, la ejecución al principio del tercer lapso y el cierre a mediados del mismo. Es bueno contar además con suficiente apoyo documental y si es posible audiovisual, para apoyar los testimonios de los entrevistados.

La relación entre el entrevistado y los entrevistados debe ser cordial, amistosa, respetuosas, tolerante y preferiblemente familiar, esto último facilita y enriquece la experiencia, algunos alumnos expresaron el comentario de haber descubierto cosas muy interesantes y valiosas de su familia, que antes desconocían.

Finalmente se debe considerar que cada experiencia es diferente, y que siempre se debe tomar en cuenta las características y necesidades de los alumnos y su contexto para hacer las adaptaciones necesarias que aseguren el éxito en el trabajo.

Referencias

Fuentes Primarias

Aranda, M. (2008). *Historia de vida de Bertalina Aranda*. Trabajo no publicado.

Adia Aroch, A., Avila, Paula C. (2008) Merchan, Wiklmarey. *Historia de vida de Angel Salazar*. Trabajo no publicado.

Niyiree Baptista, N., Calderia, J., González, M. (2007) *Historia de vida de Camilo Martín*. Trabajo no publicado.

Cadenas. G., España, M., Gausseres, R., Lollet, P., Oquendo, A. Oquendo, E. (2004). *Historia de Vida de Diego López*. Trabajo no publicado.

Cermeño, V., Chaguala, G., Esteva, D., Gutiérrez, A., Olivar, R., Sánchez, C. (2004). *Historia de vida de Clara Delgado*. Trabajo no publicado.

Colmenares, E., De Freitas, s., García, C., Granadino, I., Martins, N., Villamizar, K. (2004). *Historia de Vida de David Acosta*. Trabajo no publicado.

Donadi, L., Garate, A., Hokche, O., Otero, J., Urdaneta, L., Voiculescu, V. (2004). *Historia de Vida de Alberto Domínguez*. Trabajo no publicado.

González, M; González, M ., Terán, R. (2006) *Historia de vida de Emilio González* . Trabajo no publicado

Moyetones, F. (2008). *Historia de vida de Carmelo Moyetones*. Trabajo no publicado.

Rodríguez, J.; Guzmán, J.; Mejías, S.; Zapata, X. (2006). *Historia de vida de Nemesio Rangel*. Caracas: Trabajo no publicado

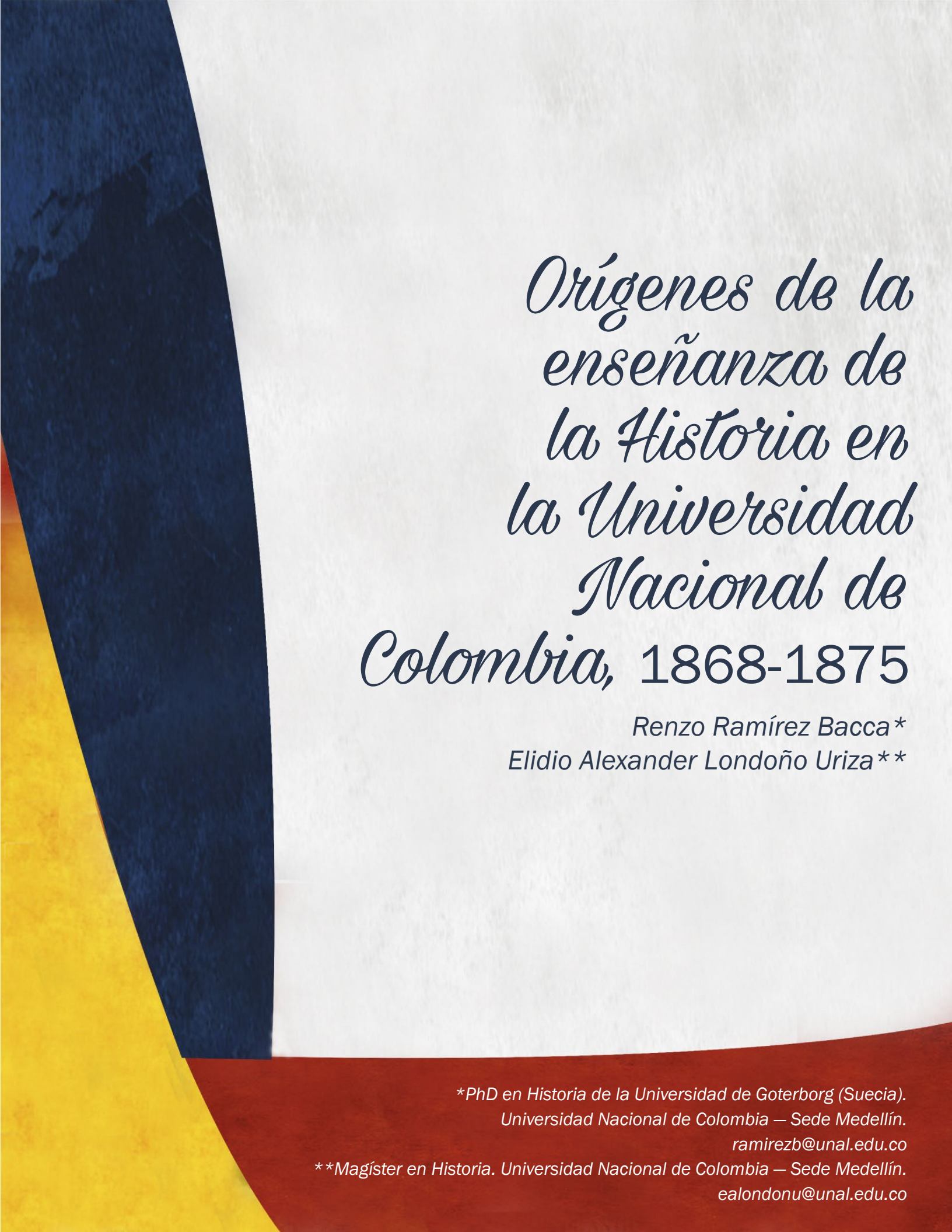
Valladares, M., De Nóbrega, R., Rojas, R., Orosco, R. (2006). *Historia de vida de Alí Valladares*, Trabajo no publicado.

Fuentes Secundarias

Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Búho.

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009, 15 febrero). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5.908.
- Córdova, V. (1990). *Historia de Vida. Una metodología alternativa para las Ciencias Sociales*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Fraser, R. (1993). *La Historia oral como historia desde abajo*. En Ruiz, P. (Comp). *La Historiografía* (pp.79-92). Madrid: Marcial Pons.
- González, M. (2013). *Las historias como metodología para la investigación en historia de la educación matemática. El caso del profesor Cuesta Durati (1907-1989)*. *Revista Sigma* [Artículo en línea], 11(1). pp.1-9. Extraído el 13 de marzo de 2016 desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5345980>
- Hurtado, I y Toro, J. (1999). *Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de cambio*. Venezuela: Episteme Consultores Asociados C.A.
- Ley Orgánica de Educación (2009, 15 agosto). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5.929.
- Marrero, Y. (2005). *La historia de vida como estrategia alternativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del período democrático en la historia de Venezuela*. Trabajo de Maestría, no publicado Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas.
- Miguel Vicente, C., Castillo Chafolet, A., Muller Pintener, B., Ybañes Polo, G. (2014). *La historia de vida como instrumento de aprendizaje del trabajo social*. [Artículo en línea] Extraído el 13 de marzo de 2016 desde: <http://eprints.sim.ucm.es/27211/>
- Ministerio de Educación (1990). *Programa de articulación. Historia Contemporánea de Venezuela, primer año de educación media, diversificada y profesional*. Caracas: autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana Liceos Bolivarianos Currículo y Orientaciones Metodológicas*. Caracas: autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Proceso de Transformación Curricular en Educación Media. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales*. Caracas: autor.
- Moreno, A. (2002). *Historia de Vida e Investigación*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.
- Muñecas, A. (1996) *Las Historias de vida: Una técnica de lo cualitativo*. *Investigación y Postgrado*, 12 (2), pp. 237 -247.

- Portillo, G. (1997). *Historias de Vida: una técnica de lo cualitativo*. Investigación y postgrado, 12 (2), pp. 237-247.
- Ramírez, C. (1978). *La democracia petrolera de Rómulo Betancourt a Calos Andrés Pérez*. Argentina: El Cid Editor.
- Romero, A., Yopez, J., Caballero, M., Árraiz, R., Ochoa, F., Koeneké, H., et. Al. (2002). *Chávez la sociedad civil y el estamento militar*. Caracas: Alfadil Ediciones.
- Serret-Segura, A., Martín-Puig, M., y Corbatón Martínez, R. (2016). Las Historias de vida en la formación de maestro de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación* [Artículo en línea], 71 .pp.217-228. Extraído el 13 de marzo de 2016 desde: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/161111>



*Orígenes de la
enseñanza de
la Historia en
la Universidad
Nacional de
Colombia, 1868-1875*

Renzo Ramírez Bacca*
Elidio Alexander Londoño Uriza**

*PhD en Historia de la Universidad de Goterborg (Suecia).
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín.
ramirezb@unal.edu.co

**Magíster en Historia. Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín.
ealondonu@unal.edu.co

Orígenes de la enseñanza de la Historia en la Universidad Nacional de Colombia, 1868-1875¹

Renzo Ramírez Bacca

PhD en Historia de la Universidad de Goterborg (Suecia)
Universidad Nacional de Colombia — Sede Medellín
ramirezb@unal.edu.co

Elidio Alexander Londoño Uriza

Magíster en Historia
Universidad Nacional de Colombia — Sede Medellín
ealondonu@unal.edu.co

Resumen

La ponencia analiza los orígenes históricos de la enseñanza de la Historia en la Universidad Nacional entre 1868 y 1875, reconociendo en el estudio de las Humanidades el inicio de esa enseñanza. El análisis se fundamenta en los antecedentes, el contexto y el espectro institucional para valorar el estado de los contenidos y la manera como la instrucción de la Historia se empezó a llevar a cabo en los claustros de la Escuela de Literatura y Filosofía. En ese orden de ideas, uno de los objetivos es estudiar las alternativas pedagógicas implementadas para su enseñanza, los medios de divulgación que sirvieron de orientación y soporte

¹ La ponencia es resultado preliminar del documento: “La historia, los instructores y sus editores en la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, 1868-1875”, realizado en el marco de la *Convocatoria abierta para la publicación de un libro abierto de ensayos por la Celebración del Sesquicentenario de la Universidad Nacional de Colombia*, diseñada por el Consejo de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia —Sede Medellín entre noviembre 08 de 2016 y febrero 22 de 2017.

a la comunidad educativa y los contenidos temáticos de los primeros documentos históricos que fueron la base para los estudiantes, directivos y sociedad en general.

El soporte metodológico del estudio se llevó a cabo mediante el rastreo de información en el periódico Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia; un medio de difusión institucional que tuvo como objetivo informar sobre los diferentes hechos y acontecimientos que sucedían en el establecimiento, tales como los eventos, actos administrativos, resultados académicos de los estudiantes, conferencias de interés general y aspectos relacionados a la cultura de la comunidad universitaria.

Palabras clave: Universidad Nacional de Colombia, Escuela de Literatura y Filosofía, enseñanza de la historia, humanidades, alternativas pedagógicas, difusión y contenidos.

Introducción

Para el presente estudio los autores realizamos una reflexión con enfoque histórico apoyado en material primario y documentación secundaria resultado de investigaciones sobre los comienzos de la educación superior en Colombia, la enseñanza y las escuelas normales. Entre esa documentación se incluyeron trabajos de autores como Diana Soto Arango, Jorge Orlando Melo González, Frank Robinson Safford, César Augusto Lenis Ballesteros, Clara Helena Sánchez Botero, Patricia Cardona Zuluaga y Marta Ospina Echeverri. Todos esos trabajos facilitaron establecer los antecedentes y el contexto de la creación de la Universidad Nacional y permitieron identificar diferentes aspectos sobre el espíritu institucional que caracterizó a la institución en sus primeros años de existencia, aspectos que permitieron analizar las principales alternativas pedagógicas en el proceso de enseñanza de la Historia.

De la Universidad Central a la creación de una Universidad Nacional

La conformación de la Universidad Central en octubre 20 de 1826 estableció las bases de la enseñanza de las ciencias y las artes en el país a comienzos del siglo XIX. Desde ese centro de educación, se impartía literatura, bellas artes y filosofía, tres áreas de conocimiento elemental con fisionomía de bachillerato que constituían la instrucción básica de las Humanida-

des.² Sin embargo, la desintegración en 1831 de la Gran Colombia originó que la funcionalidad de la Central fuera discontinua e incidió para que en 1841 el gobierno de Mariano Ospina Rodríguez se inspirara en ella para crear otras universidades en Bogotá, Cartagena y Popayán que conservaron la enseñanza de la literatura y la filosofía como componente esencial en el proceso de aprendizaje. A pesar de esa influencia, la Central fue transformada en mayo 18 de 1850 y nombrada Colegio Nacional bajo el mandato del presidente José Hilario López. Ese cambio, unido a la creación del Colegio Militar en 1847 y durante el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera, fue el impulso de mayor relevancia para conformar una universidad de carácter nacional que liderara los procesos de aprendizaje de los jóvenes del país.

Lo cierto del caso es que solo hasta el mandato de Manuel María de los Santos Acosta Castillo se dio creación a la Universidad Nacional a través del Decreto Orgánico en septiembre 22 de 1867. Una creación que buscó facilitar el acceso a la educación gratuita y sentar las bases para establecer en el país una enseñanza democrática que liara con los ideales de progreso y desarrollo del gobierno liberal del momento. En un principio, la Universidad estuvo conformada por seis Escuelas,³ una dirección rectoral a cargo de Manuel Ancízar (quien sustituyó al rector investido José Ezequiel Rojas Ramírez por razones de salud), una secretaría liderada por Leopoldo Arias Vargas, una tesorería dirigida por Rafael Santander, una sección de biblioteca coordinada por José Quijano Otero y un área de rectoría en cada una de las Escuelas. Las dependencias adscritas que también hicieron parte del proyecto universitario incluyeron a los Hospitales de Caridad y Militar, el Laboratorio Químico, el Observatorio Astronómico, el Museo de la Escuela de Ciencias Naturales, la Biblioteca Nacional y el Colegio de San Bartolomé.

Con la creación de la Universidad Nacional se buscó abrirle un espacio permanente al conocimiento de las ciencias bajo la “doctrina del método” y mediante el diseño de un “plan de estudios” que facilitara la formación científica de los jóvenes de la nación.⁴ Las experiencias en el sector público y privado que se habían tenido luego de la conformación de la Universidad Central habían sembrado un antecedente que priorizaba en el modelo de instrucción europeo y advertía la necesidad de fortalecer la enseñanza oficial en las escuelas primarias,

² Clara Helena Sánchez Botero, “Los anales de la Universidad Nacional, 1868-1880”, en Rubén Sierra Mejía (Ed.), *El radicalismo colombiano del siglo XIX* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Filosofía, 2006), 351.

³ A saber, las Escuelas de Medicina, Derecho, Ciencias Naturales, de Ingenieros, Literatura y Filosofía y Artes y Oficios.

⁴ *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia* (en adelante *Anales de la Universidad*), “Qué es la Universidad Nacional”, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo I, núm. 1. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, septiembre de 1868, p. 3.

actualizar los esquemas de los programas y hallar docentes con experiencia en educación superior. La tarea no fue fácil y lo primero que se intentó luego de esas expectativas fue incorporar un sistema de formación incluyente que tuviera en cuenta la participación de los padres de familia, o acudientes de los estudiantes, en el proceso de enseñanza.⁵

El espíritu patriótico que despertó el proyecto independentista de 1810 era uno de los valores de identificación de mayor relevancia entre docentes y estudiantes. Las tendencias pedagógicas originarias de Prusia, Estados Unidos y Alemania orientaron el establecimiento misional de la Universidad Nacional hacia su conformación como “escuela del método”. Una institución encargada de la educación pública masiva y fuente esencial de la información que tenía como propósito preparar intelectual y moralmente a la juventud colombiana. La entidad de supervisión que vigilaba el curso normal de funcionamiento de la Universidad era el Congreso de los Estados Unidos de Colombia y el modelo político-institucional federado, toda vez que los ocho Estados tenían participación activa y directa en el proceso de admisión bajo el nombramiento de estudiantes de cada administración estatal.

Enseñanza de las Humanidades

El esquema de educación superior retomado de Europa se condensaba en escritos y reflexiones publicados en los *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*. Entre los autores de primera consulta se encontraba Aureliano Gonzáles Toledo, quien tradujo textos como “La instrucción del pueblo en el siglo XIX” en 1873 para enfatizar en la importancia de la educación en el proyecto de modernidad y progreso de América Latina.⁶ El acento en la ciencia, la instrucción pública y la enseñanza de las artes útiles buscaba complacer las demandas del aparato productivo y vocacional de la juventud. Con esa estrategia se pretendió dar respuesta a las falencias económicas y de educación de los países, dando prioridad a la enseñanza laica y a una consecuente reflexión crítica al modelo católico de educación implementado en Europa y América durante los siglos XVII y XVIII. El convencimiento de que

⁵ *Anales de la Universidad*, “Qué es la Universidad...”, 3-4.

⁶ Emilio de Laveleye, “La instrucción del pueblo en el siglo XIX” [traducción al español de Aureliano González Toledo], *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, primera parte, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo VII, núm. 55. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1873, 307-322; Emilio de Laveleye, “La instrucción del pueblo en el siglo XIX” [traducción al español de Aureliano González Toledo], *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, segunda parte, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo VII, núm. 57. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1873, 391-425.

la educación liberaba a los hombres, garantizaba los destinos de la nación y sembraba las bases de una democracia efectiva expresaban con claridad las pretensiones que se tenían con la Universidad Nacional.

Lo cierto del caso es que los cimientos del área de Humanidades reposaron en la Escuela de Literatura y Filosofía. Esa, fue la primera Dependencia que inició clases en febrero de 1868 con apenas 228 estudiantes y allí estuvieron sembrados los orígenes de la enseñanza de la Historia en la Universidad Nacional.⁷ Para esa época, los temas que aludían a las humanidades estaban relacionados con la Historia, la Geografía, la Estadística, la Lógica, la Teodicea, la Psicología, la Ética, la Ideología y los Idiomas (que incluía la enseñanza del latín, inglés, francés y castellano). Esos tópicos debían formar parte de los requisitos académicos básicos en los procesos de formación científicos de los estudiantes de la Universidad. Para Manuel Ancízar, una profesión que no incluyera ese tipo de temáticas no debía ser catalogada como tal, pues reducía el conocimiento a especialidades técnicas que suponían la utilidad práctica inmediata de lo laboral sin el íntimo reconocimiento de las pasiones intelectuales humanas necesarias dentro del proyecto de modernidad.⁸

El primer docente encargado de impartir la enseñanza del área de las humanidades en la Universidad fue Antonio Vargas Vega, quien tenía conocimientos generales sobre cada uno de los tópicos que comprendía esa área del saber y era un referente intelectual de primer orden para la élite colombiana. Entre las obligaciones que debió cumplir como catedrático impartía una clase diaria y daba una conferencia pública anual. El docente de cátedra era el titular de las asignaturas y el sustituto complementaba las obligaciones del primero con conferencias magistrales mensuales y conferencias sabatinas de temas varios que incluía el fomento de exposiciones en “idiomas extranjeros” a cargo de los estudiantes, las cuales, se publicaban en los *Anales de la Universidad* para evidenciar el trabajo académico de los docentes y hacerle seguimiento al proceso de aprendizaje de los alumnos.⁹

⁷ Diana Soto Arango, “Aproximación histórica a la Universidad Colombiana”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 7, (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2005): 119.

⁸ *Anales de la Universidad*, “Informe del señor Rector de la Universidad nacional al señor Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores, Director jeneral de la instrucción universitaria”, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo IV, núm. 24. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, diciembre de 1870, 545.

⁹ *Anales de la Universidad*, “Decreto Orgánico de la Universidad Nacional”, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo I, núm. 1. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, septiembre de 1868, 27-28.

Historia y Geografía. Por un reconocimiento del pasado de la nación

El paquete de asignaturas ofertadas desde la Escuela de Literatura y Filosofía tenía por objetivo complementar la enseñanza práctica de las materias técnicas de las demás Escuelas. El énfasis en el progreso y el desarrollo acentuaba los esfuerzos por consolidar el proceso de alfabetización de los estudiantes. Así, los temas de primer orden comprendieron la enseñanza de castellano inferior y superior, inglés inferior y superior, francés inferior y superior, aritmética comercial y analítica, geografía elemental, geometría elemental, algebra elemental, física elemental, cosmografía, contabilidad, literatura inglesa, filosofía elemental e historia nacional.¹⁰ Esos temas no contaban con el perfil de profesionalización necesarios para ser considerados campos de estudio consolidados, pero establecieron las bases para la gestión de áreas de conocimiento apenas conformadas en la Universidad Nacional durante el siglo XX. Ese es el caso de la disciplina de la Historia, una rama de las humanidades creada en la institución en 1963 que compartió sus orígenes con la Academia Colombiana de Historia (fundada en 1902 luego de la Guerra de los Mil Días) desde la celebración del Centenario de la Independencia de Colombia en 1910.¹¹

Sin embargo, el precedente de enseñanza de la Historia en la Universidad se remonta a los cursos de *Historia Patria* impartidos desde la Escuela de Literatura y Filosofía. Los temas de instrucción y formación estuvieron relacionados al conocimiento del pasado del país y a la exaltación permanente del proyecto independentista de principios del siglo XIX. Las crónicas, manuscritos y documentación histórica del pasado colombiano referían al proceso de exploración, conquista y asentamiento europeo, además de la emancipación y construcción de república propiciada por la campaña libertadora de comienzos de siglo. El docente de cátedra debía alternar la preparación de sus clases con la elaboración de textos de enseñanza histórica que valieran como soporte a la sistematización del pasado nacional y al diseño de las mencionadas clases.¹² Los cursos de “Historia de Colombia i de los Estados Unidos de Colombia y Cronología” e “Historia Universal” se impartían apenas en el quinto año de estudio, ya que los primeros cuatro eran dedicados a fortalecer el nivel de lectura y escritura de los

¹⁰ Antonio Vargas Vega (Dir.), “Conferencias Generales”, *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo VI, núm. 47. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1872, 490-494.

¹¹ Renzo Ramírez Bacca y Marta Ospina Echeverri, “Historiografiar los héroes y sus localidades. El caso de la Academia Antioqueña de Historia y la problemática de la independencia”, en Yobenj Aucardo Chicangana Bayona y Francisco Alberto Ortega Martínez (Eds.), *200 años de Independencias. Las culturas políticas y sus legados* (Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2011), 305-329.

¹² Eustorgio Salgar Moreno Salazar, “Decreto por el cual se aumenta el sueldo del Catedrático de Historia patria en la Escuela de Literatura i Filosofía”, *Anales de la Universidad Nacional*, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo VI, núm. 37-38. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1872, 3.

estudiantes, toda vez que en los comienzos de la Universidad la edad mínima para ingresar alcanzaba los nueve años y la estructura académica tenía mayor cercanía complementaria a los procesos de formación iniciados en los centros de educación primaria.

Pero la enseñanza de la Historia y la Geografía en la Universidad no fueron un asunto de azar o exclusividad de la institución. La referencia expresa al modelo de educación europeo estableció las bases de enseñanza de esas dos disciplinas, pues fue solo hasta la segunda mitad del siglo XIX que la educación primaria y secundaria incluyó la instrucción de la Historia y la Geografía en sus planes de estudio y fue solo hasta esa época que esas dos áreas de conocimiento alcanzaron institucionalidad en las diferentes universidades de Europa. Esos eventos, unidos al determinismo geográfico adyacente en la configuración de los Estados nacionales, facilitaron su inclusión como asignaturas en la Escuela de Literatura y Filosofía. El caso de la enseñanza del conocimiento histórico tuvo su fundamento en el establecimiento de la conciencia del pasado de los pueblos americanos que emergieron político-administrativamente luego de la independencia de los países europeos. Una posición historicista e institucionalista que dio prelación al papel del Estado, la Iglesia, la Cultura y el Pueblo en las sociedades que se estaban conformando.¹³

El programa de una Historia Nacional buscó reconocer los sucesos que dieron origen al país. La inclusión del contexto general representado en la fundamentación de una Historia Universal condujo a conocer, estudiar y analizar el pasado ultramarino y occidental que estableció las raíces indo-europeas del hombre americano. La instrucción integral en el campo de las humanidades, que incluía el estudio de la Historia, fue el soporte complementario de la formación humanística de los primeros egresados de la Universidad. El título profesional (o de grado) al que podían aspirar los estudiantes de la Escuela era al de Bachiller en Literatura, o Bachiller en Literatura y Filosofía, y la prueba académica que convalidaba los conocimientos adquiridos consistía en un examen oral de 30 minutos que se debía presentar ante 5 catedráticos que formulaban preguntas para valorar el aprendizaje adquirido.¹⁴ Los ejercicios pedagógicos impulsados desde las escuelas y la Universidad facilitaban la promoción del “pensamiento sobre una nación próspera, educada y civilista”.¹⁵ El énfasis en los próceres de la independencia, los sucesos de relevancia histórica, las comparaciones entre la época

¹³ Renzo Ramírez Bacca, “Historicismo”, en *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar en las ciencias sociales* (Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2010), 149-162, <http://www.bdigital.unal.edu.co/10179/1/renzoramirezbacca.20102.pdf> (consultado en enero 17 de 2017).

¹⁴ *Anales de la Universidad*, “Decreto Orgánico...”, 50.

¹⁵ Patricia Cardona Zuluaga, “Educar ciudadanos y formar patriotas: libros de historia patria para crear consensos y traspasar las luchas partidistas. Colombia 1850-1886”, *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, año 15, no. 30 (segundo semestre de 2013): 75.

colonial y el mundo republicano, no tenía otra intención que implementar técnicas y métodos para transmitir el conocimiento del pasado del país de manera continua y mediante hábitos y costumbres idiosincráticas que aseguraran la perpetuación de los hechos históricos.

Más que historiadores, los docentes de Historia de la Universidad Nacional eran autodidactas de formación empírica, erudita y tradicional que habían alcanzado el cargo gracias a su curiosidad por el pasado. Sus referentes de enseñanza incluían las experiencias de intelectuales como el chileno Pedro Ortiz, quien rechazaba el método memorístico, cuestionaba la acumulación de conocimientos, criticaba la falta del ejercicio intelectual en el modelo de instrucción y reprobaba la falta de crítica y la ausencia de opiniones propias frente a los libros y la experticia de los maestros.¹⁶ Esos principios de formación fueron adoptados desde la segunda mitad del siglo XIX y gran parte del XX en las asignaturas de Historia Nacional e Historia Patria.

El patrón de enseñanza no era unívoco al pensamiento de Ortiz. La experiencia prusiana de principios del siglo XIX, liderada por Leopoldo von Ranke de la Universidad Libre de Berlín, había direccionado el camino que tendría la Historia en las instituciones educativas de Europa. Una disciplina concebida por José María Samper como una de las ciencias modernas que complementaba la Química, la Mecánica, la Higiene y la Economía Política dentro del sistema educativo colombiano de finales de siglo.¹⁷ Desde esa óptica, la promoción de temas metódicos y teóricos sobre la instrucción objetiva para el aprendizaje combinado de la lectura, la escritura, la aritmética, la física, la geometría, la geografía, la astronomía, la historia natural y la historia asentó los principios académicos en la Escuela. De la observación, concepción y generalización se pasó a la reflexión analítica, sintética y constructiva presupuesta por el prusiano Abbenrode,¹⁸ quien defendió abiertamente la enseñanza de la geografía desde una posición determinista enfocada a los eventos físicos, y complementaria al estudio de la historia.

La Historia Patria en la Universidad se impartía para formar la identidad nacional de los jóvenes y dar soporte al Estado que se había conformado después de la independencia. Los hechos y sucesos direccionaban el patriotismo moral de los estudiantes y la estructura narrativa variaba dependiendo de la edad de los infantes. A veces las clases se diseñaban

¹⁶ Pedro Pablo Ortiz, "Revolución en la enseñanza", *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo I, núm. 2. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, octubre de 1868, 97-102.

¹⁷ *Anales de la Universidad*, "Sesión solemne", repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo I, núm. 4. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, diciembre de 1868, 367-379.

¹⁸ Abbenrode, "Escuelas primarias en Alemania i Prusia", *Anales de la Universidad*, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo I, núm. 3. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, noviembre de 1868, 231.

de manera biográfica, monográfica o cronológica bajo un impulso riguroso que buscó superar el enaltecimiento de los hombres y los sucesos. Un esfuerzo que para el caso de la Historia Universal pretendió eludir el dogmatismo adosado en su instrucción y privilegió en las hazañas de los hombres y la exaltación de pueblos como Grecia y Roma la reflexión por el pasado.

La preocupación por la enseñanza de la Historia no solo estuvo centrada en la rememoración del pasado pretérito de la humanidad o de las gestas independentistas de Colombia. La visión de la Historia de las Naciones fundamentó una posición etnográfica de descripción del pasado por épocas que condujera al camino de la civilización. Así, se profundizó en el método biográfico, regresivo, cronológico y etnográfico desde una relación continua con la Historia Nacional, priorizando en la geografía como el primer paso hacia la historia.¹⁹ Bajo ese marco de observación, las reflexiones que suscitaban los referentes europeos y suramericanos sobre el estudio del pasado moldeó la manera como las asignaturas de *Historia Patria* e *Historia Universal* de la Universidad Nacional se diseñaron para fortalecer el proyecto de identidad nacional. Por eso, ambas materias hicieron parte de las asignaturas obligatorias durante la década de 1870 y se convirtieron en la base de estandarización de la cultura colombiana mediante el fortalecimiento de la educación del pasado común, con personalidades y personajes históricos comunes y con un espíritu nacional compartido.²⁰

El puente entre las dos materias se hacía a través de la búsqueda de semejanzas entre países como España, Inglaterra, Alemania, Francia, Estados Unidos y los pueblos hispanoamericanos. Una técnica de observación que buscó unificar la vida económica, política, demográfica y cotidiana desde una mirada conjunta y compartida que dio prioridad a las culturales occidentales y al desenlace del proyecto de conquista de Nuevo Mundo, haciendo de la Historia Nacional (o colombiana) una parte integrante de la Historia Universal y de la influencia que el pasado de Occidente había tenido para el país. Así, se analizaron momentos históricos como la conformación de la Enciclopedia, los contratos sociales de Rousseau y Voltaire, la vida intelectual europea, las revoluciones Industrial, norteamericana y francesa y los procesos independentistas de países hispanoamericanos como Argentina, Chile, México.

¹⁹ Abbenrode, "Escuelas primarias...", 218.

²⁰ César Augusto Lenis Ballesteros, "Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 58 (septiembre-diciembre de 2010): 138.

Consideraciones finales

La reflexión por los orígenes de la enseñanza de la Historia en la Universidad Nacional suscita un sinnúmero de interrogantes relacionados a la conformación del espíritu nacional heredado de la independencia colombiana. Desde un comienzo, los temas trabajados estuvieron relacionados a la creación de un espíritu nacionalista y patrioterista que se fundamentaba en el pasado para legitimar ese espíritu. El esquema y modelo educativo de la Historia implementado desde la institución siguió de cerca las experiencias europeas del pasado y el trabajo de indagación de países como Argentina y Chile. La ausencia de profesores formados en la disciplina histórica, pero con una expresa curiosidad por el pasado y la instrucción de la juventud del país generó limitaciones en la implementación educativa de la institución. El escaso material bibliográfico y de organización de los hechos históricos y los procesos ocurridos, estimularon la reflexión por la historia universal, por el mundo de Occidente y por algunos países vecinos que también estaban estableciendo las bases de una formación complementaria del pasado.

La reflexión que realizamos los autores parte del periódico universitario *Anales de la Universidad* y apenas se limita al período 1868-1875. Los resultados de esta fase preliminar de investigación nos permitieron abordar los primeros lineamientos y políticas que se consideraron cuando se empezó a implementar la enseñanza de la Historia en la Universidad. La visión y misión que se estructuró bajo la consigna del bien de la sociedad colombiana y, por tanto, de la consideración del pasado nacional en los procesos de formación de los bachilleres, maestros e ingenieros permitió ampliar la mirada del proyecto universitario en la segunda mitad del siglo XIX.

Sin embargo y teniendo en cuenta que el periódico *Anales de la Universidad* tuvo otros dos momentos de producción y publicación (el primero como *Anales de la Universidad de Colombia* entre 1876 y 1880 y el segundo como *Anales de Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia* entre 1880 y 1910), el presente trabajo apenas alcanza a ser un preámbulo sobre los orígenes de la enseñanza de la Historia en la Universidad. La importancia de ese material para abordar la instrucción de la Historia se fundamenta en la preponderancia que tuvo como insumo de referencia y herramienta pedagógica en la Universidad y la Escuela de Literatura y Filosofía. La búsqueda por acercar a los estudiantes al conocimiento, metodologías y conceptos implementados en las aulas de clase motivaron la publicación del periódico *Anales* para hacer de él una ayuda didáctica y de planificación de los temas tratados. En ese sentido, el periódico medió el objeto de conocimiento y las estrategias cognoscitivas emplea-

das para los estudiantes, advirtiendo permanentemente la manera como se concebía lo que se enseñaba, las dificultades en los procesos de enseñanza, la relación metodológica entre las necesidades del país y el contexto histórico necesario para la fomentación de un pasado común y la organización y transmisión del conocimiento en el campo de la Historia.

En definitiva, la instrucción sobre el pasado durante la segunda mitad del siglo XIX se realizó para modelar el presente y la proyección del futuro del país. La significación de la memoria, la temporalidad propia y las circunstancias históricas buscaron ser vinculadas a los hechos pretéritos situados y ubicados en el tiempo cercano y lejano de Colombia. Bajo ese decorado, los rasgos del conocimiento histórico estuvieron emparejados con la geografía y el registro pormenorizado del territorio que comprendía la nación. Por eso la relación *historia*, *geografía* y *medio natural* se convirtieron en la fuente que facilitó la explicación de ese pasado colombiano, y de esa realidad con proyección de desarrollo, progreso e identidad cultural.

Referencias

Primarias

Abbenrode. “Escuelas primarias en Alemania i Prusia”. *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo I, núm. 3. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, noviembre de 1868, 218-240.

Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. “Qué es la Universidad Nacional”, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo I, núm. 1. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, septiembre de 1868, 3-7.

Salgar Moreno Salazar, Eustorgio. “Decreto por el cual se aumenta el sueldo del Catedrático de Historia patria en la Escuela de Literatura i Filosofía”. *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo VI, núm. 37-38. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1872, 3.

Laveleye, Emilio de. “La instrucción del pueblo en el siglo XIX” [traducción al español de Aureliano González Toledo]. *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*,

repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo VII, núm. 55. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1873, 307-322.

_____. “La instrucción del pueblo en el siglo XIX” [traducción al español de Aureliano González Toledo]. *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo VII, núm. 57. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1873, 391-425.

_____. “Informe del señor Rector de la Universidad nacional al señor Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores, Director jeneral de la instrucción universitaria”, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo IV, núm. 24. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, diciembre de 1870, 542-552.

_____. “Decreto Orgánico de la Universidad Nacional”, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo I, núm. 8. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, septiembre de 1868, 17-60.

_____. “Sesión solemne”, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo I, núm. 4. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, septiembre de 1868, 360-380.


Ortiz, Pedro Pablo. “Revolución en la enseñanza”. *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo I, núm. 2. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, octubre de 1868, 97-113.

Vargas Vega, Antonio (Dir.). “Conferencias Generales”. *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, repertorio de Instrucción Pública, Literatura, Filosofía, y Ciencias Matemáticas, Físicas, Médicas y Legales, tomo VI, núm. 47. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1872, 490-494.

Secundarias

Cardona Zuluaga, Patricia. “Educar ciudadanos y formar patriotas: libros de historia patria para crear consensos y traspasar las luchas partidistas. Colombia 1850-1886”. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, año 15, no. 30 (segundo semestre de 2013): 63-82.

- Lenis Ballesteros, César Augusto. "Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911". *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 58 (septiembre-diciembre de 2010): 137-152.
- Melo González, Jorge Orlando. "El concepto de historia a fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX en Colombia". En Javier Fernández Sebastián (Dir.). *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850*. Madrid: Fundación Carolina, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2009, 616-627.
- _____. "La literatura histórica en la República". En Germán Arciniegas y Gloria Zea de Uribe (Comp.). *Manual de Literatura Colombiana*, vol. 2. Bogotá: Procultura-Planeta, 1988, 589-663.
- Ramírez Bacca, Renzo. "Historicismo". En *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar en las ciencias sociales*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2010, 149-162, <http://www.bdigital.unal.edu.co/10179/1/renzoramirezbacca.20102.pdf> (consultado en enero 17 de 2017).
- Ramírez Bacca, Renzo y Ospina Echeverri, Marta. "Historiografiar los héroes y sus localidades. El caso de la Academia Antioqueña de Historia y la problemática de la independencia". En Yobenj Aucardo Chicangana Bayona y Francisco Alberto Ortega Martínez (Eds.). *200 años de Independencias. Las culturas políticas y sus legados*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2011, 305-329. 014, pp.13-67. ISSN: 2145-132Xr versidad fundacio s a tener y sociedad en general del periodo estudiado. istoria Historia Nac
- Safford, Frank Robinson. "Un progreso titubeante, 1863-1903". En *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, primera edición. Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional, El Áncora Editores, 1989, 282-317.
- Sánchez Botero, Clara Helena. "Los anales de la Universidad Nacional, 1868-1880". En Rubén Sierra Mejía (Ed.), *El radicalismo colombiano del siglo XIX* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Filosofía, 2006, 351-372.
- Soto Arango, Diana. "Aproximación histórica a la Universidad Colombiana". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 7 (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2005): 101-138.



Enseñanza de la historia a partir de la gastronomía

Fredy Enrique Martínez Pérez

*Historiador de la Universidad Nacional de Colombia
Magister en Historia Universidad Nacional de Colombia
Secretaría de Educación de Bogotá-Universidad Autónoma de Colombia
hepeperez@gmail.com*

Enseñanza de la historia a partir de la gastronomía

Fredy Enrique Martínez Pérez

**Historiador de la Universidad Nacional de Colombia
Magister en Historia Universidad Nacional de Colombia
Secretaria de Educación de Bogotá-
Universidad Autónoma de Colombia
hepeperez@gmail.com**

Resumen

“Somos lo que comemos”, dice una frase, referenciando la importancia de la alimentación en nuestra constitución biológica. Ello también invita a indagar sobre las implicaciones de esta acción desde una perspectiva histórica. Como historiador y docente de ciencias sociales, constantemente me enfrento al reto de interesar a los estudiantes en el conocimiento histórico. Es así que conjugando el gusto que tengo por la gastronomía, la culinaria y mi conocimiento histórico, llegué a plantear la pregunta ¿es posible enseñar historia utilizando la gastronomía como herramienta didáctica?

Esta ponencia tiene como objetivo socializar una experiencia didáctica de la enseñanza de la historia, la cual dentro de sus resultados exitosos, ha permitido mejorar las competencias de lecto-escritura, argumentación, investigación y convivencia en estudiantes de un colegio público. Desde una perspectiva constructivista, en la que el estudiante es el sujeto principal del acto pedagógico, y el desarrollo e implementación de los campos del pensamiento históri-

co (espacial, temporal, narrativo, relacional, político y económico), esta iniciativa pedagógica y didáctica tiene como propósito el conocimiento de los diferentes procesos que se relacionan con la alimentación, proponiendo un enfoque interdisciplinar que involucra la historia, las ciencias sociales y las ciencias naturales. Es así, que haciendo uso de la metodología propuesta por el antropólogo Jack Goody, se plantean dos enfoques para la implementación del proyecto: un enfoque teórico, que indaga en la producción y distribución de alimentos, y un enfoque práctico que gira en torno de la preparación y el consumo de diversos platos.

Palabras clave: Gastronomía, historia, producción, distribución, preparación, consumo.

Introducción

En un momento en el que la educación tiene el reto de plantear nuevas didácticas para interesar a los estudiantes en el conocimiento, parte de la reflexión que cotidianamente los docentes realizamos, van encaminadas hacia la búsqueda de herramientas que permitan que la enseñanza de las ciencias en el aula se realice de una forma asertiva, buscando con ello que los estudiantes se concienticen de la utilidad de los conocimientos que la escuela ofrece.

Dentro del cumulo de saberes que la escuela proporciona, se encuentran las ciencias sociales y la historia, disciplinas que han sido valoradas como menos complejas, si se les comparan con las ciencias naturales y las matemáticas, y por añadidura ciencias poco útiles, si se piensa en las perspectivas profesionales de los estudiantes¹. Es importante señalar que buena parte de la responsabilidad sobre la construcción de este juicio, recae en los docentes, quienes aplicamos en el aula metodologías que privilegian la memoria como elemento fundamental. Es así que aun asistimos a clases de historia y ciencias sociales en donde se repiten hasta la saciedad los nombres de los personajes principales de la historia universal y nacional, sus hazañas en batallas y su importancia como sujetos extraordinarios en la historia, junto a la clásica ubicación de ríos, mares, cordilleras y selvas, como si memorizar y repetir ello con precisión absoluta, fuera indicativo para el docente que efectivamente, el estudiante comprendió los contenidos de la materia.

¹ Mario Carretero, Constructivismo y educación (Buenos Aires: Aique Grupo editor, 2000,) 96-114

Como historiador profesional y docente de ciencias sociales por diez años aproximadamente, constantemente me resistí a pensar que la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales se pudieran reducir a un simple ejercicio mnemotécnico, pues ello sería privar a mis estudiantes de entender las complejidades de la sociedad, además de clausurarles la oportunidad de conocer una versión de la historia más dinámica, incluyente, crítica, propositiva y reflexiva, en donde ellos, como miembros de la sociedad también tienen una historia digna de contar. Es así que buscando nuevas formas de enseñar historia y ciencias sociales, en donde los estudiantes se involucraran de una forma activa en la construcción de su conocimiento, me planteé la pregunta ¿es posible enseñar historia utilizando la gastronomía como herramienta didáctica? Y de ser posible ello ¿qué herramientas conceptuales y metodológicas demandarían este ejercicio?

A partir de estas preguntas identifiqué que la alimentación es una parte elemental de nuestra vida, entendiendo a la alimentación como un acto biológico propio de los seres vivos. Por otro lado, a partir de la alimentación y los alimentos se manifiestan componentes significativos tanto materiales como simbólicos de nuestra experiencia social, ya que un producto alimenticio o un plato de comida, puede revelar un sin número de relaciones económicas, sociales, culturales y geográficas. Teniendo claridad de la importancia de la alimentación como acto biológico y social, llegué a plantear el objetivo general del proyecto el cual consiste en indagar sobre los procesos de producción, distribución, preparación y consumo de alimentos desde un enfoque pedagógico y didáctico, promoviendo en los estudiantes el conocimiento de la historia desde una perspectiva interdisciplinar involucrando a las ciencias sociales y a las ciencias naturales.

Si bien el objetivo general del proyecto ya estaba planteado, a partir de aquí se podrían generar algunos elementos paralelos que favorecerían la formación integral del estudiante, como las competencias de lectura, escritura, investigación, argumentación y comunicación enfocados en la temática del proyecto; generar en los estudiantes un interés en la gastronomía, al explorar diversas formas de preparación, presentación y consumo de alimentos y por último, desarrollar a partir de la preparación y consumo de los alimentos que los mismos estudiantes elaboran para la clase, valores de convivencia como el respeto, tolerancia, solidaridad, creatividad, entusiasmo, expresividad y la amistad tanto en el ámbito escolar como en el familiar.

Desde una perspectiva conceptual, este proyecto se enmarca dentro del enfoque constructivista, en el que se especifica que el acto de aprendizaje conlleva a una construcción cognitiva que se realiza a partir de la interacción entre lo cognitivo y lo social. En ese sentido,

el constructivismo alude a que el conocimiento no es una mera copia de la realidad, sino, una elaboración del ser humano. Esto consiste en la creación de esquemas mentales fundamentados en la representación que tenga el individuo de la información disponible a partir de su experiencia cotidiana y sobre la cual se sustentará para la construcción y comprensión de un nuevo conocimiento.² Si bien el conocimiento histórico y el de las ciencias sociales no posee las complejas estructuras teóricas de las ciencias naturales, si utiliza algunas nociones que requieren grandes niveles de abstracción, ya que se trabaja con conceptos que no tienen traducción directa en la realidad empírica, sino que vienen a constituir elaboraciones teóricas de los científicos sociales y de los historiadores; la enseñanza de la historia debe suponer un conocimiento diferente del conocimiento sociológico, ya que involucra la noción de temporalidad en la que se refleja el cambio histórico. Por otro lado implica la transmisión de un conocimiento, el cual se realiza con herramientas conceptuales que tienen sentido exclusivamente en el presente.³

Paralelamente este proyecto encaja con la propuesta de los campos del pensamiento histórico, entendiendo que “el Pensamiento Histórico es, ante todo, preguntar (lo que ya es empezar a interpretar) a partir de los problemas/situaciones del presente, y en la necesidad de responder; las respuestas se construyen procesualmente por medio de la investigación con fines de hallar soluciones. Así, conocer el pasado cobra sentido cuando coadyuva a comprender el presente y a solucionar los problemas de la sociedad.”⁴

En la propuesta de los campos del pensamiento histórico, se indican categorías propias de la enseñanza de la historia y cómo se deben trabajar para su comprensión entre los estudiantes, buscando el desarrollo de las capacidades de abstracción propias del conocimiento histórico. Estas categorías son:

- 1. Espacial:** espacio objetivo, espacio subjetivo y espacio como construcción social.
- 2. Temporal:** tiempo personal, tiempo social, tiempo cronológico, tiempo natural.
- 3. Narrativa:** Formas de representación narrativa de diversos tipos de discurso histórico. Exploración de posibilidades textuales y discursivas de comprensión de la realidad histórica y social.

² Mario Carretero. *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. (Madrid: Editorial Aprendizaje Visor, 1995) 13-32.

³ Mario Carretero. *Constructivismo y educación...*

⁴ Darío Campos, José Manuel González y otros. *Colegios públicos de Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico*. (Bogotá: SED Bogotá y Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Serie Cuadernos de Currículo, 2008) pág. 54.

4. **Relacional:** Formas de expresión que reflejan la construcción social y cultural de un fenómeno histórico determinado. Ello corresponde a las nociones de lo simbólico.
5. **Política:** análisis de las relaciones de poder entre los diferentes sujetos que integran una sociedad. Proyecto cultural colectivo, donde se contempla la realidad como un complejo de relaciones históricas.
6. **Económica:** reconocimiento de las dinámicas de producción, distribución y consumo de los bienes de los que dispone la sociedad.⁵

Por otro lado, y atendiendo a la metodología que este proyecto requiere, se ha implementado la propuesta del antropólogo francés Jack Goddy⁶, quien determina cuatro categorías para realizar estudios sociales sobre la alimentación. Estas categorías son:

1. **Producción:** en donde se exploran los modos de producción agrícola, los sistemas de trabajo, el régimen de tierras y la utilización de la tecnología.
2. **Distribución:** aquí se exploran las diferentes redes de distribución de los alimentos, el sistema de mercados, redes de transporte y elementos propios del intercambio como la práctica del trueque o la construcción de un sistema de circulación monetaria.
3. **Preparación:** esta categoría indaga sobre las diferentes formas de preparación de los alimentos como son asado al fuego, cocido al vapor, frito, ahumado, asado al horno, guisado, hervido, fermentado; aludiendo además a preparaciones individuales, familiares o comunitarias.
4. **Consumo:** en donde se establece que el consumo de alimentos se puede realizar crudo, cocido, ahumado; puede tratarse de consumos cotidianos o rituales, la cesación de la ingesta de los alimentos por tratarse de tiempos de ayuno, el tabú o prohibición del consumo de ciertos alimentos y el consumo realizado en los tiempos de fiesta.

En cuanto a la bibliografía que se trabaja en el proyecto, se ha identificado que existe un gran vacío historiográfico respecto al tema de la alimentación, por lo que la disposición inicial de textos fue limitada, ya que solo un reducido grupo de investigadores se ha interesado en la elaboración de textos cuya temática sea precisamente la alimentación y los alimentos. Dentro de los investigadores consultados se encuentran Fabio Zambrano, Víctor Manuel Patiño, Germán Patiño Ossa, Gregorio Saldarriaga y Massimo Montanari. Por otro lado y debido a la

⁵ Darío Campos. *Colegios públicos...*

⁶ Jack Goddy. *Cocina, cuisine y clase: estudio de sociología comparada*. México: Gedisa, 1995.

limitación bibliográfica antes señalada, se hizo necesario el acercamiento a algunos estudios provenientes de la antropología, en donde la temática ha sido trabajada con mayor profundidad por antropólogos como Claude Levi Strauss, Marvin Harris y Jack Goddy, quienes han ilustrado diversos problemas relacionados con la alimentación, caracterizándolos desde enfoques materialistas y a la vez culturalistas.

Por último y no menos importante, la selección de materiales para nutrir este proyecto, me obligó a cambiar las claves de lectura con las cuales abordaba diferentes libros de historia, descubriendo, para el beneficio de este proyecto, que muchos textos introducen elementos que vistos desde la perspectiva de la alimentación en cualquiera de sus etapas, pueden llegar a ser de gran utilidad para los fines de este proyecto. Como un ejemplo de ello, el grandioso texto de Fernand Braudel, *El Mediterráneo y el Mundo Mediterráneo en la época de Felipe II*,⁷ nos presenta la geografía, la climatología y la geología del Mediterráneo y de sus áreas circundantes, lo cual determina las opciones de producción agrícola y pecuaria de las gentes que históricamente lo han habitado; los flujos de los movimientos humanos, muchos de ellos motivados por la oportunidad de abrir fronteras agrícolas para la producción, también nos introduce en los sistemas de trabajo que históricamente allí se han aplicado; la extensa red comercial, de caminos y rutas marítimas utilizadas para el intercambio de productos, entre los que se destacan la harina, el vino, el aceite y las especias; el surgimiento y consolidación de una burguesía comercial dedicada al intercambio de variedad de productos alimenticios y las modas en el consumo, que dicha burguesía impuso.

Enseñar historia y ciencias sociales a partir de la gastronomía

Como el objetivo de este proyecto consiste en explorar la gastronomía como herramienta didáctica, buscando que los estudiantes generen interés en la asignatura y que comprendan a su vez la complejidad propia del conocimiento de las ciencias sociales, presento a continuación la forma en que he organizado el trabajo en el aula. Las sesiones se componen de elementos teórico-prácticos pretendiendo explorar las diferentes opciones que el ejercicio didáctico nos puede ofrecer.

⁷ Fernand Braudel. *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Tomo 1 y 2. (México: FCE, 2015.)

El primer paso es seleccionar el tema que se va a trabajar, para esta selección se recurre a las categorías espaciales y temporales de los campos del pensamiento histórico. Desde lo espacial se toma en cuenta, el mundo antiguo, Europa, América, Colombia, Bogotá, localidad de San Cristóbal, la dicotomía campo/ ciudad, los diversos climas y pisos térmicos. Desde lo temporal se acude a la división clásica del tiempo social: historia de las sociedades primitivas, antigüedad, edad media, modernidad y edad contemporánea y para el caso colombiano y americano época prehispánica, época colonial y época republicana.

Como elementos fundamentales que se tienen en cuenta a la hora de seleccionar las temáticas con las que se va a trabajar en la clase, son los productos alimenticios y las preparaciones características de la experiencia histórica elegida, como la carne, el trigo, el maíz, la papa, el plátano, el vino, el café, la chicha, la cerveza, el pan, los embutidos, el sancocho, la pizza, la bandeja paisa etc.

Elegidas la espacialidad y la temporalidad a tratar, se plantean los elementos a los que se les debe prestar más atención a partir de preguntas orientadoras. Estas preguntas por lo general son: ¿qué alimentos se consumían? ¿Cómo los obtenían? ¿Quiénes realizaban las actividades de obtención del alimento? ¿Cómo se distribuye el alimento dentro de la comunidad? ¿Cuál es el carácter de la propiedad de los medios de producción y de los recursos alimenticios? ¿Cómo son las preparaciones? ¿Cómo se consume el alimento? ¿Qué tecnología desarrollaron para producir, adquirir, cocinar y consumir el alimento?

Para presentar un ejemplo, se trabajaron en su momento, las sociedades de cazadores recolectores, para lo cual se buscaron algunas lecturas para introducir el tema. Se eligieron algunos capítulos de los textos *El mono desnudo* de Desmond Morris y *los orígenes de la civilización* de Gordon Childe. El primero con la clara intención que los estudiantes comprendieran la importancia de la dieta y de las actividades de caza y recolección en la configuración biológica de los humanos. El segundo texto para comprender como las actividades de caza y recolección llevaron poco a poco a determinar el orden familiar y tribal, la división sexual del trabajo, el perfeccionamiento de la técnica, las redes de difusión de conocimiento y el paulatino desarrollo de la agricultura y la ganadería. También se vio la película *La guerra por el fuego*, utilizando la misma matriz de análisis de los textos que se estaban examinando, como una forma de nutrir las temáticas y reforzar el conocimiento. Las lecturas y demás materiales fueron el insumo para realizar las sesiones y los debates que el tema generaba. Surgieron

preguntas acerca de los cambios y continuidades que se manifiestan en la alimentación de las sociedades primitivas, comparándolas con las prácticas alimenticias que realizamos en el presente. Como estrategias de evaluación de esta primera parte del ejercicio se realizaron exposiciones acerca de la dieta de los cazadores recolectores, el origen del fuego, la tecnología aplicada a la fabricación de armas y herramientas de piedra, las primeras plantas y animales domesticados que dieron origen a la agricultura y a la ganadería.

La segunda parte del ejercicio consistió en poner en práctica los saberes aprendidos. Lo primero fue la elaboración de un pequeño ensayo a partir de la pregunta ¿qué haría usted si tuviera la oportunidad de vivir un día entre los cazadores recolectores? Con este ejercicio se logró que el estudiante entendiera lo difícil que era vivir en esta época, pues se carecía de las comodidades que el presente nos brinda. Como último ejercicio se realizó un asado para evocar a dichas sociedades. Los estudiantes colaboraron con los alimentos que se iban a consumir y se les asignaron diferentes labores para llevar a buen término la actividad. En la charla que se realizó al finalizar la clase, los estudiantes manifestaron lo valioso, divertido y delicioso que fue aprender sobre los orígenes de la humanidad recreando la cotidianidad de estas sociedades.

El café y la identidad colombiana

En agosto de 2016 se llevó a cabo el foro feria institucional, evento en el que socializaron dentro de la comunidad educativa los diferentes proyectos que lideramos los docentes de la institución. Para presentar nuestro proyecto decidimos tomar el café como el producto que se iba a explorar. El primer paso consistió en informarnos sobre el café y la importancia económica, social y cultural que dicho producto tiene para los colombianos, para lo cual sugerí la lectura del texto *El café en Colombia* del historiador Marco Palacios. Aprovechando algunos recursos económicos que le fueron adjudicados al proyecto, se invitó a Franklin Piña, un productor y comercializador de café, proveniente del municipio de Chitaraque en el departamento de Boyacá, para que nos contara acerca de su oficio como caficultor y para enseñar a los estudiantes, a partir de una cata de café, acerca de las cualidades que debe tener un producto de excelente calidad.

A partir de la información de la que se dispuso con estas actividades, se organizaron cuatro grupos de trabajo que se encargarían de investigar y presentar diferentes facetas relacionadas con el café colombiano. El primer grupo se encargó de la producción, presentando como resultado una

maqueta de una finca cafetera. Con ella explicaron el proceso de producción y beneficio del café, la arquitectura de las casas de las familias dedicadas a la producción cafetera y las diferentes herramientas e insumos propios de esta economía, como la despulpadora, el beneficiadero, las secadoras y el típico Jeep Willys con el cual el cafetero colombiano saca su producto al mercado.

El segundo grupo, integrado cuatro por niñas y un joven, se encargaron de explorar sobre la cultura cafetera. El muchacho decidió caracterizar a un culebrero, para lo cual debió investigar sobre este peculiar personaje característico de la zona cafetera. Las muchachas exploraron sobre la chapolera y montaron una coreografía evocando los movimientos de la recolección del café, usando como pista el pasillo *El cafetero* de la compositora Maruja Hinestroza.

El tercer grupo se encargó de explorar la publicidad del café colombiano. Para ello investigaron sobre la marca *Café de Colombia* y sobre el personaje *Juan Valdez*. Los estudiantes resaltaron que el café es un producto que nos representa como nación ante el mundo y que para ello fue muy importante el patrocinio que dio la marca, a un equipo de ciclismo colombiano que obtuvo excelentes resultados deportivos en las competencias europeas de los años ochenta del siglo pasado.

El último grupo se encargó de la preparación del café, postres y galletas. Este grupo enseñó a los asistentes a preparar diversos tipos de café con cafeteras italianas o de espresso, francesa o cafetera de pistón y el típico tinto campesino elaborado con panela. También enseñaron acerca de las cualidades de aroma, sabor y color que un café de buena calidad debe tener.

Resultados obtenidos

La implementación del proyecto “Enseñanza de la historia a partir de la gastronomía” en la IED La Belleza-Los Libertadores ha permitido evidenciar algunos resultados positivos desde las dimensiones cognitivas, procedimentales y convivenciales. Dentro de los logros alcanzados se encuentran el desarrollo de competencias de lectura y escritura, investigación y creación artística; la apropiación de los campos del pensamiento histórico; la relación entre los alimentos y la alimentación con las estructuras históricas, sociales, económicas y culturales y el conocimiento de la riqueza gastronómica de nuestro país.

Se hace necesario subrayar que los estudiantes se han interesado en la investigación, empleando metodologías propias de la pesquisa social como la entrevista, las cuales aplican en sus contextos familiares y comunales, el respectivo procesamiento de los datos y su interpre-

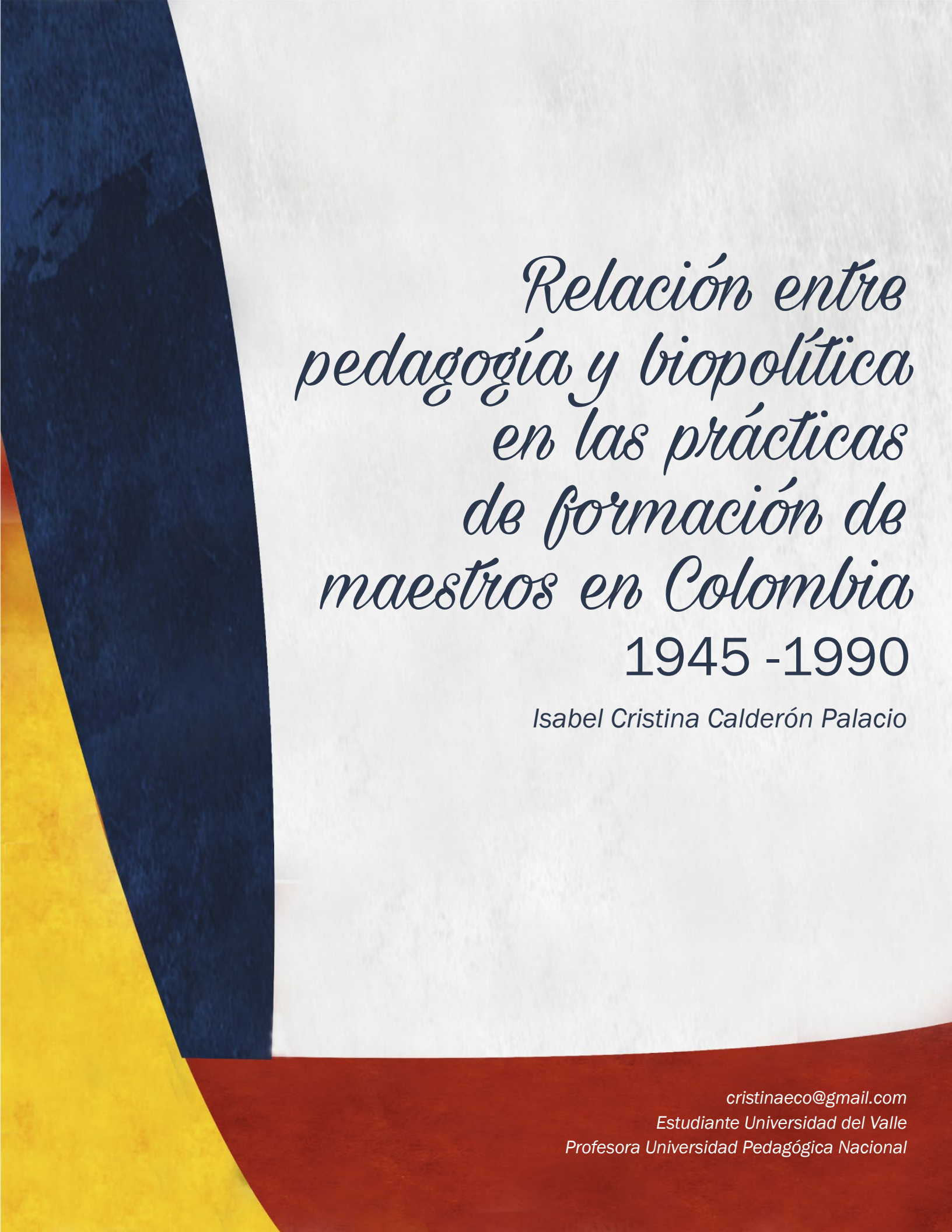
tación tanto cualitativa como cuantitativa. Las prácticas de cocina que se realizan en los hogares o en el laboratorio del colegio, han permitido a los estudiantes desarrollar habilidades culinarias, incluso algunos manifiestan su interés por iniciar carreras técnicas o profesionales relacionadas con las ciencias sociales o la gastronomía. Los estudiantes aprovechan fechas especiales del calendario escolar para preparar y expender productos elaborados por ellos, con el fin de recolectar fondos económicos, como en las cooperativas escolares, Feria Gastronómica la cual fue presentada en el marco de la Feria Campesina, el Mercado del Maíz y la olla comunitaria en el día de la familia, el Museo del café en la semana de las ciencias y el club de cocina.

Para concluir, enseñar historia a partir de la gastronomía nos ha permitido a todos aquellos que estamos involucrados en el proyecto, desarrollar una valiosa experiencia pedagógica que nos ha abierto infinitas posibilidades de socialización de los conocimientos teóricos y prácticos con los que cotidianamente trabajamos, bajo los presupuestos de la camaradería, la colaboración, la solidaridad y la amistad, permitiéndonos también rescatar los saberes tradicionales que constituyen el patrimonio alimenticio de nuestro país.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. *Recetario santafereño*. Bogotá: Instituto Distrital de las Artes–Idartes, Instituto Distrital de Patrimonio y Cultura IDPC, 2012.
- Boudan, Christian. *Geopolítica del gusto*. Guijón: Ediciones Trea, 2004.
- Braudel, Fernand. *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II. Tomo 1y 2*. México: FCE, 2015.
- Campos, Darío, González, José Manuel y otros. *Colegios públicos de Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico*. Bogotá: SED Bogotá y Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Serie Cuadernos de Currículo, 2008.
- Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique Grupo editor, 2000.
- _____. *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Editorial Aprendizaje Visor, 1995.
- Childe, Gordon. *Los orígenes de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Dolmatoff, Gerardo Reichel. *Monsú: un sitio arqueológico*. Bogotá: Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular, 1985.

- Fernández Armesto, Felipe, et al. *Historia de la comida: alimentos, cocina y civilización*. San José (Costa Rica): IICA, 2004.
- Flandrin, Jean-Louis. <<Historia de la alimentación: por una ampliación de las perspectivas>>. *Manuscrits: revista d'història moderna* (1987): 07-30.
- Goody, Jack. *Cocina, cuisine y clase: estudio de sociología comparada*. México: Gedisa, 1995.
- Harris, Marvin. *Vacas, cerdos, guerras y brujas. Los enigmas de la cultura*. Madrid: Alianza Edit. 1998.
- Lévi Strauss, Claude. *Mitológicas 1: Lo crudo y lo cocido*. México: FCE, 1972.
- _____. *Todos somos caníbales*. México: FCE, 2015.
- Montanari, Massimo. *La comida como cultura*. Gijón: Ediciones Trea, 2004.
- Morales Bedoya, Enrique. *Fogón Caribe: la historia de la gastronomía del Caribe colombiano*. Barranquilla: Editorial La Iguana Ciega, 2010.
- Morris, Desmond. *El mono desnudo*. Barcelona: Plaza Janes, 1968.
- Oviedo, Basilio Vicente de. *Cualidades y riquezas del Nuevo Reino de Granada: Manuscrito del siglo XVIII*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1930.
- Palacios, Marco. *El café en Colombia*. Bogotá: Presencia, 1979.
- Patiño Ossa, Germán. *Fogón de negros: cocina y cultura en una región latinoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2007.
- Patiño, Víctor Manuel. *Historia de la cultura material en la América equinoccial, Tomo 1: Alimentación y Alimentos*. Bogotá: Ediciones de la Presidencia de la República de Colombia. 1990.
- Pohl Valero, Stefan. <<La raza entra por la boca>>. *Energy, Diet, and Eugenics in Colombia, 1890–1940. Hispanic American Historical Review*, vol. 94, no 3 (2014): 455- 486.
- Romano, Ruggiero. *Mecanismo y elementos del sistema económico colonial americano: siglos XVI-XVIII*. México: El Colegio de México, FCE 2004.
- Saldarriaga, Gregorio. <<Consumo de carnes en zonas cálidas del Nuevo Reino de Granada: cualidades cambiantes, siglos XVI y XVII>> *Fronteras de la Historia*, vol. 11 (2006): 21-56.
- _____. << Maíz: cosmología, gusto y necesidad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVI y XVII>>. *Food and History*, vol. 3, no 1 (2005): 119-149.
- _____. *Alimentación e identidades en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVI y XVII*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2011.
- Zambrano Pantoja, Fabio. *Alimentos para la ciudad. Historia de la agricultura colombiana*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional De Colombia, 2015.



*Relación entre
pedagogía y biopolítica
en las prácticas
de formación de
maestros en Colombia*
1945 -1990

Isabel Cristina Calderón Palacio

cristinaeco@gmail.com

Estudiante Universidad del Valle

Profesora Universidad Pedagógica Nacional

Relación entre pedagogía y biopolítica en las prácticas de formación de maestros en Colombia 1945 -1990

Isabel Cristina Calderón Palacio

cristinaeco@gmail.com

Estudiante Universidad del Valle

Profesora Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

La formación de maestros en Colombia, es una de las superficies sobre la cual se visibilizan los cambios políticos, económicos que operan en la sociedad y que usan la educación como medio. A través de un estudio histórico sobre la formación de maestros entre 1945 y 1990, se pretende problematizar el bienestar, como un imperativo contemporáneo, sobre el cual se están configurando las políticas educativas. Se pretende indagar cómo se ha llegado a esta demanda y cómo a través de ésta se prefigura la formación del individuo contemporáneo, no solo en la escuela, sino en la sociedad y más allá, bajo los fundamentos del mercado.

Esta situación nos lleva a interrogar: ¿Qué hicieron en el marco del liberalismo, para crear el concepto de individuo, para llegar al bienestar? ¿Cómo se da un paso del Estado al indivi-

duo, para llegar a las prácticas de gobierno de la población en el contexto contemporáneo? ¿Cómo se piensa la educación y la pedagogía en este contexto? ¿Cómo en las prácticas de formación de maestros se pueden hacer visibles esos enunciados y cómo se han ido transformando desde la modernización del Estado, hasta nuestros días? Para lograr este propósito se pretende indagar en diferentes campos documentales que manifiesten las prácticas culturales, de saber y políticas que atraviesan la educación.

Palabras clave: formación de maestros en Colombia, pedagogía, educación, formación, bienestar, liberalismo

1. Advertencia

Este texto es apenas el esbozo de una investigación que se está emprendiendo en el marco del doctorado en Historia de la Educación, de la Universidad del Valle, por tanto más que tener temas concluyentes, lo que se quiere mostrar es un Estado de la problematización que justificará realizar un estudio histórico de los procesos de formación de maestros en Colombia, como superficie de visibilidades de tensiones y luchas, pero a su vez de saberes y prácticas que hacen posible la formación de los sujetos contemporáneos. En otras palabras, la pregunta por la constitución de la subjetividad de los maestros, es también una vía para entender cómo hemos devenido como sociedad.

En ese sentido, el presente trabajo busca mostrar cómo la política al constituirse en biopolítica¹, es decir, en una estrategia para el gobierno de la vida, teje dispositivos, tecnologías que van a permitir gestionar la población. Es así como se apuesta por interrogar el bienestar como un dispositivo de gobierno, anclado a una estrategia de gobierno de la vida y se aquí se pretende interrogar cómo entra a los procesos de formación de maestros y con ello a la educación y los enunciados con la que hoy se identifica, a saber: bienestar, desarrollo humano, capital humano, desarrollo sostenible, eficacia, calidad, etc. Estos y otros términos no se desarrollan en esta exposición, pero a partir de ésta se emprende un camino para explicar sus modos de funcionamiento en la política educativa en particular y en la sociedad en general.

¹ Foucault, Michel, *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)* (Vol. 283). Madrid: Ediciones Akal, 2009).

2. Condiciones contemporáneas de la formación de maestros

Bienestar, es un enunciado que denota un imperativo contemporáneo: el del individuo que busca por todas las maneras estar bien, satisfacer sus necesidades y vivir con cierto grado de comodidad. En la prensa, en el mercado, en la publicidad rondan mensajes que invitan al individuo a buscar su bienestar. La educación por su parte no está aislada ni exenta de esta demanda, por medio de ésta se busca la formación de un individuo que se desarrolle plenamente en todas sus dimensiones. Este imperativo habita la política, la organización de los estados y el mercado. Pero ¿a qué alude esta idea del bienestar? ¿por qué este afán por promover el bienestar?

Esta pregunta ha sido ampliamente respondida por estudios sociológicos², entre otros, quienes desde sus investigaciones han mostrado cómo la búsqueda del bienestar está en estrecha relación con la realización personal y el desarrollo social. Desde diferentes lugares, se ha mostrado cómo la búsqueda del bienestar está asociada a la búsqueda de la realización personal, la cual paradójicamente es la búsqueda de todos, pero solo algunos la logran³. En este punto es que se centra el interés de este estudio, puesto que el presente se caracteriza por una ansiedad e insatisfacción generalizadas, en la que proliferan alternativas para responder a esta demanda de los sujetos. Sin embargo, esta búsqueda cada vez es infructuosa y los individuos se enfrentan al desasosiego sin encontrar respuestas que puedan explicar por qué el bienestar es algo cada vez es más lejano.

En esta vía, Han, B⁴, explica cómo en la contemporaneidad los sujetos se han constituido como emprendedores de sí mismos, auto-exigidos y auto-explotados, producto de la crisis del Estado que ha puesto de manifiesto la inoperancia de un proyecto colectivo, quedando el individuo solo, buscando la sobrevivencia. De ahí las características de esta subjetividad contemporánea: sujetos depresivos, fracasados, en guerra consigo mismos⁵ (Han, B. 2012). Puesto que las exigencias de ser productivo, eficiente y eficaz no vienen de otro lugar sino de su propia demanda y exigencia. La ausencia del otro como exterioridad lo ha sometido sólo a

² SÁENZ, Javier, et al. *Artes de vida, gobierno y contra-conductas en las prácticas de sí*, (Bogotá: Universidad Nacional, Centro de Estudios Sociales -CES-, 2014).

³ Maslow (1943) estaba persuadido que solamente una pequeña proporción de personas llegaban a alcanzar ese estado de auto-realización, y él mismo estimaba subjetivamente esta cifra en el 1 % de la población—

⁴ HAN, B. C, *La sociedad del cansancio*, (Barcelona: Herder, 2012).

⁵ En su último libro, *Los ángeles que llevamos dentro* (2012), el psicólogo evolutivo Steven Pinker señala con optimismo que, a nivel global, vivimos en cotas mínimas históricas de agresividad, crueldad y violencia. Sin embargo, nuestros miedos persisten. En 2008, cuando todavía no había estallado la crisis, un estudio de Censis realizado en diez grandes ciudades de todo el mundo reveló que el 90% de los urbanitas sufría algún tipo de miedo, un 42,2% sufría un miedo “muy fuerte” y un 11,9% afirmaba que ese sentimiento era el que mejor describía su actitud vital. Según la encuesta, la intranquilidad estaba más arraigada entre las personas en peor situación económica y con menos estudios.

⁶http://elpais.com/elpais/2016/11/08/buenavida/1478606563_806829.html: recuperado en el país, 9 de nov. de 2016

sí mismo, por tanto es un sujeto hiper neurótico, hiperactivo. (Han, B, 2012, P.45).

Como lo demuestra Han⁶ muestra de esto son las crecientes diagnósticos de enfermedades causadas por estrés, tales como: enfermedad por trastorno de desgaste ocupacional y trastorno obsesivo compulsivo, todas estas enfermedades causadas por el exceso de positividad y por las demandas de la sociedad del rendimiento⁷. Lo anterior pone al individuo en la búsqueda desenfrenada de su bienestar, pero en el trasfondo de esto lo que se hace relevante es la crisis del Estado y su incapacidad de crear un proyecto colectivo, en el que la defensa de los derechos y las garantías de una vida dignas quedan en manos de lo que el individuo pueda forjarse por sus propios medios, generando las consecuencias ya citadas.

En este contexto, es que se pretende problematizar el bienestar como un imperativo del presente, el cual se materializa en algunas estrategias de la política educativa y de la política en general, desde la cual se prescribe que las instituciones sociales como la escuela sean las responsables de garantizar la felicidad, la tranquilidad y el bienestar de los individuos que lo conforman, pero en las cuales el Estado tiene una función borrosa, en tanto prescribe los términos de cómo se debe prestar el servicio y delega la responsabilidad que antes era de su competencia.

Así vemos cómo la preocupación por la calidad se vuelve el motor que impulsa la política educativa y los lineamientos de la educación. Se diagnostica la crisis y se propone, en respuesta, estrategias, políticas, modelos que intentan remediarla y encaminarse a tal fin. Particularmente, en Colombia la política educativa se ha dirigido entre otras estrategias hacia la formación y el ejercicio de los maestros, como se observa:

“Avanzar hacia la calidad de la educación implica coordinar acciones en la formación de los educadores, para desarrollar o fortalecer sus competencias profesionales, actualizar y profundizar sus conocimientos, crecer en lo personal y mejorar su desempeño y su clima institucional. Una formación que le permita cualificar sus prácticas pedagógicas, al tiempo que se desarrolla como persona y como profesional, responder a las expectativas, necesidades y demandas de la sociedad y contribuir desde su quehacer al proyecto educativo de Nación”⁸

Más adelante, el informe de la Fundación Compartir “Tras la excelencia docente” afirma:

⁶ HAN, B. C.,... *La sociedad*

⁷ La sociedad del rendimiento es una categoría presentada por B.C Han (2012), entendida como un espacio en el cual cada uno lleva consigo su campo de trabajos forzados. Lo particular de este último consiste en que allí se es prisionero y celador, víctima y verdugo a la vez. Así, uno se explota a sí mismo, haciendo posible la explotación sin dominio. Los enfermos de depresión, desarrollan un síntoma igual al de las víctimas de los campos de concentración, quienes se han vuelto apáticos y ya no son capaces de diferenciar del frío y el calor, hoy estas prisiones están caracterizada por gimnasios, centros comerciales, bancos, aviones, laboratorios genéticos. P. 25. Hay un afán maximizador del rendimiento.

⁸ MEN, Lineamientos de formación de maestros <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85846.html>

Colombia es uno de los países más desiguales de América Latina y el mundo. Por eso, desde la Fundación Compartir queremos generar conciencia sobre la necesidad de acabar con la inequidad en el país. Entendemos que hay muchas vías para alcanzar la equidad, pero estamos convencidos de que la educación de buena calidad para todos es el camino más eficiente para lograrlo⁹.

Y continúa con el planteamiento que para lograr este propósito es necesario “diseñar una política de mejoramiento de la calidad educativa teniendo en cuenta que el componente docente es fundamental para lograrlo”¹⁰

Estos dos indicadores, son un ejemplo que constata, que en el presente plantean el centramiento en los maestros como factor determinante del mejoramiento de la calidad de la educación, sin embargo, es importante detenerse en afirmaciones que ponen su acento en la formación, no solo intelectual, sino personal de los maestros colombianos. En el marco de las políticas de formación de maestros, se ha propuesto como un eje clave para el mejoramiento de la calidad de los maestros el reconocimiento y remuneración¹¹, estos aspectos van desde procesos de nivelación salarial en relación con otras profesiones, establecimiento de bonificaciones para quienes obtengan buenas calificaciones en las evaluaciones participen en programas de maestros novatos, hasta estrategias para premiar a docentes, directivos docentes e instituciones educativas que se destaquen por su excelencia y en consecuencia desplegar estrategias que permitan formarlos en liderazgo, autoconocimiento y otros valores que los capaciten para la transformación social.

(El maestro) Es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos¹²

Como se observa, la vía por la cual se reconoce al maestro también prefigura las posibles vías para formarlos, en tanto su responsabilidad se dirige más al cambio social, más allá de la formación intelectual y moral. Esta situación produce una fragmentación del sujeto maestro, lo cual justifica una búsqueda del bienestar, no solo en relación con la retribución económica

⁹ García, Sandra, *et al*, Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la Educación para todos los colombianos, Acceso 29 de mayo de 2017, <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>

¹⁰ García, Sandra, *et al*...Tras la excelencia docente.

¹¹ García, Sandra, *et al*, Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la Educación para todos los colombianos, Acceso 29 de mayo de 2017, <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>

¹² MEN, Ser maestro hoy, el sentido de educar y el oficio de docente, en: Al tablero, N°34, <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85846.html>

y el logro del reconocimiento social, sino en relación la satisfacción personal y profesional.

Para responder a esto proliferan estrategias que intentan desde lugares “poco convencionales” a las necesidades de la formación de maestros¹³, en las cuales se anuncia la necesidad de formar a los profesores en competencias socioemocionales, liderazgo educativo y las capacidades que deben desarrollar estos actores para ser agentes de transformación social, a través de talleres de educación experiencial¹⁴, por esta misma vía el programa Ser+Maestro afirma “abordamos temas como el autoconocimiento, la comunicación y mediación, el liderazgo educativo, la pedagogía del afecto, el trabajo colaborativo y la construcción de proyectos educativos”. Estas afirmaciones marcan la tendencia hacia el bienestar, como vía de mejoramiento de los maestros y por esta vía de la calidad de la educación.

En este punto se plantea a la siguiente ruta indagación, con la cual se pretende abordar la problematización, a saber: ¿Cómo en la política contemporánea se reestructura la relación entre bienestar y desarrollo? ¿Cómo se dan las prácticas que producen a los sujetos contemporáneos? ¿bajo qué técnicas? ¿Cómo se materializan estas prácticas en la formación continuada de los maestros? En otras palabras lo que se quiere indagar es, **¿Cuáles son las procedencias de las prácticas de la formación de maestros en la condición contemporánea, las cuales están ligadas a unas técnicas tendientes al bienestar?**

En este sentido se pretende estudiar las procedencias del conjunto de técnicas, prácticas y saberes, que han determinado una tendencia en la formación de los maestros en la contemporaneidad, marcada por el bienestar como única manera de estar, para problematizar el imperativo del bienestar presente en las sociedades contemporáneas.

Para poder dar curso a estos interrogantes, se emprende un estudio corte documental, con algunos rasgos arqueo-genealógicos, en tanto busca interrogar la procedencia de un saber sobre la formación de los sujetos contemporáneos que privilegia el bienestar como una manera de estar y que se empieza a tomar como un recurso de los procesos de formación continuada de maestros. A su vez, se interroga por las tensiones, luchas y juegos de verdad presentes en estos enunciados contemporáneos. A si mismo, este proyecto no solo se pregunta por los saberes, sino por las prácticas y técnicas que subyacen a este imperativo del bienestar y que poco a poco toma la escena educativa.

¹³ Para ilustrar un poco la proliferación de estas estrategias se recuperan 25.000 registros relacionados con *couching* para maestros, de los cuales, algunos de estos están localizados en Colombia y son financiados o propiciados por entidades gubernamentales encargados de la formación continuada de maestros.

¹⁴ Tomado del Programa Ser+Maestro, en <http://www.proantioquia.org.co/desarrollo-educativo/ser-mas-maestro/>

Se usará metodológicamente la noción de práctica y la de prácticas de sí, entendidas como aquellas técnicas y las finalidades, por medio de las cuales los individuos actúan de manera deliberada sobre sí mismos para auto-transformarse¹⁵. Éstas produce al sujeto moderno. Son las que permiten a los individuos solos o con la ayuda da otros operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas y su forma de ser, así como transformarse, a fin de alcanzar cierto estado de felicidad, de fuerza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad.

Para llevar a cabo este estudio se toman los siguientes campos documentales, acerca de la formación continua de maestros¹⁶:

- Planes, programas y estrategias de formación continuada de maestrosprovenientes de entidades gubernamentales, que privilegian enunciaciones relacionadas con: calidad de vida, bienestar, auto-conocimiento, liderazgo, comunicación, etc.
- Planes, programas y estrategias provenientes de entidades no gubernamentales, que privilegian enunciaciones relacionadas con: calidad de vida, bienestar, auto-conocimiento, liderazgo, comunicación, etc.
- Literatura que esté orientada a mejorar las prácticas de los maestros y que para esto tomen eje las competencias socio-emocionales o que privilegian enunciaciones relacionadas con: calidad de vida, bienestar, auto-concimiento, liderazgo, comunicación, etc.

3. Notas para una apuesta que se abre

Como se observa en lo antes expuesto, es claro que el actual énfasis en la educación como factor de desarrollo (entendido éste como desarrollo sostenible y del pleno desarrollo de las condiciones humanas, tal como lo plantea la UNESCO), es algo que hay que interrogar y mirar con detimiento, tras este enunciado aparecen nuevos retos y desafíos que confían, no solo en la educación, sino en los ciudadanos, la responsabilidad del gobierno: se prefigura una sociedad sin Estado y con ello unas condiciones de vida, de comportamiento, de lo humano que tienen que mutar y que vale la pena interrogar. El objeto, más que ampliar desde una mirada

¹⁵ SÁENZ, Javier, *et al...* Artes de vida.

¹⁶ Es importante anotar, que en Colombia, la formación de maestros se divide en tres subsistemas: el primero es la formación inicial que es la que se da en las Escuelas Normales Superiores y en los pregrados en Educación, el segundo es el subsistema de formación avanzada que es el de la formación posgradual y el tercero es la formación continua, que es la que se ofrece a través de programas de capacitación (tiene muchos nombres en la actualidad) y que ofrecen sobre todo las Secretarías de Educación o entes gubernamentales. (MEN, 2013). De estos programas tenemos registros precisamente luego de la década del 60, con los procesos de expansión de la escolarización en Colombia

psicológica o sociológica, las maneras en cómo hemos devenido en sujetos críscos (Runge y Muñoz,), es entender las procedencias de esto que parece incuestionable y que como se dice al inicio, se torna un imperativo contemporáneo, con las consecuencias ya expuestas.

Estas procedencias permitirán mostrar las discontinuidades, las luchas, las tensiones o las continuidades de estos enunciados acerca del sujeto contemporáneo, en guerra consigo mismo y con la necesidad de encontrar su bienestar, más allá del Estado, más allá de la sociedad. La formación de maestros y con ella la educación, muestra apenas un síntoma de lo que nos pasa como sociedad.

4. Bibliografía

BALL, Stephen El desempeño, la privatización, los profesionales de educación y el Estado, Revista Educación y Ciudad, N° 14, IDEP, Bogotá. (2008), 115-129.

Foucault, Michel, Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979) (Vol. 283). Madrid: Ediciones Akal, 2009).

García, Sandra, *et al*, Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la Educación para todos los colombianos, Acceso 29 de mayo de 2017, <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>

GARCÍA CALLEJAS, D La promoción del desarrollo humano. en UdeA Noticias (2015) en: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia/!ut/>

Goldmann, L, Marxismo y ciencias humanas, (Buenos Aires: Amorrortu,1975).

HAN, B. C, La sociedad del cansancio, (Barcelona: Herder, 2012)

HAN, B.C., La sociedad de la transparencia. (Barcelona: Herder, 2013)

HERNÁNDEZ, G. (1999). El análisis de las políticas públicas: una disciplina incipiente en Colombia. *Revista de estudios sociales*, (4), 80-91.

MELO, Jorge (2016) Historia del liberalismo en Colombia, http://www.jorgeorlandomelo.com/liberalismo_colombiano.htm, recuperado en Octubre de 2016.

MEN, Lineamientos de formación de maestros. Documento de Política, <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85846.html>

MEN, Ser maestro hoy, el sentido de educar y el oficio de docente, en: Al tablero, N°34, <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85846.html>

MIÑANA, Carlos (2008) "Tiempo para el aprendizaje": reformas educativas en Colombia y reconfiguración espacio-temporal de las escuelas, En: Revista Propuesta Educativa, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) N°29, - Sede Académica, Argentina.


NUSSBAUM, Marta, Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano, (Madrid: Paidós, 2012).

SÁENZ, Javier, et al. Artes de vida, gobierno y contra-conductas en las prácticas de sí, (Bogotá: Universidad Nacional, Centro de Estudios Sociales -CES-, 2014).

UNESCO, Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015, <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85>

El rincón de los educadores:

<http://elrincondeloseducadores.blogspot.com.co/2011/01/reingenieria-educativa.html>



*Importancia de
la espacialidad -
temporalidad en la
enseñanza histórica:
el caso del nivel
medio superior
de la UAEM*

Fabián Baca Pérez*
Raúl González Pérez**

*Licenciado en Antropología Social (UAEMex)
Plantel Dr. Pablo González Casanova de la Escuela Preparatoria de la UAEMex
fabianbaca_75@yahoo.com.mx

**Candidato a Doctor en Educación (UPN)
Plantel Nezahualcóyotl de la Escuela Preparatoria de la UAEMex
ragope07@hotmail.com

*Importancia de la espacialidad
– temporalidad en la enseñanza
histórica: el caso del nivel
medio superior de la UAEM*

Fabián Baca Pérez

Licenciado en Antropología Social (UAEMex)
Plantel Dr. Pablo González Casanova de la
Escuela Preparatoria de la UAEMex
fabianbaca_75@yahoo.com.mx

Raúl González Pérez

Candidato a Doctor en Educación (UPN)
Plantel Nezahualcóyotl de la Escuela
Preparatoria de la UAEMex
ragope07@hotmail.com

Resumen

En el presente escrito se pretende realizar un acercamiento a la importancia de la educación en el siglo XXI, a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación; además, se revisa la relación existente entre la disciplina geográfica y la historia a través de la espacia-

lidad y la temporalidad para su enseñanza en el nivel medio superior de la UAEM. La pregunta – problema de investigación es la siguiente: ¿Cómo se generan aprendizajes significativos a través de la relación entre la espacialidad y la temporalidad, para un aprendizaje adecuado en lo que corresponde a la disciplina histórica? Como metodología, se presentarán ejemplos donde por medio de mapas, imágenes, líneas del tiempo y otros elementos referentes a las tecnologías de la información y documentación, el docente acerca al estudiante al tiempo y lugar donde ocurrieron los acontecimientos que marcaron la vida social del país que se estudia. Se utilizaron cuatro fuentes: Ordaz Sánchez, Lidia Rosa, “Algunas reflexiones sobre la Historia como ciencia y el conocimiento histórico” (2010); Pimienta Prieto, Julio Herminio. Metodología constructivista. Guía para la planeación docente (2005); Rucinke, Héctor y Ayra Luz Velásquez, “Geografía e historia: ¿reactivación de antiguas relaciones interdisciplinarias? (2007); y Salazar Sotelo, Julia. Narrar y aprender historia (2006).

Palabras clave: Educación, Enseñanza de la historia, espacialidad, temporalidad.

Introducción

Con la llegada del siglo XXI se vienen implementando transformaciones en los diversos campos de acción donde el ser humano desenvuelve su potencial creador como generador de cultura en los aspectos económicos, políticos, religiosos, culturales, educativos, laborales, entre otros; todo esto con la finalidad de hallar soluciones a los diversos retos por los que la humanidad estará haciendo frente como parte de una sociedad abierta y decidida a generar objetivos y planes concretos para que los individuos estén mejor capacitados en el campo laboral, educativo o cualquier otra profesión donde aplique sus saberes y aportaciones para el bien de la sociedad a la que servirá.

La educación, como parte de este proceso no puede escapar a esta lógica global, al tener en cuenta que la base del desarrollo de las sociedades se centra en la cantidad y calidad que esta pueda ofrecer a los individuos, por lo que se han venido realizando reformas en este factor clave para el desarrollo de los países que integran los cinco continentes, desde el nivel básico hasta el superior, donde estén involucrados docentes, alumnos, directivos y padres de familia.

No puede verse a la educación como un fenómeno aislado, se requiere de la participación

de diversos actores sociales que generen los caminos adecuados para una mejor calidad educativa; la mayoría de estos aspectos provienen del exterior, y se rigen por las políticas universales adoptadas por las naciones que buscan transformaciones para un mejor desempeño tanto del profesor como del educando para hacer de ellos sujetos con capacidad suficiente para generar, aplicar, difundir, transformar y reflexionar lo que aprende en campos de acción concretos, donde las sociedades se verán beneficiadas con los trabajos realizados por los profesionistas del futuro.

El presente trabajo es resultado de las experiencias adquiridas en el aula como profesores de Historia Universal y de México en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México, donde muestra los aprendizajes generados a través de diplomados, cursos y lecturas relacionadas con las competencias y la pedagogía. Este escrito intenta ver como se generan aprendizajes a través de la relación entre la espacialidad y la temporalidad para un aprendizaje adecuado en lo que corresponde a la disciplina histórica, donde por medio de mapas, imágenes, líneas del tiempo y otros elementos referentes a las tecnologías de la información y documentación, el docente acerca al estudiante al tiempo y lugar donde ocurrieron los acontecimientos que marcaron la vida social del país que se estudia. En otras palabras, se busca un acercamiento entre la disciplina histórica y geográfica, la cual nos ayuda a reconocer donde estamos ubicados en el planeta tierra, y así poder entender el contexto tanto físico como social y cultural de los personajes que han forjado la historia de la humanidad en general y de México en particular.

Educación y enseñanza de la historia

La labor docente es una de las más complejas, independientemente si se tiene o no la formación normalista, por el hecho de que se trabaja con seres humanos. Para el caso del nivel medio superior convivimos con jóvenes de entre 15 y 18 años de edad, los cuales se enfrentan a cambios físicos y mentales que repercuten en sus actividades escolares, desgraciadamente, muchos docentes no reflexionamos este punto, se cree que el alumno debe estar moldeado a nuestro modo, como si fuera una máquina y que solamente debe seguir instrucciones como cualquier autómatas, por lo que se debe borrar esta concepción errónea que desafortunadamente sigue inserta en la mente de algunos académicos tradicionalistas; por eso, es importante recordar que:

El hombre no solamente es materia, sino también espíritu, poseedor de una realidad transmateria y una vocación de eternidad; todos los seres humanos queremos trascender, que no nos olviden. Subsistimos, somos quienes somos porque existimos, con una escala de valores en un compromiso responsable con los demás, en una vivencia de comunidad o, como llamarían otros más avanzados, en una comunidad de indagación.¹

Por medio de las emociones, sentimientos, actitudes, pensamientos y reflexiones logramos trascender, ir más allá, nos ubicamos en un macrocosmos donde no estamos solos, pues se convive con otros seres que comparten nuestras mismas inquietudes y esperanzas; en la educación esto no debe descartarse, se debe ir más allá de lo establecido, hacernos preguntas, cuestionar lo que nos rodea, pensar y llegar a conclusiones que nos ayuden a ser mejores personas. En este aspecto, la labor del profesor tiene un peso significativo como guía en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.

Cada profesor cuenta con elementos para realizar esta reflexión, independientemente de la unidad de aprendizaje que este impartiendo. Para este escrito nos estaremos refiriendo exclusivamente al ámbito de las ciencias sociales y humanidades, con especial énfasis en la enseñanza de la historia.

Dentro de la educación media superior encontramos disciplinas relacionadas con las ciencias sociales y las humanidades que nos permiten tener una visión más a fondo sobre los temas y problemas contemporáneos que enfrenta la humanidad. Ofrecen un mejor panorama para vislumbrar un horizonte lleno de posibilidades en cuanto a las salidas o derroteros por los que los habitantes del planeta tierra deben recorrer para buscar opciones que den respuesta a nuestros problemas, y entre esas disciplinas encontramos la historia. Desafortunadamente, la historia no cuenta con la estima de los estudiantes por considerarla una asignatura que sólo repite lo que ocurrió en el pasado.

Si se piensa que la historia es sólo información sobre los acontecimientos sucedidos cronológicamente y la explicación de todo hecho histórico es casual y unívoca, se tiene razón al señalar que esta asignatura escolar no es útil en la formación intelectual de los alumnos; en cambio, si se le concibe como conocimiento que problematiza el pasado a partir de la realidad presente, esta ciencia se percibe como un conocimiento que responde plenamente a las necesidades formativas de los estudiantes.²

¹ Pimienta Prieto, Julio Herminio. Metodología constructivista. Guía para la planeación docente. (México: Pearson educación, 2005), 3.

² Salazar Sotelo, Julia. Narrar y aprender historia. (México: UNAM – UPN, 2006), 9.

La historia siempre se ha visto como una unidad de aprendizaje donde se estudian hechos o acontecimientos que ocurrieron en un tiempo pasado, donde no se intervino de manera directa con el suceso que se está estudiando; y para no variar, los datos numéricos representan uno de los mayores dolores de cabeza en los jóvenes del nivel medio superior, para ser más específicos, las fechas en que ocurrieron las acciones humanas en el pasado suelen ser monótonas y sin ninguna significación para el estudiante, y junto con ello, los nombres de los personajes históricos; los nombres de los planes, leyes, tratados o escritos que realizaron; las batallas y los lugares donde ocurrieron, así como la fecha en que se presentaron estos aspectos. Todo ello aunado con una manera tradicional para impartir la clase crea un resentimiento en este tipo de asignaturas. Por lo tanto, se debe reflexionar con mayor profundidad en este punto, y para que esto ocurra, se requiere de una mejor preparación del docente, sin descartar el compromiso que este tenga para llegar a ser mejor profesor. Entre esa preparación hay que destacar el objetivo de la historia, que se centra en la construcción de un mejor futuro a través de la comprensión del presente, y esto es adquirido gracias a la revisión de lo ocurrido en el tiempo pasado. Por lo tanto, si las estrategias educativas no son conscientes de este argumento, la enseñanza de la historia seguirá siendo vista como una materia más que no cuenta con los referentes suficientes para que el estudiante se asuma como un sujeto activo que tiene la misión de entender y transformar su realidad a través del estudio del pasado.

Geografía e historia. Relación entre espacialidad y temporalidad

La geografía, vista desde su definición etimológica es vista como una disciplina que se encarga del estudio y la descripción del planeta, desde el punto de vista físico – biológico y sociocultural. Al igual que otras disciplinas requiere la interacción constante con otras ciencias, ya sean naturales o sociales, y es a través de este punto donde queremos recalcar el acercamiento de la geografía con la historia; para ello, recurrimos a Marc Bloch, citado por Ordaz³ quien nos dice lo siguiente:

“Ningún fenómeno puede ser explicado sin el análisis del contexto histórico-social en el que surge, incluso fenómenos de índole natural como por ejemplo, el

³ Ordaz Sánchez, Lidia Rosa “Algunas reflexiones sobre la Historia como ciencia y el conocimiento histórico”. Contribuciones a las Ciencias Sociales abril – junio (2010): www.eumed.net/rev/cccss/08/lros.htm.

hecho de que un golfo muy profundo se seque, lo que a simple vista parecería objeto de estudio de otras ciencias, tiene mucho que ver con el impacto de la sociedad en ese medio natural “...Porque sin duda, el colmataje fue cuando menos favorecido por la construcción de diques, por la desviación de canales, por desecaciones: todos actos humanos, nacidos de necesidades colectivas y que solo fueron posibles merced a una estructura social determinada.”

A través de esta reflexión nos damos cuenta de las repercusiones dejadas por las acciones humanas que alteran, ya sea para bien o para mal el contexto geográfico y social. Es el ser humano el sujeto principal en estas disciplinas, no hay acontecimientos significativos sin la acción de los seres humanos, pero también se debe tomar en cuenta que los sucesos geográficos modifican las acciones humanas, individuales y colectivas, ejemplos claros los encontramos con los desastres naturales como erupciones volcánicas, inundaciones, terremotos, huracanes, entre otros, los cuales ponen a prueba la capacidad humana para actuar y hasta modificar el entorno donde vive.

No por el hecho de que ocurra un desastre natural vamos a pensar que hay una relación directa entre geografía e historia, los recursos con que cuenta una región son importantes para revisar la dinámica poblacional como la tierra y los cultivos; los mares, lagos, playas; los recursos minerales destacando el oro, la plata, el carbón, el hierro y el plomo; el petróleo y el gas natural; los bosques y terrenos forestales. Todos estos elementos son determinantes para corroborar la dinámica geopolítica que tiene alto impacto en los procesos sociales donde la historia tiene mucho que ver para la interpretación de estos fenómenos globales, los cuales nos enfrentamos todos los días y repercuten en nuestra vida, ya sea de manera directa o indirecta.

¿Desde cuándo comienza la relación entre la geografía y la historia? esta convergencia se viene presentando desde antes de la consolidación científica de ambas disciplinas, y es a partir de la conjugación de estos aspectos cuando los seres humanos empiezan a identificarse como colectividad, diferenciándose de otros pueblos, como lo explican Rucinke y Velásquez:⁴

¿Concretamente, cómo han estado asociadas la geografía y la historia y cómo lo están en el presente? Para empezar, desde el puro comienzo de la organización civilizada de los grupos humanos cuando se accede al estadio sedentario que generó la invención de la agricultura, la estructuración funcional de las comunidades, la invención de la escritura y el desarrollo de la ciudad concurren tres elementos que le dan cohesión al grupo como entidad social: el idioma, el sentido de pertenencia territorial y la tradición cultural. Los dos últimos evolucionan

⁴ Rucinke, Héctor y Ayra Luz Velásquez, “Geografía e historia: ¿reactivación de antiguas relaciones interdisciplinarias?” en: Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad 2, n.º 2 (2007): 127 – 148.

como las primeras formas organizadas de conocimiento, gracias al perfeccionamiento del sistema de comunicación como lenguaje escrito: es el nacimiento simultáneo de una suerte de protohistoria y protogeografía, tan ligadas entre sí entonces como ahora lo siguen estando la historia y la geografía, como soportes de la fidelidad social de colectividades asociadas como naciones.

La primera civilización que se dio cuenta de esta cualidad fue la griega por medio del que es considerado el padre de la historia, Heródoto. Es Heródoto de Halicarnaso quien da a conocer una relación directa entre geografía e historia por medio de los viajes que realizó. No se conformaba con el simple dato que era dado a conocer por otras personas o escritos, no se quedaba estático reflexionando sobre la veracidad o falsedad de lo que se decía. Por ello, iba directamente al lugar de los hechos, explorar física y culturalmente a las civilizaciones que eran diferente a la helénica y con esto, se consolida como el padre de la disciplina histórica y uno de los principales referentes en la investigación geográfica:

Es aquí donde se mezclan dos elementos que van a la par en la vinculación entre la ciencia de la tierra y el estudio del tiempo pretérito: espacialidad y temporalidad. Con esto tenemos dos categorías históricas que junto con la causalidad – efecto, los personajes y las fuentes nos ayudan a clasificar e interpretar los acontecimientos que ocurrieron y ocurren en los cinco continentes. Para este escrito, describiremos solamente los dos primeros, debido a que tienen una relación más directa con la geografía, aunque es necesario mencionar que van a influir en las otras categorías al momento de hacer una investigación.

La espacialidad es vista como el lugar donde se desarrollan las distintas acciones o tramas llevadas a cabo por los sujetos de la historia, desde los más específicos, como puede ser una escuela, teatro, cine, casa, museo, pasando por espacios más extensos como una calle, colonia, barrio, hasta el punto de expandir nuestra visión al analizar toda una comunidad, municipio, estado, país y continente. Sin la espacialidad sería imposible ubicar el lugar de los acontecimientos.

La temporalidad puede verse en una doble perspectiva: tiempo cronológico, el cual se encarga de revisar las horas, fechas, años, lustros, décadas. Es objetivo, pues se remite a la cuestión numérica, y todo esto se combina con las acciones humanas. Por otro lado, tenemos el tiempo kairológico, cuyo punto medular es la trascendencia a las fechas y cualquier otro dato numérico que se encuentra en el tiempo cronológico. Aquí se busca un análisis y reflexión de lo que ocurrió, no se queda con el dato exacto, más bien, el tiempo se describe de diferentes maneras según los elementos culturales característicos de la época que se estudia.

Una vez definidas estas categorías nos adentraremos en el ámbito académico, específicamente el nivel medio superior en la Universidad Autónoma del Estado de México, donde se imparten dos unidades de aprendizaje: historia universal: siglos XX y XXI e historia de México: siglos XIX – XXI, segundo y tercer semestre respectivamente, dando a conocer un ejemplo que ilustre la importancia de la espacialidad y temporalidad en ambas asignaturas.

La espacialidad - temporalidad en la unidad de aprendizaje historia universal

La historia universal en el bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México abarca exclusivamente los siglos XX y XXI; se conforma con cuatro módulos, los cuales se dividen en temas y subtemas: el primero de ellos hace un acercamiento a lo que es la disciplina histórica, importancia y utilidad; definición de las categorías de la historia, entendidas estas como el tiempo, espacio, causalidad – efecto, sujetos y fuentes; corrientes historiográficas, destacando la corriente de annales. A partir del segundo módulo comenzamos a revisar los principales acontecimientos ocurridos en el mundo a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI. Dentro de estos temas destacan las revoluciones rusa y China, los regímenes autoritarios y totalitarios, las dos guerras mundiales junto con sus consecuencias, los movimientos de liberación en Asia; África y América Latina, aterrizando en los conflictos ocurridos en Medio Oriente, especialmente el judío – palestino, la caída del socialismo real en Europa del Este, y terminando con los dilemas actuales que enfrenta la humanidad como derechos humanos; democracia; justicia; paz, ciencia y tecnología, neoliberalismo y globalización.

Ante esta variedad de temas, tenemos la necesidad de recurrir a las tecnologías de la información, las cuales nos proporcionan elementos indispensables para una mejor explicación de las diversas temáticas que componen el programa de estudio, y entre ellas están los mapas como un complemento no solo en la explicación del factor espacial cuando se habla de los ejes estructurales de la historia. Es deseable que a la par de los temas a considerar en el curso, se acentúe el o los lugares donde ocurren los hechos. Como ejemplo de esto encontramos el tema del fascismo, nazismo y franquismo, regímenes que se presentaron en Italia, Alemania y España respectivamente; pero también se presentan características que involucran a las capitales, ciudades y pueblos que se deben especificar en el mapa del país para que el estudiante se ubique espacialmente.

Imagen 1. Ubicación de la ciudad del Vaticano



Fuente: <http://www.escambray.cu/2012/estado-de-la-ciudad-del-vaticano/>

Imagen 2. La ciudad del Vaticano



Fuente: http://3.bp.blogspot.com/I9xu4eiR2eE/UuQyYBqygl/AAAAAAAAA-DI/nt4c6bAfuFs/s1600/CiudadVaticano_Roma_mapa1.JPG

En el primer mapa encontramos la ubicación del Vaticano, tomando como referencia general a Italia, y en la segunda imagen encontramos las principales construcciones que hay. Se toma en cuenta la ciudad del Vaticano para hacer mención al Pacto de Letrán, firmado en febrero de 1929, donde Benito Mussolini concedió soberanía del Papa sobre el Vaticano y la oficialización de la religión católica en Italia.

Para el caso del nazismo alemán no se puede pasar por alto una de las principales características de este régimen totalitario: el odio a los judíos y otras minorías étnicas, constituyendo uno de los genocidios más grandes de la historia. Los campos de concentración representan el lugar donde los deportados eran prácticamente condenados a muerte. En la tercera imagen vemos la ubicación de los principales campos de concentración, donde entre seis y ocho millones de personas perdieron la vida.

Imagen 3. Ubicación de los principales campos de concentración durante el régimen nazi



Fuente: <http://2.bp.blogspot.com/C01uD3c10zU/TXt3YIFtI/AAAAAAAA-AT8/nYxkquvSIM/s1600/08.campos.de.comnconcentracion.png>

Para el caso del franquismo español, se relaciona este régimen con la Guerra Civil Española (1936 – 1939) donde nacionalistas, quienes apoyaban la monarquía y el rechazo a la democracia y el socialismo, en colaboración con el fascismo y el nazismo derrotan a los republicanos demócratas y antimonárquicos, dándose con ello la consolidación de la dictadura del general Francisco Franco hasta 1975. Uno de los hechos más recordados de este conflicto fue el bombardeo a la ciudad de Guernica el 26 de abril de 1937, por parte de bombarderos y soldados italianos y alemanes, provocando la protesta de artistas como Pablo Picasso en su famoso cuadro Guernica. Muchos alumnos se preguntan ¿Dónde se encuentra la ciudad de Guernica? En la imagen número cuatro vemos la ubicación de dicha ciudad.

Imagen 4. Ubicación de la ciudad de Guernica en España.



Fuente: <https://historiayviajes.files.wordpress.com/2010/10/mapa.jpg>

La ubicación geográfica en la historia de México

Hablar de la historia de México en el bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México es limitar los principales acontecimientos ocurridos en nuestra patria a tres siglos: XIX, XX y XXI. Se destacan hechos como el proceso de independencia y consecuencias; la creación de las posturas ideológicas y políticas en el siglo XIX; las constituciones de 1824 y 1857; los imperios de Iturbide y Maximiliano; las dictaduras de Santa Anna y Porfirio Díaz; la guerra de reforma entre conservadores y liberales; Segunda intervención francesa; gobierno de Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada; la revolución y sus personajes principales, planes, características y consecuencias; posrevolución, cardenismo y el México contemporáneo. A pesar de lo abstracto del programa de estudio y de no meterse a profundidad en temas importantes como conflictos internacionales y el milagro mexicano, el profesor tiene que ingeniárselas para llevar a cabo de manera adecuada los temas que se escribieron con anterioridad.

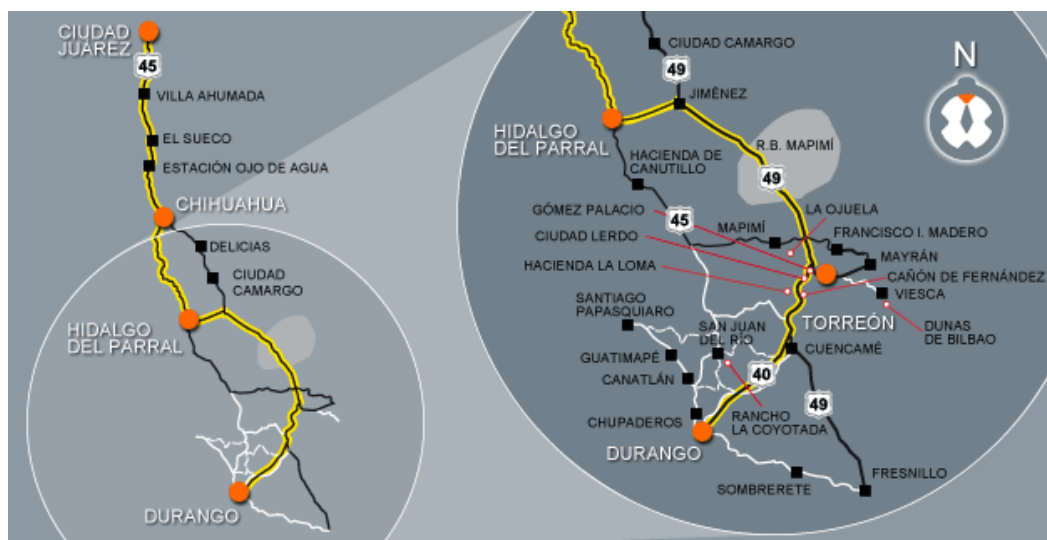
Uno de los temas de mayor interés es el de la revolución mexicana, especialmente cuando se habla de los dos caudillos más representativos en este periodo: Emiliano Zapata y Francisco Villa. En las imágenes cinco y seis tenemos las rutas de ambos personajes que marcaron su participación en el movimiento revolucionario mexicano.

Imagen 5. Ruta de Emiliano Zapata



Fuente: <http://mexdesc.impresionesaerea.netdna-cdn.com/images/rutas/MAPA-RUTA-ZAPATA.gif>

Imagen 6. Ruta de Francisco Villa



Fuente: http://mexdesc.impresionesaerea.netdna-cdn.com/images/rutas/mapa_ruta_villa.gif

Con los ejemplos presentados se pone de manifiesto la utilidad de los mapas, como una herramienta que permite un acercamiento con el lugar de los hechos, tanto en la historia universal como en la historia de México; y esto se enriquece si se hace uso de las tecnologías de la información, siempre y cuando se tenga el conocimiento para el manejo de las mismas.

Conclusión

En pleno siglo XXI, ante los avances tecnológicos y científicos que se han venido desarrollando en todos los campos del saber humano, nos damos cuenta que las ciencias sociales son de vital importancia para la educación, pasando por el nivel básico hasta el superior. Nos permiten abordar cuestiones relacionadas con el pasado, presente y futuro de la sociedad que se está estudiando y a su vez, proponer soluciones y discursos que nos hagan reflexionar sobre el quehacer de los seres humanos en la sociedad. La historia forma parte de ese ejercicio.

La disciplina histórica, cuya importancia en las ciencias sociales es estudiada por economistas, sociólogos, antropólogos, geógrafos, entre otros científicos sociales debe tener en cuenta dos características importantes: la espacialidad y la temporalidad. Dentro del aspecto espacial encontramos elementos de peso que ayudan a entender la relación existente entre la geografía y la historia, destacando la ubicación del espacio a estudiar. La temporalidad

nos ayuda a estudiar un periodo específico en la historia; basta recordar que las circunstancias que permitieron el desarrollo de un suceso o acontecimiento van a sufrir variaciones de acuerdo al siglo, década o época, permitiendo la variabilidad en la historia.

Cuando nos acercamos de esta manera al análisis espacial y temporal en el estudio de la historia tendremos el complemento ideal para una mejor interpretación y comprensión de los sucesos o acontecimientos que han ocurrido, nos permite adentrarnos en las características naturales que tiene una nación, lo que a su vez nos brinda un primer plano sobre la riqueza con que cuenta un espacio y su trascendencia geopolítica en el pasado, presente y futuro.

En el presente escrito se intentó mostrar la relación entre la espacialidad y temporalidad para un curso de historia, tanto universal como mexicana en la educación media superior y a la vez, describir la relación entre la geografía y la historia; dicha vinculación se presenta en estos tiempos como una forma de comunicación holística, donde también se cuenta con la participación de ciencias que tomen en cuenta la participación de los seres humanos, ya sea de forma individual o colectiva; Además, sobresale el hecho de cambiar la forma en que se ha venido impartiendo la asignatura histórica, haciendo uso de otros medios y recursos que permitan la participación del estudiante, y que no se vea como un sujeto pasivo cuya función es la de escucha que solamente recibe información. Al mezclar estos aspectos se tendrá una participación más adecuada, tanto de educadores como estudiantes, y por supuesto, el tener presente la ubicación espacial dentro de cualquier acontecimiento que haya ocurrido en el pasado.

Bibliografía

Ordaz Sánchez, Lidia Rosa “Algunas reflexiones sobre la Historia como ciencia y el conocimiento histórico”. *Contribuciones a las Ciencias Sociales* abril – junio (2010): www.eumed.net/rev/cccss/08/lros.htm

Pimienta Prieto, Julio Herminio. *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson educación, 2005.

Rucínque, Héctor y Ayra Luz Velásquez, “Geografía e historia: ¿reactivación de antiguas relaciones interdisciplinarias?” en: *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad* 2, n.º 2 (2007): 127 – 148.

Salazar Sotelo, Julia. *Narrar y aprender historia*. México: UNAM – UPN, 2006.

La apropiación de lo local en la enseñanza de la historia. Una propuesta para la investigación en básica secundaria en la ciudad de Tunja

Claudia Liliana Monroy Hernández
Elkin Guillermo Colmenares Dulcey

*La apropiación de lo local en la
enseñanza de la historia. Una
propuesta para la investigación
en básica secundaria en
la ciudad de Tunja*

Claudia Liliana Monroy Hernández

Elkin Guillermo Colmenares Dulcey

Resumen

Tunja representa un gran valor histórico que ha sido abordado desde la historia oficial, rescatando el papel de los grandes personajes y los lugares emblemáticos que identifican la ciudad, descuidando tal vez la construcción de una historia desde abajo, la que reconozca el papel de los sectores populares y los espacios que éstos han ocupado y que representan su memoria y tradición. En este sentido mantenemos una preocupación por investigar aquellos espacios que fueron ocupados por mujeres, hombres y niños, desde los cuales se cimentó gran parte de la historia de la ciudad en la que se guardan vestigios y voces que queremos visibilizar. Por lo anterior nuestra pregunta de investigación es ¿cómo reconocer e investigar lugares de memoria histórica de la ciudad de Tunja que guardan el legado de la gente común

y corriente, para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje y aportar al reconocimiento de los sectores populares de la ciudad? Este proyecto sigue un enfoque histórico, con una metodología cualitativa, enfocándonos en la observación y análisis de la información, en donde se utilizan diferentes técnicas de recolección como: entrevistas, talleres, salidas pedagógicas y académicas, reconocimiento de lugares de memoria, documentos escritos, fotografía, entre otros a los cuales se les analiza y confronta con la bibliografía relacionada

Palabras clave: didáctica de la historia, historia, memoria, tradición oral, lo local.

Introducción

La apropiación de lo local como estrategia para la enseñanza de la historia es una propuesta que se ha diseñado para abordar algunas problemáticas referentes al currículo como son las metodologías tradicionales que dejan ver la necesidad de proponer y reflexionar nuevas formas de acercarnos al desarrollo de la educación en el aula, al igual que el desdén de los estudiantes por el aprendizaje de la disciplina. Partimos de una reflexión basada en dos proyectos de investigación desarrollados en la ciudad de Tunja en las áreas de ciencias sociales y educación artística, articulados desde el ámbito de la historia y con referentes específicos que nos permiten abordar ciertos contenidos en común.

A partir de lo local, generamos la excusa que promueve la búsqueda del conocimiento, es decir, una investigación colectiva sobre los lugares familiares, propios y cotidianos que los mismos estudiantes recorren. buscamos generar estrategias a través de las cuales potenciar las capacidades de nuestros estudiantes, las cuales pueden relacionarse con procesos de investigación, que transformen la vida escolar, una investigación que parte desde los intereses y necesidades de cada uno, donde hay un verdadero consenso frente a los temas y problemas que se intentan poner en evidencia y que a partir de ellos, logramos que el joven sea más independiente, autónomo, recursivo, analítico y creativo, como posibilidades de superación, liderazgo y formación.

Reconocemos la riqueza histórica con la que cuenta la ciudad de Tunja y al mismo tiempo el desconocimiento y la falta de apropiación por parte de sus habitantes, sobre todo de aquellos lugares de memoria que no son protegidos por la administración municipal y que están siendo de alguna manera ignorados o subvalorados por la ciudadanía por los mismos

procesos y prácticas sociales en lo público y lo privado, que en suma son generados de un silencio histórico que no ha permitido que la historia de las clases populares sea reconstruida a partir del rescate de estos escenarios que se salen de la historia oficial, al no contar con las hazañas de los grandes personajes y de las épocas señoriales de la ciudad.

Nuestro propósito es contribuir desde la escuela y específicamente desde las ciencias sociales y la educación artística en la construcción de un sujeto histórico, un ciudadano que se responsabiliza de la cultura y la tradición de su entorno, que valora el papel de su gente y rescata del olvido los lugares de memoria, que son propios y que los identifican para convertirlos en testimonio vivo de sus raíces.

Inicialmente nos hemos dado a la tarea de elaborar un sondeo a los estudiantes sobre el gusto por la investigación y la educación y plantear a través de algunos talleres, elementos de juicio que nos permitan describir ciertas fallas en el currículo, en el proceso académico y en la misma concepción de la historia. No es difícil reconocer que los procesos de enseñanza – aprendizaje han estado alejados del contexto de los estudiantes. Requiere prácticas más concretas que transformen su entorno y no contenidos metodológicos que miran a otras latitudes.

La ponencia hace parte de un proceso de investigación y reflexión de varios años en los que se ha desarrollado un trabajo con estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Silvino Rodríguez y el Colegio Salesiano Maldonado de la ciudad de Tunja, la primera de carácter oficial y la segunda de carácter privado, desarrollando los proyectos: *Lugares de memoria en Tunja. Una Historia de la gente común y corriente* (Silvino Rodríguez) y *El Bosque y la Iglesia el Topo hoy. Una mirada a su pasado* (Salesiano Maldonado), a partir de los cuales hemos escogido una serie de lugares de memoria histórica de la ciudad de Tunja, que se han constituido como proyectos grupales; FUENTE CHIQUITA. Tradición, memoria y oralidad de las lavanderas de Tunja; HISTORIAS SOBRE RIELES Y PARAJES DE ESTACIONES: Un monumento que puede volver a andar; CASA ARTE. Lugar de encuentro de la historia y la cultura; PLAZA REAL: Lugar de encuentro de campesinos boyacenses y PASAJE DE VARGAS. Una calle que encierra historias de ciudad; LA IGLESIA EL TOPO, y EL BOSQUE DE LA REPÚBLICA.

Estas construcciones y relatos del ámbito local permiten que los estudiantes se reconozcan a sí mismos y se sientan miembros de una comunidad, reproduciendo a través de testimonios que se encuentran en los archivos notariales, parroquiales, las vías, la tradición oral, la pintura, la arquitectura, los espacios públicos entre otros, una experiencia compartida y

significativa que relata su espacio social y material fortaleciendo la memoria, el sentido de la identidad y resignificando su entorno.

Como vemos, no son simples lugares; son historias que representan a nuestra gente, a nuestra cultura y que se convierten en reflejo de nuestra identidad. Desde estos espacios históricos nos hemos dado a la tarea de emprender procesos de investigación que nos ayuden en primera instancia a comprender los conceptos de historia, memoria y tradición oral, pero también a aportar en la transición de esa historia oficial y tradicionalista de Tunja a una historia de la gente común y corriente, y de sus lugares cotidianos.

El proyecto sigue la ruta metodológica de Ondas, la cual nos permite desarrollar un proceso de exploración, de observación, de preguntarnos y proponer temas y problemas reales y contextualizados, pero sobre todo del interés y la imaginación de nuestros estudiantes, que a diario se asombran y nos sorprenden con las acciones que desarrollan.

Una aproximación Historiográfica de la Ciudad de Tunja

En este proceso ha sido importante hacer un ejercicio de revisión bibliográfica para determinar el tipo de historia que se ha construido sobre la ciudad de Tunja, encontrando un gran número de libros de los diferentes periodos históricos, en los cuales la ciudad, ha representado gran importancia y tradición dentro del ámbito nacional.

Sin embargo vamos a mencionar algunos títulos de nuestra revisión, como muestra de un ejercicio de análisis de textos históricos. Uno de ellos los fundadores de Tunja. Genealogías¹, publicación realizada por la Academia Boyacense de Historia que relata los principales personajes de la conquista de la Nueva Granada como Los de Quesada, los de Federman, los de Belalcazar, junto con sus grandes estandartes, banderas y pendones, pasando luego a los fundadores de Tunja en 1539. En ese mismo orden podemos ubicar el libro Tunja esencia de la cultura hispánica de Javier Ocampo López en el que se trata la fundación hispánica de la ciudad, la biografía de Gonzalo Suarez Rendón, los símbolos de la ciudad de Tunja y sus lugares y personajes ilustres², como vemos la palabra ilustre recobra importancia a la hora de escribir la historia de la ciudad. Mencionamos además el trabajo titulado Historia de Tunja,

¹ Corradine Mora, Magdalena. (2008). Academia Colombiana de Historia. Tomo I. Tunja.

² Ocampo López Javier. (1967) Tunja Esencia de la cultura hispánica. Academia Boyacense de Historia. Tunja

compilado por Ramón C. Correa compuesta por tres tomos en el que sobresalen no solo los personajes, sino además los temas religiosos, la educación, los monumentos, entre otros que siguen la misma línea de los anteriormente citados,³ Ulises Rojas con Escudos de Armas e Inscripciones Antiguas de la Ciudad de Tunja , que busca exaltar los primeros habitantes de la Tunja colonial, y los blasones que ellos edificaron en la ciudad, y Guía Histórica de Tunja, que aborda los lugares emblemáticos de la ciudad entre los que se destacan los templos religiosos, y la arquitectura colonial.

Por lo anterior, y mencionando solo estos tres textos dentro de un aproximado de 20 más revisados pudimos identificar que la historiografía de la ciudad de Tunja se representa desde la historia oficial y construida desde las élites y el rescate de lo hispánico y religioso, con esto no queremos restarle importancia a éstos trabajos, todo lo contrario sabemos del aporte que han hecho al conocimiento de la ciudad, pero sugerimos que es necesario valorar la historia de los sectores populares.

Sin embargo no podemos dejar de mencionar otros trabajos importantes que se han realizado como el de Costumbre Tunjanas del siglo XX de Enrique Medina Flórez; el de Tunja Prehispánica de German Villate Santander; el de Iglesia, Tierra y crédito en la colonia de Juan Manuel Robayo o el de Tunja después de 1900 de Juan Medina, los cuales han contribuido con nuevas temáticas a la historiografía Tunjana.

Por otra parte en la formulación de éstos proyectos hemos tenido en cuenta cuatro conceptos claves que nos permiten encontrar la relación entre la teoría y la práctica investigativa, razón por la cual los esbozamos en esta ponencia.

Historia

Existen múltiples definiciones de la historia, pero casi todas coinciden en señalar que es el estudio de las acciones humanas reflejadas en el pasado. La historia, al igual que el resto de las disciplinas sociales, permite al hombre obtener conocimiento sobre la realidad. Luis Villoro señala que ese conocimiento: “le otorga una orientación permanente y segura de sus acciones en el mundo”⁴. La necesidad de dar una explicación a los fenómenos que se pre-

³ Correa. Ramón. (1948). Historia de Tunja. Academia Boyacense de Historia. Imprenta departamental de Tunja.

⁴ Pereyra, Carlos., Villoro, Luis., Córdova, Arnaldo., et al. (1980). Historia, ¿Para qué?, México, siglo XXI. 52- 58.

sentan en la realidad en que actúa el hombre, debido a las implicaciones que tienen para él, lo obliga a tratar de darles una explicación, de llenarlos de contenido lógico que les dé una coherencia y permitan garantizar cierto control sobre ellos.

No hay conocimiento que no sea consecuencia directa de las dudas que surgen de la interacción del hombre con su medio. La historia y las ciencias sociales siguen ese mismo movimiento. Las ciencias sociales en su conjunto intentan interpretar los fenómenos generados a partir de la acción directa del hombre sobre su entorno y sus semejantes. La acción puede ocurrir tanto por omisión o acción, y repercute en la manera en que se configura la realidad social. Las ciencias sociales se encargan de estudiar de manera general a las acciones del hombre y sus consecuencias, intentándoles dar una explicación lógica y coherente, alejada de interpretaciones mágicas o de carácter sobrenatural, ajenas de la propia acción humana.

Según Villoro (1980), la necesidad de comprender el presente es la que impele a los hombres a indagar en el pasado para la búsqueda de las respuestas: *el estudio de la historia parte del presente, el presente plantea las interrogantes que incitan a buscar en el pasado. La historia intenta dar razón de nuestro presente concreto.*

Como podemos ver, el centro de análisis tanto de la historia como de las ciencias sociales es la acción humana. La diferencia, aparente, es que la historia se ocupa de hechos que sucedieron anteriormente, en el pasado, mientras que el resto de las disciplinas se ocupan del análisis de la realidad presente, aunque este análisis muchas veces debe hacer alusión al pasado. Carr lo señala tajantemente:

Los científicos, los especialistas de las ciencias sociales y los historiadores se encuentran todos trabajando en distintas ramas del mismo estudio: el estudio del hombre y de su mundo circundante, de los efectos de este sobre el hombre y de los efectos del hombre sobre el mundo que lo rodea. El objeto que se propone alcanzar la investigación es el mismo la comprensión y la dominación de su ambiente por el hombre.⁵

Se trata pues de comprender la importancia de la historia no sólo en nuestros procesos académicos, sino en nuestra vida misma, en la construcción de una sociedad y en asumir nuestro papel como ciudadanos.

⁵ Carr, Edward,(1985). ¿Qué es la historia?. Editorial Ariel. Barcelona. p, 21-30.

Memoria

Trabajar la Memoria Histórica con los estudiantes plantea a los profesores un reto de gran interés didáctico: la combinación de lo micro y lo macro considerados holísticamente, lo que supone que una escala y una parte no se explican sin las otras.⁶

Estudiar la memoria Histórica se ha convertido en una necesidad sentida que es producto de un proceso colectivo, a partir del cual se requiere crear una serie de lenguajes, convenciones y significados propios de una comunidad o de un lugar que ha sido conservado a partir de su cultura, sus tradiciones e identidad.

Es necesario hacer la claridad que al hablar de memoria encontramos ciertas distinciones entre memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica; sin embargo no podemos estudiar una aislada de las otras, sino que las tres convergen en la experiencia producto del tiempo y espacio.

La memoria individual: en tanto que ésta se enfrenta a la memoria colectiva, es una condición necesaria y suficiente para llamar al reconocimiento de los recuerdos. Nuestra memoria se ayuda de otras, pero no es suficiente para que ellas nos aporten testimonios. **La memoria colectiva:** es la que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden legar a un individuo o grupos de individuos y la **memoria histórica** supone la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado.⁷

Por lo anterior no solo los individuos, sino las comunidades en general representan el testimonio vivo de nuestra historia y en este sentido estudiar y construir la memoria debe ser no solo una necesidad, sino un compromiso social. Como lo plantea Marañón (2011), el conocimiento de la memoria histórica es imprescindible en el fortalecimiento de valores, sentimientos y la identidad cultural de una comunidad, la recuperación de la memoria colectiva constituye un elemento indispensable para vencer el fantasma del positivismo y la amnesia histórica.⁸

⁶ Prats, Joaquim. (30 de Septiembre de 2010). "Memoria Histórica y enseñanza de la Historia" Recuperado de: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/>

⁷ Betancourt Echeverry, Dario. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>

⁸ Marañón Rodríguez, J.L.(2011): *Reflexiones teóricas acerca de la interrelación entre memoria histórica e imaginarios sociales*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, www.eumed.net/rev/cccs/12/

Tradición Oral

La tradición oral ha sido en los últimos años valorada como fuente en la investigación histórica, sin embargo durante mucho tiempo fue rechazada por la historia oficial, en donde solo se aceptaban las fuentes escritas como fuente primaria. Mauricio Archila menciona que la tradición oral es cambiante y flexible e insiste en que hay una serie de elementos fijos en la tradición oral, porque si se sale de dichos elementos se pasa a otro tipo de tradición. Lo que señala es que la tradición oral permite una continua recreación lo que le da una apariencia más circular o espiral; lo escrito podría ser más cuadrangular, más estático.⁹

Por lo anterior es clave comprender la necesidad de vincular a nuestros procesos de investigación la tradición oral, como una fuente primaria de gran importancia para la construcción de la memoria, la cual debe ser contrastada con otras fuentes como las escritas para obtener unos resultados más precisos.

La tradición oral es excluida en Occidente por el privilegio que se le da a la expresión escrita. Por esto la tradición oral se convierte en un refugio de resistencia de grupos marginados o subordinados que muy rara vez dejan un testimonio escrito. En ese sentido, por lo menos para los historiadores, la tradición oral se convierte cada vez más en una fuente, en una mediación, que nos acerca a la cultura popular.¹⁰

Lo Local – Localidad

Lo local o la localidad hacen referencia a un lugar, tanto para localizar a alguien (una comunidad por ejemplo) ubicada en el dicho lugar, como para que ese alguien (esa comunidad) se localice y desde allí enfrente, se distinga, con otros, otras comunidades. Es el lugar que le es propio y del que se es propio; es también el lugar desde el que se está situado frente a los demás y con los demás. Lo local es, entonces, el lugar en y desde el cual un individuo o una comunidad se identifica, al tiempo que es el sitio o lugar desde el que se reconoce con otros y otras comunidades, tomando lugar dentro de la diversidad.

Dicho de otra manera, lo local es lo que da sitio, sitúa a un hombre o a un grupo humano, pero como ese situarse es en sí un proceso de construcción y cambio permanente, es un angustioso gestarse histórico social con manifestaciones de construcción de prácticas económi-

⁹ Archila Neira, Mauricio. La tradición oral como fuente de la Historia. En <http://oralexteca.unimagdalena.edu.co/wp-content/uploads/2013/01>

¹⁰ Ibid

cas, políticas y culturales que le dan identidad y lugar frente a otras comunidades, tanto diseñando su espacio y ejerciendo territorialidad como organizándose en sociedad y produciendo una forma de vida, una percepción del mundo, una cultura. Quizá lo que hoy están buscando las localidades, de mayor conciencia histórica, sea el reconocimiento del significado de sí mismas para sí y frente a un mundo que procura desdibujarlas en la globalidad.¹¹

Así, lo local es temporal e histórico desde sus orígenes pero sólo, cuando y en la medida en que se hace consciente de su propia permanente gestación, cuando se abre a sí mismo para explicarse como proceso acaecido, se percata de su historicidad y se dispone a ser reconocido y explicado, a ser objeto de un conocimiento historiográfico que forma parte y es expresión de ese gestarse histórico. En este sentido, lo local y la localidad, en la medida en que son sitio de lo situado, no necesariamente serán un lugar geográfico determinado, aunque no excluye el significado tradicional de localidad. Un pueblo, una ciudad, un barrio, un municipio, una comuna son localidades, pero también lo son una vereda, una comunidad escolar, el radio de acción de un sindicato, la cohesión de grupos étnicos migrantes en una gran ciudad y dispersos en pequeños grupos, núcleos pluriétnicos convivientes por la necesidad de compartir el espacio, por la defensa necesaria como grupos marginados, etc. Toda esta amplitud sustentada en la preocupación fundamental por comprender el desenvolvimiento de grupos humanos, en la dinámica natural de existir distintos y con los demás, socialmente ubicados.

Sin embargo, con mucho, es más difícil lograr la proeza de vernos a nosotros mismos entre los otros, como un ejemplo local más de las formas que localmente adopta la vida humana, un caso entre otros casos, un mundo entre otros mundos, que no la extensión de la mente, sin la que la objetividad es mera autocomplacencia y la tolerancia un fraude.¹²

De esta manera la localidad, se manifiesta necesariamente histórica, situada en un lugar y tiempo determinados, se muestra como materialmente micro pero con múltiples manifestaciones que obligan a la investigación detallada y multidisciplinar.

Estos conceptos han sido desarrollados a lo largo de los procesos investigativos, y no solo representan un sustento teórico, sino la necesidad de apropiación de cada uno de ellos a lo largo de la práctica pedagógica en el aula

¹¹ Zuluaga, Francisco. (2006). Unas Gotas: Reflexiones sobre la historia local. Recuperado en: <http://historiayespacio.univalle.edu.co/TEXTOS/27/2705.PDF>

¹² Geertz, Clifford, (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas.* 27- 30.

Etapas de desarrollo del proyecto

Los dos proyectos de investigación manejaron la metodología Ondas, conformando un equipo de trabajo de 35 estudiantes. Para el caso del Colegio Salesiano, se trabajó con estudiantes de quinto, séptimo y octavo grado, el Silvano Rodríguez se constituyó con alumnos de noveno grado. Al estar enmarcados en la estrategia de Ondas, los proyectos tuvieron un proceso de asimilación de contenidos sobre investigación, y una notoria libertad de trabajo con relación al currículo. Los temas de exploración fueron elegidos por consenso entre los mismos estudiantes, generando que los educandos se apropiaran del tema con mayor compromiso. A continuación revisaremos cada proyecto y sus lugares de trabajo.

El Bosque y la Iglesia el Topo hoy. Una mirada a su pasado

El grupo de Investigación ARCO, situado desde el área de Artes Plásticas, persiguiendo crear elementos plásticos producto de la investigación-creación, recurrió a la metodología histórica como base documental. El colectivo se dividió en tres equipos de trabajo, abordando tres escenarios de Tunja: El bosque de la República, ubicado en el centro de la ciudad; la Iglesia del Topo, también ubicado cerca al centro, y Fuente Chiquita (los lavaderos), en la periferia de la ciudad (este último se descartó a lo largo del proceso).

Los encuentros o sesiones de trabajo operaba sistemáticamente, lo cual implicaba que en cada sesión habían tareas que realizar como: reflexionar a partir de los documentos encontrados relacionados con los lugares elegidos, debatir los lugares, revisar las dificultades, y plantear soluciones, también se dejaban actividades extra clase que garantizaban que los encuentros presenciales fueran dinámicos, similares a la acción asesor-asesorado propio de los proyectos universitarios, y por último construyendo su objeto plástico, producto del trabajo de campo. El proyecto se convirtió en todo un laboratorio que buscó en lo local, y la investigación la estrategia para acercar a los estudiantes a nuevas formas de aprendizaje del arte y la historia.

La recolección de información tuvo varias etapas, y fuentes. Siendo la primera el reconocimiento visual de los lugares, la toma de apuntes a sus propias inquietudes, sin contar con conocimientos previas; la segunda, fue la revisión documental que proporcionaba información clara de los objetos de estudio; la tercera, la re-formulación de nuevas preguntas, a partir de las consultas bibliográficas y entrevistas de los habitantes del sector. Cada etapa estuvo acompañada de una bitácora que hacía a la vez de libro de dibujo y mapas, apuntes, tareas etc.

Los resultados arrojaron una serie de reseñas de los lugares vistos desde el pasado construido en los libros de historia, además de la contrastada a partir de las realidades de sus habitantes, y a reflexionada a través de la óptica de los alumnos; esto permitió el surgimiento de objetos artísticos vistos desde la investigación, pensados desde las reflexiones y experiencias del pasado y el hoy, y no brotadas producto de esas imágenes estereotipadas que claramente son el problema de las clases de artes en las escuelas.

Lugares de memoria en Tunja. Una historia de la gente común y corriente

Reconocimiento de lugares de memoria histórica de la ciudad.

El grupo de investigación conformado por 35 estudiantes de grado noveno propone nuevos lugares para descubrir e investigar. Es preciso mencionar que éste no fue un proceso simple o momentáneo, llevó tiempo y discusión frente a las propuestas presentadas por el grupo; sin embargo al final y luego de varias disertaciones se eligieron los siguientes “nuevos lugares de memoria histórica” como inicialmente los llamamos.

- FUENTE CHIQUITA. Tradición, memoria y oralidad de las lavanderas de Tunja
- HISTORIAS SOBRE RIELES Y PARAJES DE ESTACIONES: Un monumento que puede volver a andar
- CASA ARTE. Lugar de encuentro de la historia y la cultura
- PLAZA REAL: Lugar de encuentro de campesinos boyacenses
- PASAJE DE VARGAS. Una calle que encierra historias de ciudad

Los estudiantes divididos en grupos de trabajo emprendieron su tarea investigativa utilizando diferentes fuentes tanto primarias (tradición oral, fotografía, prensa, placas, decretos), como secundarias (libros, revistas, internet) para acercarse a un relato de los lugares de memoria. Aunque estaban divididos en subgrupos, todos ellos siempre estuvieron al tanto de los avances de los cinco lugares investigados y compartieron sus experiencias en las clases y en los mismos espacios objeto de estudio.

Tradición oral: La entrevista como testimonio documental

Cada uno de los grupos realizó varias entrevistas a personajes que fueron conociendo a lo largo de las visitas que desarrollaban en sus lugares de Investigación. La entrevista fue más bien un diálogo constante y desprevenido entre el investigador y el protagonista de una his-

toria que se está tratando de construir; el proceso de las entrevistas ha presentado algunas dificultades, empezando por la falta de herramientas tecnológicas adecuadas para tal fin, así como la falta de disponibilidad de tiempo de algunos entrevistados.

Rocío Dueñas: Campesina del municipio de Ramiriquí, cuyo testimonio gira en torno a la plaza real.

Carlos Enrique Sánchez: Magister en Historia, escritor y fundador de Casa Arte

Carmenza Barreto. Trabajadora Pasaje de Vargas

Memorias de ciudad: Folletos, Pagina Web, material fotográfico

Como producto de la investigación, consideramos de gran importancia dejar herramientas y material que pueda ser consultado y difundido a la comunidad estudiantil y a otros sectores que estén interesados en conocer nuestro trabajo.


Por lo anterior diseñamos un folleto y una página web en Wix con información del grupo, del proyecto y de los lugares investigados, estas dos herramientas han sido claves para la socialización, pero además para que los niños vinculen las Tic a su formación académica y a sus objetivos de investigación. Este proceso ha permitido involucrar a nuevas áreas al proyecto y mostrar los resultados parciales de la investigación, como son las reseñas, crónicas, entrevistas y material fotográfico producido por el Club Silvinista de Historia. A través de la estrategia de investigación propuesta por Ondas comprendimos que desde la escuela faltan muchas cosas por transformar y que somos capaces de aportar grandes ideas para hacer de nuestra educación, una educación de mejor calidad. Por otra parte hemos experimentado que como grupo fortalecimos la unidad, la responsabilidad y el compromiso por una causa común, “valorar y aportar a la historia de la gente común y corriente”.

Conclusiones

La investigación histórica es un proceso que nos debe llevar a cuestionarnos constantemente con el único objetivo de mejorar nuestra práctica académica y contribuir al desarrollo de las habilidades e intereses de los estudiantes. Inicialmente se detectaron algunas problemáticas en la enseñanza – aprendizaje, las cuales se evidencian en la desmotivación, la apatía en algunos casos, la falencia en el análisis, crítica y reflexión sobre los procesos sociohistoricos, desconocimiento, entre otros que nos llevaron a plantear algunas estrategias y actividades

sobre las cuales dialogar, proponer y construir un tipo de conocimiento más participativo, significativo y autónomo.

El estudio de lo local como estrategia pedagógica, propuesta desde los postulados del aprendizaje significativo y el aprendizaje autónomo, e implementada como una actividad de investigación histórica y social nos dio la oportunidad para reconocer, fortalecer los lazos sociales y apropiarse de las necesidades tanto físicas como culturales que nos permitan reafirmar nuestro papel de ciudadano comprometido con lo local y regional. Además el abordaje del proceso de enseñanza – aprendizaje se ve impactado positivamente, desde la asertiva participación de estudiantes, docentes y comunidad en torno a la construcción académica, histórica, cultural y social, la cual evidencia unos resultados consecuentes con los objetivos trazados, en el sentido de fortalecer identidad local, propiciar un pensamiento crítico, transformar prácticas tradicionalistas y memorísticas en el desarrollo del currículo y en el avance de la investigación histórica.



Estrategias didácticas en la investigación histórico cultural

Elsa María Villegas Hincapié

*Licenciada en Ciencias Sociales Universidad de Caldas
Docente de Ciencias Sociales en la Institución Educativa La Bella Pereira- Risaralda
Estudiante IV cohorte de la Maestría en Historia Universidad
Tecnológica de Pereira. evillegashincapie@yahoo.es*

Estrategias didácticas en la investigación histórico cultural

Elsa María Villegas Hincapié

Licenciada en Ciencias Sociales Universidad de Caldas

Docente de Ciencias Sociales en la Institución

Educativa La Bella Pereira- Risaralda

Estudiante IV cohorte de la Maestría en Historia

Universidad Tecnológica de Pereira.

evillegashincapie@yahoo.es

Resumen

En la Institución Educativa la Bella del sector rural de la ciudad de Pereira se viene trabajando en la construcción de una propuesta pedagógica en la que se asume la Agroecología como énfasis o eje articulador en investigación histórico cultural, en este escenario ha sido posible plantear la siguiente pregunta: ¿Cómo puede la enseñanza e investigación de la Historia del territorio generar procesos de identidad y pertenencia de la comunidad rural campesina?. La experiencia se realiza con los estudiantes de grado once, con ellos se investigan los procesos históricos que generaron la transformación del agro ecosistema finca sustentable a uno de monocultivo y cómo estos cambios han incidido en lo económico, social y ambiental del territorio de la Bella en la temporalidad 1970- 1995.

Esta ponencia socializa la estrategia didáctica trabajada con el semillero de investigación sobre la resignificación del concepto “campesino” a través del diálogo de saberes entre es-

tudiantes, fuente oral, familia y expertos; además del uso de la ficha revalorizadora como herramienta para sistematizar información.

Palabras clave: Investigación histórico cultural, diálogo de saberes, ficha revalorizadora.

Desde hace doce años me levanto muy temprano para recorrer veinte kilómetros hasta mi sitio de trabajo, es el colegio más hermoso de la ciudad de Pereira, es la Institución Educativa La Bella. Está ubicado en la vereda Estrella Morrón, en la finca La Cachucha a 1750 metros sobre el nivel del mar, nos vigila un cerro llamado Morrón que tiene nube propia, la temperatura varía entre 15° y 18° C, estamos en medio de las cuencas de los Ríos Otún al norte y Consota al Sur, y sirve de marco el parque de los nevados, que en días despejados nos deja ver la fumarola del Nevado del Ruiz, el Nevado Santa Isabel y el Nevado del Quindío. Es usual estando en clase ver aves y escuchar su canto porque nos rodea un sendero ecológico que hemos convertido en aula viva, cuyo bosque secundario está en recuperación después de haber sido una hacienda ganadera.

Al colegio asisten niños, niñas y adolescentes de varias veredas que conforman el corregimiento La Bella, muchos deben recorrer más de diez kilómetros para llegar a clase, por empinados caminos y por carretera destapada, rodeada de cultivos de cebolla, cilantro, flores, y unos cuantos relictos de bosque. La producción agrícola dada en las fincas que estos niños, niñas y jóvenes habitan, evidencia la revolución verde instalada en la zona desde la década de los setenta.

La posibilidad de hacer esta descripción es resultado del trabajo de investigación de la historia del territorio con los estudiantes en el área de Ciencias Sociales y Agroecología.

Esta ponencia es una evidencia de mi experiencia como docente en la concreción de la propuesta del modelo pedagógico institucional. He asumido el reto de la investigación del territorio junto con mis estudiantes, l@s directivos, l@s compañeros de trabajo, las familias y la comunidad, con el desafío ser la intermediaria que lleve a dialogar el saber tradicional con el saber disciplinar.

El propuesta pedagógica que posibilita la investigación histórico cultural

En el año 2015 La Institución Educativa La Bella comienza un proceso de resignificación del PEI, donde a raíz de la problemática detectada en la comunidad educativa, plantea:

“el contexto de la I. E. La Bella¹ es LA SOCIEDAD RURAL, la cual históricamente ha reproducido el modelo económico imperante en el país y el mundo. Por ello en el corregimiento existen grandes diferencias sociales frente a la tenencia de la tierra, aumentando el número de campesinos sin tierra, sin identidad y reconocimiento cultural, que se movilizan vendiendo su fuerza de trabajo, al lado de graves problemas económicos, sociales, políticos y de salud por el uso indiscriminado de agroquímicos, que genera además una fuerte contaminación ambiental y pérdida de biodiversidad” (Proyecto 2016),33.

Frente a esta situación se generaron procesos de diálogo, debate, construcción colectiva para pensar el colegio que soñamos para la comunidad rural de la Bella y por esto se planteó un nuevo horizonte institucional, un nuevo modelo pedagógico que encuentra en la Agroecología² el eje articulador de las prácticas pedagógicas.

Es aquí donde la organización dada al currículo institucional incorpora en el pensum la Agroecología como asignatura para los grados 10° y 11° con énfasis en investigación orientada a desarrollar el componente del subsistema histórico cultural propuesto por Altieri (1975) es decir le corresponde indagar y rescatar los saberes de la sociedad sobre la naturaleza, la herencia histórica, los procesos de organización con carácter productivo, todos aquellos procesos que permitan el rescate de los saberes ancestrales del territorio y de la cultura.

De lo anterior se desprende el siguiente objetivo que marca la línea en la investigación histórica cultural para ser trabajada con los estudiantes y la comunidad:

Generar la apropiación del territorio que se habita, desde una conciencia histórica, para comprender cómo los procesos dados en el pasado crean el presente y a partir de este conocimiento histórico el estudiante pueda incidir de manera creativa en las decisiones del futuro personal, familiar y comunitario.

¹ Proyecto, educativo institucional. «Institución Educativa La Bella.» *Institución Educativa La Bella*. 2016. <http://www.institucioneducativabelleda.edu.co> (último acceso: 19 de Mayo de 2017).

² “Si la ecología aborda los fenómenos del planeta tierra, su historia, relaciones estelares y situación actual, la agroecología incorpora a todo lo anterior la esfera donde las comunidades inciden con los ecosistemas; la llamada noosfera. En dicho nivel de relación se abordan las implicaciones económicas y sociales que todo modelo social genera, cuando recurre a los ecosistemas naturales para lograr la supervivencia. Véase García, G., y otros. *Módulo de Agroecología para el Centro Educativo Bachillerato de Bienestar Rural- CEBBR*. Pereira: Zapata, 2014.

Proyecto de aula, metodología para acceder a la investigación histórico cultural

Los proyectos de aula, como estrategia didáctica pueden ser experiencias significativas, en las que a partir de una necesidad, un problema o una pregunta propuesta, el estudiante busca indagar o revisar situaciones problemáticas, realizar la recopilación de los datos, organizarlos, interpretarlos y proponer nuevos estados o explicaciones de una situación, con el proyecto de aula se puede cumplir una misión más importante que no sea simplemente la de enseñar cosas, sino la de crear y promover actitudes, formas de pensar, de actuar en el mundo y de interactuar con los demás.

La asignatura de Agroecología orientada en los grados 10° y 11°, se apoya en la metodología del proyecto de aula para realizar el proceso de investigación, en este tipo de trabajo el papel de la docente se transforma, su labor se enfoca en ayudar a los estudiantes a ampliar su campo de intereses, proponiéndole nuevas vivencias, cuestionamientos, retos que son orientados hacia una mayor profundización de sus inquietudes, reflexiones, a pensar de manera más detenida el presente cómo el resultado de las transformaciones del pasado en espera de ser indagadas .

En el proyecto de aula el docente debe crear en el aula un clima amable, de apoyo y estímulo a la investigación estudiantil, de perseverancia, investigar implica emprender nuevos caminos, equivocarse y volver a empezar, cuantas veces sean necesarias.

En los primeros encuentros en la clase de Agroecología los estudiantes se encuentran los estudiantes se encuentran con una propuesta de investigación que conecta con sus intereses y cuestionamientos sobre el territorio, el aprendizaje se convierte en otro tipo de experiencia que compromete más a fondo a los estudiantes con su proceso personal, los posiciona como actores sociales comprometidos en prácticas bastantes próximas a la vida real.

El proceso de aprender adquiere otra dimensión porque trabajar en un proyecto de investigación obliga a cooperar y en consecuencia, a desarrollar las siguientes competencias, entre muchas otras: saber escuchar, formular preguntas, hacer propuestas, negociar compromisos, tomar decisiones y cumplirlas. También obliga a ofrecer o pedir ayuda, a compartir sus preocupaciones o sus saberes; a saber distribuir las tareas y a coordinarlas; a saber evaluar en común la organización y el avance del trabajo; manejar en conjunto las tensiones, problemas de equidad y reconocimiento, fracasos.

A esto se agrega un trabajo sobre las competencias de comunicación escrita para poder generar diversos tipos de texto necesarios dentro del proyecto tales como cartas, solicitudes, informes, resúmenes; de igual manera la potenciación, el intercambio de saberes, la interacción con otras personas como herramientas fundamentales de la cooperación. Y como elementos propios de la temática del proyecto se aprende a pensar el tiempo de las transformaciones y de las continuidades, de aquello que aún se preserva, pero también de lo que ya desapareció.

Más allá de las competencias, los alumnos toman conciencia de la importancia de una inteligencia colectiva o distribuida, de la capacidad de un grupo, donde cada quien trabaja desde sus habilidades e intereses; el trabajo en proyecto, les permite además fijarse metas que ningún individuo puede esperar alcanzar por sí solo.

Las experiencias didácticas

Una de las experiencias desde el año 2015 con el proyecto de aula trabajado por los estudiantes de grado 10° en la asignatura de Agroecología, en colaboración con Español se llamó “La Finca de los Abuelos”, la cual surge del interrogante ¿cómo era la finca de los abuelos antes de cultivar cebolla? Este proceso ayudó a comprobar que, unos cincuenta años atrás las fincas del territorio de la Bella eran fincas sustentables, es decir, donde lo que se producía era para el sostenimiento de la familia, se sembraba maíz, plátano, yuca, café, frutales, madera, plantas medicinales, se reutilizaba todos los desechos de la finca y la familia trabajaba en ella. De esta experiencia en particular se produjo otro hallazgo en torno a la riqueza arqueológica de este territorio por la cantidad de piezas en cerámica que han encontrado arando la tierra de las fincas y que aún están sin inventariar ni estudiar, es un trabajo pendiente para la agenda de investigación institucional.

A partir de esta experiencia los estudiantes generaron procesos para indagar con su familia y con integrantes de la comunidad, analizaron y sistematizaron la información obtenida de las fuentes primarias, dando espacio al diálogo de saberes (campesinos- académicos), diseñaron y recrearon la finca cafetera agroecológica y presentaron a la comunidad educativa los saberes rescatados, es decir, contaron de manera vivencial como era la finca tradicional en el evento institucional de la Feria de la Ciencia, la Técnica y la Agroecología.

En el año 2016 otro grupo que iniciaba el grado décimo se integró al proyecto. En la fase

inicial de exploración e indagación, teniendo como reflexión la experiencia de la “finca de los abuelos” se generaron interrogantes cómo:

- ¿Cuál fue el motivo por el cual se cambió el cultivo de café por el de cebolla?
- ¿Cómo han sido los cambios de la cultura antigua con la moderna en La Bella?
- ¿Por qué los campesinos solo se interesaron por el monocultivo de la cebolla?
- ¿Cómo era la comercialización de los productos que había antes del monocultivo? Intercambiaban?, vendían?, consumo propio?

En este momento histórico del 2016, la docente ya era estudiante de la Maestría de Historia con énfasis en investigación de la Universidad Tecnológica de Pereira y esta oportunidad incidió en el giro didáctico y disciplinar que ha llegado a enriquecer este proceso de investigación con los estudiantes. Llegaron al aula Francois Hartog con su noción sobre el régimen de historicidad para interrogar las diversas experiencias del tiempo, para encontrar las “brechas”, para entender cómo se articulan el pasado, presente y futuro ((Hartog 2007),15. ; las líneas de tiempo, con Sonia Jaimes como instrumento esencial para el investigador, los mapas parlantes, los esquemas de vecindad, las entrevistas estructuradas y sistematizadas para rescatar la tradición oral de los habitantes del territorio, la contrastación de la oralidad con fotografías familiares y fuentes escritas como prensa local, la revisión de textos especializados de historia y economía aplicando la crítica de fuentes y el diálogo de saberes, acercó a los estudiantes con autores como Katherine Legrand, Marco Palacios, Renán Vega Cantor, Renzo Ramírez, Absalón Machado y a su vez estos académicos dialogaron con Carlina Arce, Leonidas Hurtado, Eliberto Chiquito, Hernán Buriticá, expertos campesinos de las veredas de la Bella; otra ganancia fue salir del aula de clase a caminar el territorio, visitar la biblioteca municipal, la hemeroteca, la universidad. Esto les dio otra panorámica del conocimiento.

Este proceso con el semillero nos ha llevado a consolidar la investigación histórica titulada TRANSICIÓN EN LA PRODUCCIÓN AGRÍCOLA DEL TERRITORIO DE LA PARTE ALTA DEL CORREGIMIENTO LA BELLA- PEREIRA 1970-1995, mediante la cual se pretende explicar las circunstancias que motivaron a los campesinos de este territorio al cambio de la forma de producción agrícola, pasando de un agroecosistema de finca tradicional a una producción de monocultivo, para comprender las transformaciones económicas, ambientales y culturales que se han provocado en un periodo de veinticinco años.

El ejercicio del diálogo de saberes y la resignificación del concepto campesino

Todo grupo humano intenta comunicarle a las siguientes generaciones su saber de distintas formas, en un territorio y en un tiempo determinado, este saber debe conservarse y transferirse para que sirva de respuesta a los fenómenos que el hombre enfrenta con la naturaleza y la sociedad.

La escuela en buena medida ha desplazado estos intercambios culturales del saber tradicional que llega a los infantes y se le ha otorgado a ella la autoridad para decir cuando un conocimiento es válido, que se debe enseñar y aprender, en términos de lo necesario para vivir en sociedad como ciudadanos competentes.

Esta ruptura en el campo del conocimiento científico y tradicional busca ser reconciliada en la Institución Educativa La Bella, en la asignatura de Agroecología ya que “El diálogo entre sabiduría y ciencia es permanente y no se sobrepone uno al otro: los dos son niveles diferentes de elaboración, pero son parte del mismo proceso del saber. La escuela debe socializar el saber local y el saber universal. La sabiduría nos aporta un sentido de pertenencia local; la ciencia, de pertenencia global.” (García, y otros 2014), 94.

En el desarrollo del proyecto de aula la investigación es el eje central, con ella se busca generar procesos de apropiación de saberes tanto ancestrales como científicos dentro de los distintos métodos aportados por las Ciencias Sociales, la Historia plantea la contrastación de fuentes y la explicación de la realidad en sus rupturas y continuidades, la Agroecología con el diálogo de saberes, la Sociología con la IAPR investigación Acción Participación Revalorizadora ³ que “tiene como objetivos el fortalecimiento de las identidades culturales y las sabidurías de las naciones indígenas originarias campesinas” (Delgado, y otros 2013),161.; La IAPR es un instrumento para que la comunidad recupere su base cultural, social y económica, y con ella transforme su realidad.

Todo lo anterior se encuentra en la experiencia didáctica que se expone a continuación, la cual hace parte de un proceso de reflexión y resignificación del concepto campesino, a partir de la estrategia metodológica llamada diálogo de saberes, y el uso de la ficha revalorizadora. Con ambos, se buscó que los estudiantes identificaran lo que distintos actores piensan o han teorizado acerca del concepto CAMPESINO para contrastar y llegar a un nuevo estado de la definición.

³ Delgado, Burgoa Freddy, Stephan Rist, Cesar Escobar, Dennis Ricaldi, y Gustavo Guarachi. «Diálogos de saberes y agroecología para el desarrollo endógeno sustentable, como interfaz para vivir bien.» En *Hacia el diálogo intercientífico*, de Freddy Delgado, Darshan Shankar y David Millar Bertus Haverkort, 156- 198. Cochabamba, Bolivia: AGRUCO-CAPTURED/ PLURAL (español), 2013.

Las fichas revalorizadoras son el instrumento utilizado en la IAPR para recuperar los saberes que reposan en la tradición oral de las comunidades campesinas, normalmente el estudiante con un tema o pregunta particular, recurre a su familia o vecinos para consignar en la ficha los saberes de ellos y luego retorna la ficha al aula de clase y es socializada en el grupo.

Para este ejercicio de resignificación del concepto campesino la ficha se utilizó para sistematizar la información de cada uno de los participantes en este diálogo de saberes: los estudiantes, la comunidad, la familia y los expertos, todos ellos tenían un espacio mediado por las fuentes disponibles que los representaban ,entrevistas, cartas, libros digitales. En este ejercicio se modificó la manera de diligenciar la ficha revalorizadora, ya que el trabajo fue en el aula de clase, cada encuentro generó una planeación concreta para llevar a los estudiantes a otro nivel de lectura e interpretación de las fuentes disponibles, hasta alcanzar en un último ejercicio un proceso de síntesis que fue el indicador de la riqueza, creatividad y apropiación de dicho concepto.

El anterior ejercicio se llevó a cabo en varias etapas, que fueron las siguientes:

En un primer momento después de tener la ficha revalorizadora como material de apoyo para ser diligenciada en cada encuentro; Fue el espacio para el diálogo con los estudiantes, con ellos se partió de un caso hipotético que los invitaba a pensar quien podía ser campesino, con este ejercicio se redactó en primera instancia la definición de campesino con la que se inició este proceso y los respectivos criterios como: trabajador de labores de agricultura y ganadería, vive en el campo, cuida su entorno y propiedad, conoce el pasado de sus tierras, humilde, honesto, buen vecino, entre otros, estas características ayudaron a leer e interlocutar con los otros participantes.

Para observar el proceso tomaré el trabajo del estudiante Andrés Felipe Cardona, él en esta primera parte del trabajo escribió:

“Un campesino es aquella persona que sabe trabajar la tierra y gracias a ella vive, es buen vecino y ayuda al que necesite de él.”

Para el segundo momento en el diálogo de saberes fueron invitadas las personas de la comunidad, se utilizaron las entrevistas que en el año 2016 se realizaron a personas de la comunidad, para las cuales el criterio de selección fue tener más de cuarenta años viviendo en el territorio.

El ejercicio de Felipe estuvo dirigido en extraer de la entrevista los aspectos relacionados

a los criterios señalados y que se reflejaban en la vivencia de don Hernán Buriticá, habitante de la vereda el Rincón.

“El señor Hernán Buriticá Nació en el pueblo de Santa Rosa, se trasladó con sus padres y hermanos al sector de la Florida a trabajar en una finca, allí aprendió de la mano de su padre a trabajar la tierra. En 1974 a la edad de 18 años se trasladó con su familia hacia La Bella con el fin de conseguir una finca propia para trabajarla, al llegar tuvieron que arrendar una casa, pero cuando vendieron el terruño que tenían en la Florida pudieron comprar una finca en la cual se dedicaron a cultivar frijol, habichuela, arveja, cilantro, lechuga, y pepino cohombro, lo cual les daba para vivir, pero con el tiempo se dedicaron solo al cultivo de la cebolla”.

En el tercer encuentro, las invitadas fueron las familias de los estudiantes, a ellas con anticipación les solicité escribir para sus hijos y nietos lo que significaba ser campesino, todo en riguroso secreto, fueron unas cómplices perfectas en mi plan, fue una clase llena de emociones, recuerdos, valores y orgullo, para los estudiantes fue sorprendente saber lo que pensaban sus familias, puesto que en la cotidianidad a veces se cuentan las anécdotas de la niñez o la juventud, pero poco se habla del ser y menos aun cuando la imagen del campesino en la sociedad actual es menospreciada. Esta experiencia generó un quiebre positivo en la manera en que los jóvenes se perciben como campesinos de una nueva generación.

Veamos un aparte de lo que doña Luz Milla Murillo le dice a su hijo Felipe:

“...Para iniciar quisiera expresar lo orgullosa que me siento de ser campesina porque nací en el campo, soy de origen de padres campesinos donde me formaron con valores como el respeto, honradez, dignidad, solidaridad, amistad, hermandad y amor. También puedo disfrutar de todo aquello que la madre naturaleza nos brinda como los son sus hermosos paisajes, el ambiente sano y pacífico que nos brinda nuestra comunidad; esa tranquilidad de saber que no nos van a robar, que se puede caminar y respirar con confianza y que podemos vivir con nuestra familia en paz y armonía...”

La última parte del proceso contó con las definiciones de los expertos invitados, ellos fueron Katherine Legrand con su libro *Colonización y protesta campesina en Colombia 1850- 1950*; Marco Palacios con la obra *De quién es la tierra?. Propiedad politización y protesta campesina en la década del 1930* y Renán Vega Cantor en *Las Luchas agrarias en Colombia en la década del 1920*. Por grupos abordaron las lecturas propuestas haciendo uso de los dispositivos móviles donde estaban los documentos digitales, debían leer y encontrar aquellos enunciados que hablaran del campesino, aplicar a esta definición los criterios inicialmente planteados y deter-

minar los nuevos aportes que estos expertos hacían a lo ya elaborado hasta el momento. En la socialización hubo crítica por parte de los estudiantes frente a estas definiciones ya que no las encontraban a la medida de sus expectativas, por el contrario se sintieron mal tratados, cuando alguno de ellos afirmaba “los campesinos son considerados la clase más baja”, fue necesario entrar a contextualizar la época de escritura del texto y la intención del autor.

El registro que hizo Felipe en su ficha revalorizadora, lo plantea desde “lo nuevo que aportan” los expertos:

“Katherine Legrand: a esta definición es aparceros, arrendatarios, pequeños propietarios, colonos de frontera y depende de la mano de obra familiar. En Marco Palacios a esta definición es que el campesino es un conjunto de nuevos productores. En Renán Vega aporta que clasifica al campesino en tres categorías colono, arrendatario y peones”.

Con todos los invitados a este diálogo de saberes, sus aportes y las reflexiones al interior de los encuentros llegamos al momento de generar la síntesis de dicho concepto, donde se evidencia la transformación en la concepción del campesino.

Veamos el nuevo concepto que elaboró Felipe a partir del proceso de diálogo de saberes:

“Par mí el campesino es aquella persona que proviene del campo y vive en él, que sus ancestros trabajaron la tierra y que ellos le transmitieron todo su conocimiento, le enseñaron como cuidarla, también la respeta y la siente como parte de él, la trabaja con su familia y de ella saca el alimento para él y su familia. El campesino es una persona humilde, sencilla y colaboradora, es aquel que no le da pena decir las cosas, también es poseedor de una parcela propia o arrendada”

Los trabajos de síntesis del concepto logrado por cada estudiante se piensan exponer en el evento institucional del día de la Familia Campesina, para que sean ellos quienes ayuden a encontrar la definición con la que se sienten más identificados y que haga justicia con su real valor como personas y como colectivo.

Unos días después de haber concluido este trabajo con grado once en la resignificación del concepto campesino, la profesora de Emprendimiento me manifestó que estaba muy contenta con el trabajo que estaban realizando los estudiantes de grado once, porque por primera vez había escuchado un sentir general en ellos, al manifestar en su proyecto de vida tener clara la necesidad de formarse académicamente, pero que su lugar social era este, el campo y que desde él podían hacer su proyecto de vida.

Conclusión

Hacer Historia investigando el territorio es posible, estimula a los estudiantes, los empodera de valor, de significado de su entorno, de postura política frente a su pasado, presente y futuro; exige más compromiso y preparación para el docente, definitivamente implica un cambio de mentalidad en la práctica pedagógica.

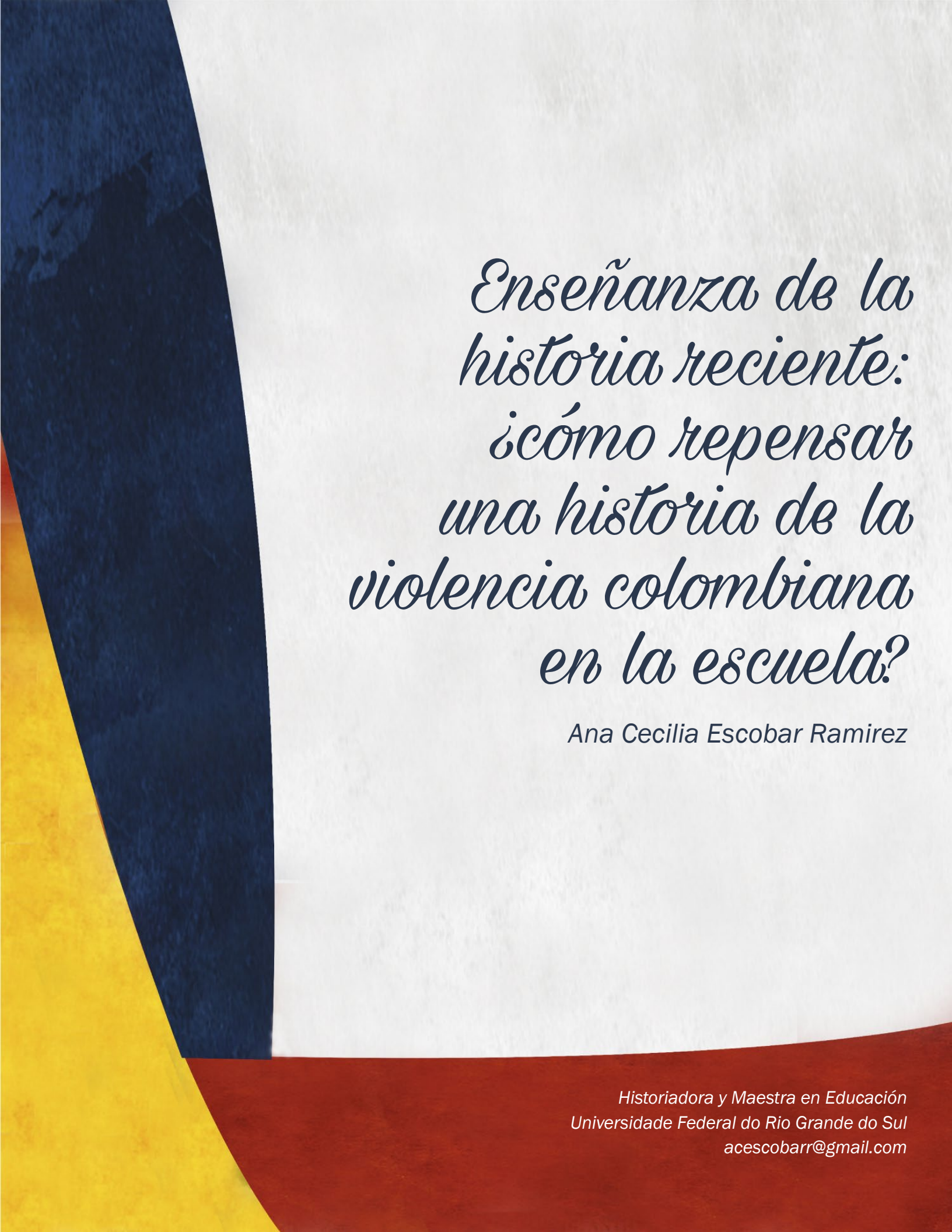
Esta estrategia didáctica del diálogo de saberes evidenció cómo una definición puede transformarse desde la vivencia y la contrastación de distintos saberes, así como las sociedades se transforman, los conceptos que las enmarcan también pueden ser reconstruidos para crear nuevas y futuras realidades.

La estrategia didáctica del diálogo de saberes y el uso de la ficha revalorizadora pueden ser validados en procesos para construir otros conceptos, ya que los estudiantes pueden contrastar las fuentes en un mismo plano, permite evidenciar los progresos de cada estudiante en la lectura y escritura, estimula el diálogo, el debate, la crítica de fuentes.

Trabajos citados

- Altieri, Miguel A. *Agroecología, bases científicas de la Agricultura alternativa*. Valparaíso, Chile: CETAL, 1983.
- Buriticá, Hernán, entrevista de Felipe Cardona Patricia Salazar. *Transición en la Producción Agrícola en la Bella 1970-1995* (18 de Mayo de 2016).
- Delgado, Burgoa Freddy, Stephan Rist, Cesar Escobar, Dennis Ricaldi, y Gustavo Guarachi. «Diálogos de saberes y agroecología para el desarrollo endógeno sustentable, como interfaz para vivir bien.» En *Hacia el diálogo intercientífico*, de Freddy Delgado, Darshan Shankar y David Millar Bertus Haverkort, 156- 198. Cochabamba, Bolivia: AGRUCO-CAPTURED/ PLURAL (español), 2013.
- García, G., y otros. *Módulo de Agroecología para el Centro Educativo Bachillerato de Bienestar Rural- CEBBR*. Pereira: Zapata, 2014.
- Hartog, Francois. *Regímenes de Historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2007.
- Lacueva, Aurora. «La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?» *Enseñanza de las Ciencias naturales en la escuela primaria, Lecturas.*, 2001: 15-22.

- LeGrand, Catherine. *Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950)*. Bogotá: Centro Editorial Universidad Nacional de Colombia, 1988.
- Palacios, Marco. *¿De quién es la tierra? Propiedad, politización y protesta campesina en la década de 1930*. Bogotá: FCE, Universidad de los Andes, 2011.
- Perilla Ruiz, Lucila, y Elsa Rodríguez Paez. «Proyectos de aula. Una estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas.» *Episteme*, s.f: 6-14.
- Proyecto, educativo institucional. «Institución Educativa La Bella.» *Institución Educativa La Bella*. 2016. <http://www.institucioneducativalabella.edu.co> (último acceso: 19 de Mayo de 2017).
- Vega, Renan. «Las luchas Agraria en Colombia década de 1920.» *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 2003: 11- 47.



*Enseñanza de la
historia reciente:
¿cómo repensar
una historia de la
violencia colombiana
en la escuela?*

Ana Cecilia Escobar Ramirez

Historiadora y Maestra en Educación
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
acescobarr@gmail.com

Enseñanza de la historia reciente: ¿cómo repensar una historia de la violencia colombiana en la escuela?

Ana Cecilia Escobar Ramirez

**Historiadora y Maestra en Educación
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
acescobarr@gmail.com**

Resumen

El presente trabajo es extraído de la investigación realizada en el marco de la Especialización sobre Enseñanza de la Geografía e Historia de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entorno a una problemática surgida en la coyuntura actual del país con la implementación de los Acuerdos de Paz y el cómo debe ser repensada la historia de la violencia contada en la escuela. El objetivo es doble: Primero, muestra cómo ha sido tratada la historia de la violencia a través de los Estándares Básicos de Competencias, documento del Ministerio de Educación, además de una de las propuestas que han surgido del Centro Nacional de Memoria Histórica: la pedagogía de la memoria; en segundo lugar, se propone el entrecruce conceptual y metodológico entre varias experiencias que podrían dar luces didácticas: de la argentina Miriam Kríger, la enseñanza de la historia reciente; el tratamiento de temas sensibles en el salón de clase; y, de Enzo Traverso y el

Centro Nacional, la empatía como modelo de trabajo para la investigación de la memoria. Se parte del presupuesto de la autora de entender, que la enseñanza de la historia de la violencia debe ser visto como una de las formas de reparación simbólica que la sociedad necesita en el marco de la implementación, y que es a través de un estudio riguroso de lo que se ha venido enseñando como se podrá plantar cara a estos nuevos desafíos en la escuela y en la sociedad.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, Temas sensibles, Enseñanza de la historia reciente, empatía, pedagogía de la memoria.

Introducción

Este trabajo surge de la reflexión que se ha venido realizando, primero, sobre los diálogos de paz, y ahora, sobre la coyuntura en la que nos encontramos con la implementación de los Acuerdos de Paz y de varias iniciativas para el reingreso de la materia de Historia en la educación pública formal, entorno al cómo se ha venido planteado y cómo debe repensarse la historia de la violencia colombiana en la escuela.

Para esto se plantean dos objetivos: Primero, muestra cómo ha sido tratada la historia de la violencia a través de los *Estándares Básicos de Competencias*, documento del Ministerio de Educación Nacional (MEN), añadiendo una de las propuestas que han surgido del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH): la pedagogía de la memoria; en segundo lugar, se propone el entrecruce conceptual y metodológico entre varias experiencias que podrían dar luces hacia un nuevo modo didáctico y temático de enfocar y enseñar este tema.

Antes de iniciar el análisis de estos documentos, es preciso anunciar dos presupuestos desde el que parte esta investigación. Por un lado, desde un posicionamiento más político, el considerar que la enseñanza de la historia de la violencia en Colombia puede ser visto como una forma de reparación simbólica no sólo de las víctimas, sino de toda la sociedad, sobre este punto se siguen lo enunciado por Habib e Bentley (Randolpho, 2013: 276) quienes indican que para que una reparación de este talante tenga éxito se deben cumplir dos criterios: una promoción de un plan de justicia social que tenga en cuenta las disparidades históricas, y la facilidad de un surgimiento de una consciencia social que posibilite la formación, o la sustentabilidad de una entidad política nacional.

Por otro lado, esta vez desde una aproximación más teórico-metodológica, el apuntar que la enseñanza de la historia se encuentra imbuida en una cultura escolar lo cual presenta algunas consecuencias tanto en el trabajo de los docentes como en el ambiente de los estudiantes:

La cultura escolar propone e impone no sólo formas de pensar, sino comportamientos dentro de los establecimientos y de las aulas, de acuerdo con ciertas normas éticas y de intercambio social que regulan la interacción entre los sujetos y hasta los movimientos físicos de las personas. (GIMENO, 1997: 60)

Los Estándares Básicos de Competencia y la propuesta del Centro Nacional de Memoria Histórica

Sobre los *Estándares* la bibliografía es abundante así que aquí sólo se retomaran algunos argumentos, como el del investigador Diego Arias quien comenta que:

aproximaron el problema de la calidad de la educación a una cuestión de “saber y saber hacer”; desconocieron lo contextual de lo social, es decir, el papel de los sujetos que intervienen en el acto educativo y la importancia del entorno; acabaron con la autonomía escolar al predeterminedar los contenidos y las intencionalidades; homologaron la enseñanza de la ciencia con la ciencia propiamente dicha; expresaron por grado un mar de indicadores imposibles de abarcar en períodos del calendario escolar; y volvieron a los contenidos cronológicos y secuenciales que los Lineamientos, expresamente, pretendieron superar (ARIAS, 2015: 139).

De igual manera, se podría sumar a esto varios vacíos encontrados en ellos y preguntas que quedan en el aire: la primera la invisibilización del Estado como actor participante en el conflicto, aquí el punto central es estudiar la guerrilla, los paramilitares, y el narcotráfico como agentes de la violencia, sin dejar fuera momentos en los cuales se ha demostrado conexiones entre el Estado y los otros actores involucrados. También es posible preguntar, si, en el fondo, las intenciones de identificar, explicar, comparar, todo en un mismo año no esconde un deseo por la simplificación de discursos entorno de los eventos a ser enseñados, teniendo en cuenta que, con más de 50 acciones propuestas para cada dos años de educación, no es mucho lo que se puede realizar de hecho con el alumno.

Por otro lado, el Centro Nacional de Memoria Histórica, desde el año 2015 ha venido publicando una serie de textos siendo su publicación central *Los caminos de la memoria histórica* en los cuales plantean su propuesta pedagógica. Para el CNMH es necesario trabajar

tres registros interconectados sobre la memoria. El primero es la memoria personal con sus significaciones individuales, al cuales tejen con los acontecimientos que se organizan en el segundo registro: la memoria colectiva. Finalmente, la memoria histórica que toma los relatos de la memoria colectiva y las trabaja con otras informaciones y documentos. La ventaja de usar estos registros es que las memorias colectivas preservan la pluralidad frente a una posible historia unificadora. Además de lo anterior, se ha considerado que existen dimensiones entorno de las cuales también se tejen los relatos, estas son espacio y tiempo. El espacio puede trabajarse en la dimensión individual asociando la idea del cuerpo como espacio primario donde se construye la experiencia y la identidad. Igualmente, las comunidades se organizan y viven en territorios de diferentes escalas, desde espacios ancestrales hasta nuevos espacios producto del desplazamiento forzado. La segunda dimensión, el tiempo, sigue la misma estructura de la primera, inicia con el tiempo personal, que organiza la vida de un individuo, después se concentra en el tiempo colectivo y luego llega a los eventos de la comunidad y sus relaciones temporales e históricas. (CNMH, 2015: 32-41).

La propuesta que salió del CNMH, si bien se puede considerar una mirada crítica y amplia sobre la cuestión de la enseñanza de la historia del conflicto armado encuentra dos preocupaciones centrales que podrían disminuir su impacto. La primera sería el público objetivo, es decir, el documento se presenta como una ayuda a los profesores que, y se enfatiza esta palabra, quieran añadir estas temáticas a sus clases. Si el potencial de la propuesta es ser parte de las reparaciones simbólicas, ¿Cómo no pensar la problemática como una demanda social a ser agregada en el plan de cualquier profesor? La segunda tiene que ver con la longitud de cada cartilla (entre 100 y 300 páginas), que hace peligrar su uso efectivo en la escuela.

Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano

En esta parte, se proponen una serie de reflexiones que podrían complementar, problematizar o alertar sobre la cuestión central de la historia del conflicto armado colombiano. El telón de fondo desde el cual se quisiera considerar el problema de la guerra es dado por Foucault (2003) en su texto *Nietzsche, a genealogía e a história*, en donde produce una forma interesante de ver este:

Seria um erro acreditar, segundo o esquema tradicional, que a guerra geral, esgotando-se em suas próprias contradições, acaba por renunciar à violência e aceita se suprimir nas leis da paz civil [...] o desejo de paz, a serenidade do compromisso, a aceitação tácita da lei, longe de serem a grande conversão moral ou cálculo utilitário que deram nascimento à regra, são apenas seu resultado e, propriamente falando, sua perversão (269-270)

Dentro de la historiografía colombiana, desde hace algunas décadas muchos investigadores de varias áreas del conocimiento, se han preocupado por entender el problema de la violencia, y quienes tradicionalmente han sido conocidos como “violentólogos”. Sin embargo, la preocupación aquí no es fijar un posicionamiento teórico sobre si la guerra colombiana se puede considerar una guerra civil o una guerra interna, o una guerra de baja intensidad, sino ver que en el medio de estas posturas se encuentran posturas conceptuales, interpretaciones históricas sobre un mismo proceso, las cuales pueden provocar en el estudiante una mirada crítica sobre el problema histórico.

Lo que se puede leer en el aparte citado es una visión histórica de la guerra. Es fácil pensar en la superación de la violencia como el fin de la guerra, pero como alerta Foucault, la guerra sobrevive al final de ella y vive en los momentos de “paz”. Se considera que se puede ver cada momento de “paz” como manifestación de otras formas de guerra, de esta manera se supera este tipo de explicación simplista que se encuentra en el currículo, que aleja problemas como los del reconocimiento de las víctimas y sus reparaciones, el olvido de todos los actores envueltos en los momentos de la violencia, las desigualdades sociales, las luchas por el reconocimiento de la diferencia de grupos minoritarios, entre otros. Es decir, pensar que el problema central no es solo la enseñanza de estos momentos de violencia, sino entender esta violencia en el medio de un problema más amplio como la guerra, en los términos expuestos por Foucault.

Un ejemplo de lo anterior puede ser encontrado con Laville (1999) cuando piensa en la reconstitución de los Estados después de acabada la guerra bajo el concepto de guerras de las narrativas. Así, presenta diferentes ejemplos: Después de la II Guerra Mundial se prohíbe la enseñanza de la historia en los países vencidos mientras se hacía una escrupulosa revisión de los contenidos (de los libros didácticos); en países como Lituania o la República Checa, al no encontrar manuales que llenaran sus necesidades, usaron ediciones antiguas, sin importar el punto de vista historiográfico; en otros momentos, como en Estonia o Eslovenia, las nuevas historias retornaron al tipo de narrativas nacionalistas (130-132). Con esto, este autor

muestra que, el momento del fin es el inicio de una nueva lucha, la de la memoria y cómo van a ser representados los actores de la guerra en ella.

Entendiendo el interés central del trabajo, el campo a abordar para conseguir llevar estas reflexiones al salón de clases va a ser el que se ha llamado de historia del tiempo presente. Como ha escrito Carmen Gabriel y Érika Frazão (2014) en su artículo sobre *Currículos de História e projetos de democratização*, “a construção da História nacional e seu ensino não podem deixar de enfrentar, hoje, as tensões entre memória e História” (246), encontrando una pluralidad de lecturas sobre el pasado nacional en medio de intereses en disputa. Estas memorias de las víctimas, de las minorías excluidas que hoy demandan su espacio en el currículo escolar, la mayoría de las veces presentan otra historia de la nación, visiones que pueden ya estar presentes en el salón antes de que el profesor entre a trabajar con ellas, o de igual forma cuando el docente no quisiera profundizar sobre ellas. Como hablan los autores nuestro presente está caracterizado por una pluralidad de memorias particulares que reclaman su propia historia:

Em síntese, essa fase poderia ser resumida pela dilatação, democratização, descentralização e multiplicação da memória que vem se acirrando com a chamada “crise de identidade” que qualifica nosso presente (Idem).

En esta medida, es importante que el profesor conozca cómo trabajar con la memoria como una herramienta central de sus clases, y con esto tener una claridad sobre las diferencias entre esta y la historia. En el texto de Enzo Traverso (2007) *Historia y memoria. Notas sobre un debate*, el consigue resumir algunas de las principales discusiones sobre el tema:

Se podría incluso, con Paul Ricoeur, atribuir a la memoria una condición matriarcal (2000:106). La historia es una puesta en relato, una escrita del pasado según las modalidades y las reglas de un oficio -digamos incluso, con muchas comillas, de una “ciencia”- que constituye una parte, un desarrollo de la memoria. Pero si la historia nace de la memoria, también se emancipa de ella, al punto de hacer de la memoria uno de sus temas de investigación como lo prueba la historia contemporánea (72).

Con lo anterior, se puede concluir que trabajar con la memoria tiene sus propias especificidades, porque ella es subjetiva, singular, poco cuidadosa de las comparaciones, de la contextualización, de las generalizaciones, no tiene la necesidad de ser rigurosa (Ibíd.: 73), y en la mayoría de las ocasiones el profesor va a tener que trabajar con temas aún no superados, con temáticas y personajes que aún tiene procesos penales abiertos o que representan fuertes debates en los

medios, lo cual presenta nuevos desafíos para la planeación de la clase, pero que no por eso deben ser evitados en ella. De igual forma, va a tener que lidiar con preguntas del tipo “Como articular o ensino de uma forma de pensar historicamente e de operar com uma memória já acumulada e consagrada pelas gerações precedentes? Como reelaborar didaticamente capacidade crítica e necessidade / dever de memória?” (GABRIEL; FRAZÃO, 2014: 247), es decir, lo que aparece en juego, es precisamente equilibrar el aprendizaje de contenidos y conceptos y al mismo tiempo, garantizar una función formadora en el plano cultural y político.

Es allí, en el entrecruce entre la historia del tiempo presente y el problema de la guerra, y pensando en nuestro contexto latinoamericanos de las últimas décadas, donde aparece lo que Miriam Kriger (2011) llama de historia reciente:

Quando decimos (...) historia reciente estamos usando términos que designan categorías en sí mismas también recientes –valga la redundancia– del pensamiento social y de la historiografía. Esas expresiones no vienen a nombrar cualquier pasado próximo, sino que surgen para referirse a aquellos hechos que por su carga singular de violencia y dolor presentan especial dificultad para ser asimilados, no sólo por los individuos sino por las sociedades, en términos integrales, en las que transcurrieron (31).

Con este concepto se aporta un rasgo esencial, que es el tratamiento de memorias que aún causan problemas y que no están resueltas en el consenso de la comunidad. Los eventos pueden haber ocurrido pocos años, o décadas atrás, pero lo importante es que no están superadas. Lo que la autora demuestra es que a través de la enseñanza de la historia de la dictadura (en el caso argentino), se han creado varias narrativas del pasado basadas en lo que Traverso llama de *memorias fuertes* y *memorias débiles*, y como estas cambian según las disposiciones de su tiempo entendiendo que la fuerza y el reconocimiento de ellas no son fijas, evolucionan, se consolidan, se debilitan, construyendo permanentemente el estatus de la memoria (TRAVERSO, 2007: 86-87), si antes, por ejemplo, el vencedor tenía el privilegio de escribir su propia versión de la historia como la oficial, ahora entramos en un nuevo momento donde la víctima, una nueva concepción del vencido, pide un espacio para hablar y dejar su marca entre los discursos oficiales. Es precisamente sobre este concepto que se quisiera comenzar a nombrar el problema de la enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia, como algo que está en construcción y no tiene un consenso final de la sociedad, intentando ver aquello no como algo negativo, sino como un punto de apertura a un sinfín de oportunidades.

Paralelo al concepto de la enseñanza de la historia reciente, y que abarca otras asignaturas en la escuela se encuentra el de enseñanza de temas sensibles o controversiales, que al igual que el anterior está imbuido en el terreno de las memorias en disputa. La guerra, pero también como es tratada la historia indígena, afro, el racismo, cuestiones religiosas y la discriminación contra la población LGTBI, son apenas algunos de los temas que han sido tratados por diferentes investigadores brasileños para intentar dar pistas sobre cómo tratar estos temas en el ambiente escolar, que, al involucrar estas temáticas, pueden incluir directivas, padres de familia y la comunidad en general¹.

La investigadora Verena Alberti logra aportar algunas condiciones para que estos temas sean viables de ser enseñados en un programa curricular, lo primero que afirma es la necesidad de contar con un ambiente seguro, donde tanto los alumnos como el profesor se sientan a gusto para discutir el asunto, además de que la institución educativa esté dispuesta a correr riesgos. Otra de las pautas que enfatiza es que ambas partes tengan el tiempo y la voluntad para entender un asunto complejo, lo que lleva a que el docente debe encargarse de conseguir fuentes efectivas, atractivas y estimulantes que dejen en jaque ideas preconcebidas y lugares comunes, lo anterior al mostrar una diversidad de experiencias que no permita homogenizar a ningún grupo social (VERENA, 2014: 2-3).

Este pensar en el problema de la guerra como enseñanza de la historia reciente puede también posicionarnos en lo que Carmen Gabriel y Érika Frazão llaman como demandas de igualdad (pensadas en el sentido de las luchas de los trabajadores) y de diferencia (como el reconocimiento de las minorías excluidas). Su estudio se basa en un compendio de libros didácticos brasileños donde analizan como la sección del libro que habla sobre la Redemocratización ha cambiado en sus varias ediciones y como este concepto se resignifica. Esto es bien interesante en la medida que este período es visto como la “paz” después de la guerra (en este caso el momento de la dictadura), donde significantes como civil-ciudadanía- voto, ósea, la participación política, es puesta como opositora a un régimen autoritario, concepción que las autoras cuestionan fuertemente al añadir otro factor para pensar esta redemocratización como son las demandas por el reconocimiento de la diferencia, así, ellas concluyen:

¹ Algunos de los autores que han investigado sobre la enseñanza de temas sensibles en la escuela son: Seffner, Fernando. «Modus Vivendi, liberdade religiosa e liberdade sexual: o que a escola tem a ver com isso». En *Diversidade Sexual e Relações de Gênero nas políticas pública: o que a laicidade tem a ver com isso?* Organizado por Henrique Caetano, Paula Sandrine y Raquel da Silva, 81-105. Porto Alegre: Deriva /Abrapso, 2015; Meinerz, Carla. «Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico- Raciais». *Educação & Realidade*, v. 42, n° 1 (2017): 59-77; Alberti, Verena. «Proposta de Material didático para a história das relações étnico- raciais». *Revista História Hoje*, v. 1, n° 1 (2012): 61-88.

Podemos perceber que, mesmo após três décadas na definição de um projeto de sociedade democrática para o Brasil, ainda predominam as demandas políticas pautadas no combate à desigualdade social. A questão da diferença não é abordada, pelo menos não com a mesma intensidade, como questão política, isto é, como demandas de direito a serem contempladas em um projeto de sociedade democrática (GABRIEL; FRAZÃO, 2014: 257).

En el contexto brasileño ha surgido una propuesta para la enseñanza de la historia reciente a través del uso de documentos visuales, como fotografías, que colectaba el Consejo de Seguridad Nacional, de las caras de las personas asesinadas y de los cuerpos encontrados durante este período y la catalogación que hacían de ellas. A partir de ellas se hace un análisis en varios niveles en el salón de clase: la existencia en si del documento, el significado de este como objeto, y el significado de la foto como sujeto (SERRA; GASPAROTTO; ASSUMPÇÃO, 2013: 55). Se trata de una opción que pretende con la utilización de las imágenes, agenciar o promover una sensibilización de los estudiantes, pero también un trabajo desde la disciplina histórica que busca una comprensión sobre la producción del documento que necesita de un profesor capacitado, crítico y cuidadoso con la selección del material.

Este tipo de fuentes, como el mencionado anteriormente, deben ser tratadas con cautela, ya que, si bien el objetivo central es el de sensibilizar, las imágenes de la guerra pueden llevar al morbo y el amarillismo perdiéndose el respeto a las víctimas y al alumno:

O ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão [...]. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto? Podemos dizer que as violações de direitos humanos e os horrores estão restritos a esse tema estudado? A tortura é um fenômeno restrito aos “porões da ditadura”? Aliás, por que se repete que ela acontecia nos “porões” da ditadura, quando sabemos que ela acontecia a olhos vistos, no primeiro andar, no andar térreo, no segundo andar dos quartéis? E os casos que se repetem quase que diariamente no nosso país, de agentes do Estado violando os direitos humanos? (ALBERTI, 2014: 3)

Una categoría que podría aportar a esta última idea sería la empatía. Si el objetivo de la enseñanza de la historia es “formar individuos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdo histórico aberto e variado, e não conteúdos fechados e determinados” (Laville, 1999: 137), es necesario una nueva de aproximarse al contenido histórico. De esta forma, la empatía hace referencia a que:

Esta comprensión empática de la diferencia en el nivel interpersonal pasa por reconocer que quienes son distintos a mí no son una amenaza para mi propia existencia, ni tienen menos valor y dignidad que yo. El reconocimiento de la diferencia se hace, entonces, desde un plano democrático: un marco que exige el descubrimiento del otro desde una mirada acogedora, incluyente y respetuosa, la cual celebra, mas no reprime o arrasa la diversidad (CNMH, 2015: 30).

La anterior definición es la forma en que el CNMH está trabajando lo referente a la enseñanza de la historia reciente lo cual tiene dos finalidades: la validación de las emociones y la significación de lo experimentado además de la verificación de los hechos (Ibíd.: 34), es decir, la empatía consigue la aproximación con el otro- víctima, el otro- diferente, el otro-minoría, etc., pero el proceso educativo no debe quedarse ahí, “su tarea consiste más bien en inscribir esa singularidad de la experiencia vivida en un contexto histórico global, para intentar con ello esclarecer las causas, las condiciones, las estructuras, la dinámica del conjunto” (Traverso, 2007, p. 76).

Lo importante de esta tarea de reflexión entorno de la enseñanza de la historia reciente es no dejar que la enseñanza crítica de los pasados violentos de nuestras naciones se presente en la escuela como resistencias a los currículos oficiales, sino como espacios abiertos de debate y de creación de empatía.

Consideraciones Finales

Hasta aquí se podría considerar que existen algunos ejes de importancia para pensar la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Primero, esta voz que se suma al llamado general de reformulación de los *Estándares* del Ministerio que permitan una mayor visibilización de los actores involucrados en el proceso de la violencia para ir más allá de la misma narrativa usada por el Estado hasta ahora:

“Enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação” (Laville, 1999: 135)

De igual forma, en nuestra tradición académica poco ha sido investigado sobre el uso de los libros didácticos en el salón de clases (como es usado en el planeamiento como en la práctica cotidiana), una mayor reflexión entorno de él con seguridad ayudará a elaborar un

pensamiento complejo. Como último eje, aunque en este trabajo no hablará mucho de esto, estaría la cuestión de la formación docente, ejemplos como la línea de investigación de la Universidad Pedagógica² son necesarios que se multipliquen, si se piensa que en este contexto el profesor no puede sólo quedarse en este papel, sino también en el de investigador.

Bibliografía

Fuentes Primarias

Centro Nacional de Memória Histórica (CNMH). *Los Caminos de la Memoria Histórica*. Bogotá: CNMH, 2015.

Ministerio De Educación Nacional (MEN). *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; Imprenta Nacional de Colombia, 2006.

Fuentes Secundarias

Alberti, Verena. «Proposta de Material didático para a história das relações étnico- raciais». *Revista História Hoje*, v. 1, n° 1 (2012): 61-88.

_____. «O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas». Conferencia pronunciada en el IV Coloquio Nacional de Historia Cultural y Sensibilidades, en la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 21 de noviembre de 2014.


Arias, Diego. «La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber». *Revista de Estudios Sociales*, n° 52 (abr-jun 2015): 134-146.

Foucault, Michel. «Nietzsche, a genealogia e a história». En *Ditos e Escritos II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*, 260-281. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

Gabriel, Carmen y Frazão Vieira, Érika. «15. Currículo de História e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente». En *Pesquisa em ensino de história*:

² El caso al cual me refiero es la Línea de Investigación y Práctica Pedagógica "Formación Política y Memoria Social" de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. De esta línea han surgido 25 monografías de pregrado relacionadas al problema del conflicto armado colombiano y la escuela-comunidad. El siguiente texto proporciona un poco más de información sobre esta: Rodríguez, Sandra. «Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente». *Revista Colombiana de Educación*, n° 62 (2012): 165-188.

- entre desafios epistemológicos e apostas políticas* editado por Ana Maria Monteiro, [et.al], 243-260. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.
- Gimeno, José. *Docencia y Cultura Escolar: Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.
- Kruger, Miriam. «La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011)». *Pensar y Sociedad* 25, n° 3 (2011): 29-52.
- Laville, Christian. «A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História». *Revista Brasileira de História* 19, n° 38 (1999): 125-138.
- Meinerz, Carla. «Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Etnico- Raciais». *Educação & Realidade*, v. 42, n° 1 (2017): 59-77.
- Randolpho, Angela. Et al. *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- Rodríguez, Sandra. «Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente». *Revista Colombiana de Educación*, n° 62 (2012): 165-188.
- Seffner, Fernando. «Modus Vivendi, liberdade religiosa e liberdade sexual: o que a escola tem a ver com isso». En *Diversidade Sexual e Relações de Gênero nas políticas pública: o que a laicidade tem a ver com isso?* Organizado por Henrique Caetano, Paula Sandrine y Raquel da Silva, 81-105. Porto Alegre: Deriva /Abrapso, 2015.
- Serra Pardós, Enrique, Alessandra Gasparotto, Marla Assumpção. «Ditaduras civil-militares do Cone Sul: Experiências de trabalho e práticas para a sala de aula». En *Ensino de História no Cone Sul. Patrimônio Cultural, Territórios e fronteiras* editado por Fraga Da Silva, Gasparotto, Cardoso y De Oliveira. Jaguarão: UNIPAMPA; Evangraf, 2013.
- Traverso, Enzo. «Historia y Memoria. Notas sobre un debate». En *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* editado por Marina Fanco y Florencia Levin Levin, 67-96. Buenos Aires: Paidós, 2007.



*La historia del
postconflicto en la
escuela peruana*

César Puerta Villagaray

Historiador
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Lima, Perú
cpuertav@unmsm.edu.pe

La historia del postconflicto en la escuela peruana

César Puerta Villagaray

Historiador

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Lima, Perú

cpuertav@unmsm.edu.pe

Resumen

En las últimas décadas la historiografía peruana ha construido una determinada imagen sobre la denominada época de la violencia política (1980-2000). Este proceso ha coincidido con la elaboración de otras historias cuyas narrativas están presentes en la vida política, los medios de comunicación, la cultura histórica ciudadana y, fundamentalmente, la historia escolar. En la ponencia se analizan los procesos de socialización del conocimiento académico durante el postconflicto peruano. El objetivo es comprender ¿cuáles son las relaciones entre la historia académica y otras formas de historización del pasado reciente? Para esta ponencia se ha escogido aquella narrativa presente en la historia escolar y puntualmente en los textos. Se parte de los enfoques desarrollados por el Georg Eckert Institute sobre el rol de los textos escolares en la formación de la conciencia histórica. La relación entre historia académica e historia escolar está pensada como parte de la capacidad de la ciencia histórica de construir relatos antes en favor del Estado-nación y hoy en beneficio de la formación ciudadana. En ambos casos responden al rol político y social de la historia. La metodología

empleada compara el conocimiento académico sobre la época de la violencia con el conocimiento presente en los textos escolares. Se busca identificar similitudes y disonancias en los enfoques, contenidos, hitos, conceptos, imágenes y leyendas. Como fuentes primarias se han utilizado los textos de historia para el quinto grado de secundaria entregados durante la época del posconflicto.

Palabras clave: Historia escolar / historiografía / textos escolares / historia reciente / función social de la historia / educación

Introducción

En los últimos años, la historiografía peruana ha elaborado un cuerpo de conocimientos sobre la denominada época de la violencia política en el Perú, periodo que abarca desde los años ochenta hasta fines del siglo XX. Este proceso ha coincidido con el desarrollo de otras narrativas históricas sobre esa misma etapa, que están presentes en diversos espacios de la sociedad peruana como la vida política, los medios de comunicación, la cultura histórica ciudadana y, fundamentalmente, la historia escolar.

En esta ponencia se analiza la forma cómo el conocimiento académico sobre esta etapa de la historia peruana se ha incorporado a las narrativas sobre el pasado que se encuentran presentes en los textos escolares. Este proceso de incorporación fue casi inmediato a la culminación de la época de la violencia política. Se inició en los primeros años del presente siglo, y surgió en respuesta a las recomendaciones en materia de educación planteadas en el *Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*, el año 2003.¹

Las preguntas en torno a las cuales gira la ponencia son dos. En primer lugar, se busca comprender cuáles son las relaciones entre la historia académica sobre la época de la violencia y una de las diversas narrativas sobre la historia reciente en el Perú: la historia escolar. En segundo lugar, se trata de indagar alrededor de la forma cómo ha cambiado el tratamiento de la historia de la época de la violencia en los textos escolares, entre los años 2002 y 2015. La hipótesis que subyace es que las diversas generaciones de textos escolares de historia que

¹ Comisión de la Verdad y Reconciliación, *Informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. 9 tomos. (Lima: Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2003).

fueron distribuidos por el Ministerio de Educación del Perú desde el año 2002, han incorporado gradualmente los temas y enfoques de la historia académica. Este proceso ha presentado algunos problemas como, por ejemplo, el tratamiento de algunos temas, el significado asignado a los conceptos y el uso de determinadas imágenes. Se considera que estos problemas pondrían en evidencia la gran distancia que existe entre la historia académica y la historia escolar.

La metodología empleada se concentra en analizar el conocimiento académico sobre la época de la violencia que está presente en los textos escolares. Se busca identificar similitudes y disonancias en los enfoques, términos, imágenes y leyendas utilizadas. Como fuentes primarias se han utilizado los textos escolares de historia para el quinto grado de secundaria entregados desde del año 2002, por el Ministerio de Educación del Perú, a todos los estudiantes que asisten a las instituciones educativas públicas a nivel nacional. Específicamente, los mencionados textos escolares fueron entregados en los años 2002, 2004, 2008, 2012 y 2015. En cada ocasión se mantuvo, en términos generales, el mismo enfoque curricular. Los textos escolares siempre tuvieron un carácter interdisciplinar. En ellos se abordaban temas de geografía, ciudadanía, economía e historia del Perú, de América y del mundo. Los textos analizados corresponden al área curricular, denominada hasta el año 2008 *Ciencias Sociales* y luego de esa fecha llamada *Historia, Geografía y Economía*. A pesar de los cambios en el nombre del área, siempre se mantuvo un tratamiento independiente de los contenidos correspondientes a historia. Por otro lado, a lo largo de esos años hubo algunas variaciones en las especificaciones técnicas para la elaboración de los textos como, por ejemplo, en la organización de los temas.

Para esta ponencia sólo se analizan los contenidos de historia del Perú, relacionados con la violencia política que el país experimentó entre los años 1980 y 1992. Este marco de análisis, mucho más acotado, responde a la intensidad que tomó la violencia en aquellos años. Esta etapa se inició con las primeras acciones subversivas realizadas por la organización terrorista Sendero Luminoso, en 1980. Los años más intensos y dramáticos de esas acciones, así como de la respuesta contrasubversiva por parte del Estado ocurren durante toda esta década y, finalmente, en 1992 se logra la captura del líder senderista Abimael Guzmán Reynoso, así como de Víctor Polay Campos, líder de la otra organización terrorista: el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA).

El estudio de la relación entre la historia académica y los textos escolares

El estudio de la relación entre la historia académica y los textos escolares ha llamado la atención de instituciones académicas y de investigadores desde mediados del siglo pasado. Así, el estudio de los textos escolares ha sido el centro de la agenda de investigación de dos importantes instituciones. La Georg Eckert Institute for International Textbook Research de Alemania, fundada en 1975, continuó con la tarea iniciada luego de la Segunda Guerra Mundial por el historiador alemán Georg Eckert, quien impulsó la revisión de los textos escolares y la posterior elaboración de textos bajo un enfoque según el cual se desplace la idea de confrontación entre Estados nación, por la de historias escolares de consensos sobre el pasado que, a su vez, permitan superar los conflictos y disputas sobre la historia y la memoria histórica.² Otra institución abocada al estudio de los textos escolares es el Centro de Investigación de Manuales Escolares (MANES), de España. El MANES tiene como objetivo principal la investigación de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante el período 1808-1990. En estas dos instituciones, el estudio de los textos escolares se ha caracterizado por analizarlos como poderosos elementos en la formación de la conciencia histórica de los pueblos.

Con relación a los investigadores, estos han planteado algunas propuestas sobre la relación entre historia académica e historia escolar que se recogen en esta ponencia. Una primera propuesta, es que existen claras diferencias entre los objetivos de la historia escolar y los de la historia académica. La primera está atenta, fundamentalmente, a la narración de procesos. Se centra en el análisis de estructuras (económicas, sociales, culturales, políticas) y busca desarrollar una narrativa en la cual los procesos históricos tienen explicaciones complejas, por la cantidad de variables que se toman en cuenta. La historia escolar, por su parte, está más interesada en la presentación de la historia como un saber cercano y vinculado a la realidad y se la aborda como un recurso pedagógico para ayudar al estudiante a comprender temas y conceptos, lo cual a su vez contribuya en el desarrollo de determinadas habilidades para su mejor desempeño en la vida.³

Una segunda propuesta, es que la forma como se trasladan los conocimientos académicos

² Eckhardt Fuchs y Steffen Sammler, *Textbooks between Tradition and Innovation. A Journey through the History of the Georg Eckert Institute*. (Brunswick: Georg Eckert Institute - Leibniz Institute for International Textbook Research, 2016).

³ Alicia Zamorano y Gabriel Villalón, «La Nueva Historia y su aplicación a los textos escolares», en *Textos escolares de historia y ciencias sociales de Simone Lässig et al.* (Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2009), 114.

a la historia escolar, en el caso de los textos escolares, se realiza por un proceso de modificación de los enfoques y temas de la historia académica, que consiste no solo en seleccionar los periodos de la historia que se van a enseñar y aprender sino, en modificarlos para responden a diversas necesidades (edad y capital cultural de los estudiantes, demandas sociales y culturales, intereses políticos y prioridades estatales).⁴

Una tercera propuesta enuncia que el texto escolar cumple un importante rol político y social, en la medida que contribuye a la formación de la conciencia histórica. Esta conciencia tradicionalmente ha sido en favor del Estado-nación, pero recientemente se ha orientado hacia la construcción de la ciudadanía y la identidad.⁵

Una cuarta cuestión es que el contenido de los textos escolares se convierte en un espacio de disputas pedagógicas y políticas. De acuerdo a ello, diversos temas abordados en los textos escolares como, por ejemplo, la religión, el género, la corrupción, la violencia, las guerras o la historia reciente, pueden generar disputas entre intelectuales, líderes de opinión, políticos, organizaciones, grupos de interés, etcétera, debido a que tocan aspectos muy sensibles para la sociedad.⁶

Para el caso peruano, la bibliografía referente al estudio de las relaciones entre historia académica y textos escolares es muy escasa. A fines de los años ochenta, uno de los primeros tópicos que se analizó fue el de las grandes disonancias entre las narrativas escolares y los avances en el conocimiento del pasado peruano por parte de la historia académica.⁷ Poco después, también se abordó la incorporación de los temas de integración y cultura de paz en la historia escolar.⁸ Más recientemente ha llamado la atención de los investigadores peruanos el tratamiento del tema de la independencia y la guerra entre Perú, Chile y Bolivia en los textos escolares.⁹ En toda esta literatura se resaltan los desencuentros aun existentes entre ambas historias, la académica y la escolar.

⁴ Simone Lässig, «¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e “historias comunes”», En *Textos escolares de historia y ciencias sociales* de Simone Lässig et al. (Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2009), 12-13.

⁵ Simone Lässig, «¿Textos escolares de historia...», 12-13.

⁶ Simone Lässig, «¿Textos escolares de historia...», 18.

⁷ Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart, *El Perú desde la escuela*. (Lima: Instituto de Apoyo Agrario, 1989).

⁸ Margarita Giesecke, Felipe Mac Gregor y Alicia Polvarini, *La enseñanza de la historia. Para la integración y la cultura de paz. Perú*. (Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1999).

⁹ Natalia Gonzales, «La independencia en los textos escolares», *Revista Argumentos* 4 (2010) y José Chaupis, «Los textos escolares en conflicto con la subalternidad: la Guerra del Pacífico en las aulas», *Diálogo andino* 48 (2015).

La historia escolar sobre la violencia política de los años ochenta

Los textos escolares del área de Ciencias Sociales destinados a las instituciones públicas de educación secundaria en el Perú, se entregaron por primera vez el año 2002. En este caso, como en adelante, los textos escolares fueron elaborados por editoriales siguiendo pautas señaladas en especificaciones técnicas del Ministerio de Educación.

Ese primer texto del año 2002 tuvo por título *Enfoques 5* y fue elaborado por la editorial Norma. Posteriormente en 2005 se entregó una segunda generación del mismo texto con algunas modificaciones bajo el mismo título. En 2008 la misma editorial elaboró un nuevo texto escolar, que incorporó algunos cambios y tuvo un nuevo título: *Ciencias Sociales 5*. Posteriormente, en 2012, se distribuyó otro texto titulado *Historia, Geografía y Economía 5*, de la editorial Santillana, el cual presentaba importantes modificaciones. Finalmente, en 2015 fue entregada una nueva versión del texto anterior, con algunos cambios.¹⁰

En esta ponencia se analizan los textos distribuidos los años 2008 y 2012, pues se consideran textos en los cuales es posible identificar sustanciales diferencias en el tratamiento del tema de la violencia de los años ochenta en el Perú. Dejamos de lado los textos del 2002 y 2005, pues ambos no llegaron a ser distribuidos al cien por ciento de las instituciones educativas, algo que sí pasó con los otros tres textos. Además, y es lo más importante, las similitudes entre los tres primeros textos son muy grandes, de alguna forma el texto del año 2008 es una versión perfeccionada de los textos del 2002 y 2005. Lo mismo ocurre con el otro texto que dejamos de lado. El texto escolar del 2015, salvo algunas modificaciones no sustanciales, mantiene las mismas características del texto del año 2012.

Por otro lado, para comprender de forma adecuada el tratamiento del tema de la violencia de los años ochenta en los textos escolares, es necesario explicar que la historiografía sobre el tema es abundante y sus más importantes aportes han sido recogidos en recientes síntesis históricas.¹¹ Aquí nos interesa señalar algunas de las ideas sobre la década de la violencia de la historia peruana que los textos escolares han tomado de esa literatura. Así, tenemos que para la historia académica la violencia política de aquella década tuvo como causas factores

¹⁰ Ministerio de Educación. *Enfoques 5*. (Lima: Norma, 2002), Ministerio de Educación. *Enfoques 5*. (Lima: Norma, 2004), Ministerio de Educación. *Ciencias Sociales 5*. (Lima: Norma, 2008), Ministerio de Educación. *Historia, Geografía y Economía 5*. (Lima: Santillana, 2012) y Ministerio de Educación. *Historia, Geografía y Economía 5*. (Lima: Santillana, 2015).

¹¹ Carlos Contreras y Marcos Cueto, *Historia del Perú contemporáneo*. (Lima. IEP, 2015) y Humberto Campodónico et al., *América Latina en la historia contemporánea. Perú. Tomo 5: 1960-2010. La búsqueda la democracia*. (Madrid: Fundación MAPFRE, 2015).

estructurales e históricos. De igual forma las responsabilidades de las muertes y las violaciones de los derechos humanos fueron fundamentalmente de los grupos subversivos. Por otro lado, el Estado peruano y sus agentes tuvieron un grado de responsabilidad en lo ocurrido en aquellos años. Sin embargo, ¿hasta qué punto los textos escolares recogen estas ideas? Esto es algo que veremos a continuación.

Se analizarán cuatro aspectos en los dos textos seleccionados: enfoque (interpretación, narrativa, hitos), temas y contenidos, términos y, finalmente, imágenes y leyendas. En relación a cada aspecto se señalará lo que los textos presentan. Se concluye el análisis reflexionando sobre las similitudes, las diferencias y la naturaleza y casuística de los cambios que los textos experimentaron.

El enfoque que los textos escolares peruanos asumieron desde inicios del siglo XXI, buscó recoger no solo el moderno enfoque curricular y pedagógico, sino también los avances más recientes de la historiografía peruana y mundial. El abordaje del periodo histórico de la violencia política de los años ochenta se realizó bajo este enfoque. Justamente el texto escolar *Ciencias Sociales 5* del año 2008 recoge ese enfoque. Así, por ejemplo, se analizan los hechos históricos de la década de los ochenta vinculando la política, la sociedad y la economía. En el marco de ese enfoque se explica la violencia no solo como resultado de la acción de grupos subversivos, sino que la misma se produce en un contexto histórico y motivado por diversos factores. Se presenta también al Estado peruano y las fuerzas armadas y policiales como actores y responsables de la violencia (represión). Sigue así con las explicaciones planteadas en el *Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*.¹²

Sobre los temas y contenidos, el texto presenta el tema de la violencia de los años ochenta en varias secciones. En el componente Ciudadanía, Unidad 1 titulada “Hacia una cultura de paz” y bajo el subtítulo de “El Perú: el conflicto armado interno” se analiza el tema.¹³ Allí se señala las responsabilidades de los grupos subversivos. Así se dice que “tanto el MRTA como Sendero Luminoso pretendían tomar el poder por medio de la violencia. Buscaban fundar una nueva sociedad más justa [...] Creían que la violencia era un recurso efectivo para lograr cambios en la sociedad peruana”. Se agrega que “... fue la principal responsable de las violaciones a los derechos humanos...”.¹⁴

¹² Comisión de la Verdad y Reconciliación, *Informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Tomo 9*. (Lima: Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2003), 125-126 y 133-135.

¹³ Ministerio de Educación, *Ciencias Sociales...*, 20.

¹⁴ Ministerio de Educación, *Ciencias Sociales...*, 20.

En el texto también se atribuye responsabilidad al Estado, “la CVR ha estimado que los agentes del Estado, las FF. AA. y Policía Nacional, los comités de autodefensa y los grupos paramilitares son responsables del 37 % de muertes y desapariciones reportadas.”¹⁵

También hay una sección dedicada a la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) bajo el título “La Comisión de la Verdad y Reconciliación” donde se explica el origen de la comisión, las secuelas de la violencia y las nociones de verdad y justicia.¹⁶ Bajo los títulos de “Eliminar las causas de la violencia” y “Cultura de paz” se abordan esos temas.¹⁷

En el componente Historia, Unidad 8, titulada “El mundo desde la década del ochenta al cambio de siglo” y el subtema “8.2 Los años ochenta en América Latina” se abordan los temas de “Democracia y crisis”¹⁸ y “El caso de Centroamérica” y de desarrolla el tema específico del Frente Sandinista de Liberación Nacional.¹⁹

Luego al abordar el tema del segundo gobierno de Fernando Belaunde (1980-1985) y bajo el subtítulo “Nacen los movimientos subversivos”, se cita el informe de la CVR para presentar los factores que favorecieron el surgimiento de la violencia terrorista.²⁰ En los factores institucionales se menciona que uno de esos factores fue que “el Estado peruano se ha caracterizado por su escasa legitimidad”.²¹ En esa misma página se presenta un cuadro con las etapas de violencia de los años ochenta.

A continuación al hablar de los años del primer gobierno de Alan García (1985-1990) se dice que “el gobierno aprista optó por combinar acciones de represión militar con programas de ayuda social”.²² En la misma unidad, más adelante y bajo el subtítulo “La historia de una guerra interna”, se vuelve al tema al señalar que “el fracaso en el diseño de una estrategia de lucha contra este tipo de conflicto dio lugar a una represión indiscriminada. En los años ochenta se creó el grupo paramilitar Rodrigo Franco”.²³

Respecto a los términos usados en el texto al desarrollar el tema de la violencia de los años ochenta destacan los de violencia terrorista, terrorista, guerra interna, represión y conflicto armado interno.

¹⁵ Ministerio de Educación, *Ciencias Sociales...*, 20.

¹⁶ Ministerio de Educación, *Ciencias Sociales...*, 21.

¹⁷ Ministerio de Educación, *Ciencias Sociales...*, 23.

¹⁸ Ministerio de Educación, *Ciencias Sociales...*, 202.

¹⁹ Ministerio de Educación, *Ciencias Sociales...*, 203.

²⁰ Ministerio de Educación, *Ciencias Sociales...*, 205.

²¹ Ministerio de Educación, *Ciencias Sociales...*, 205.

²² Ministerio de Educación, *Ciencias Sociales...*, 206.

²³ Ministerio de Educación, *Ciencias Sociales...*, 220.

Sobre las imágenes y leyendas en *Ciencias Sociales 5* se presentan frases contra las fuerzas del orden e imágenes de líderes subversivos. Así hay una imagen del motín de presos senderista en la prisión de El Frontón en 1986, durante el gobierno de Alán García, con la leyenda “...fue reprimido por las Fuerzas Armadas con violencia, causando brutalmente la muerte de muchos de ellos...”.²⁴ Otra imagen polémica es de una banderola o cartel de protesta en el cual se puede leer en letras mayúsculas “¡FFAA. Y FFPP: GENOCIDAS EXPERTAS EN DERROTAS! PCP (símbolo de la hoz y el martillo) BASE LIMA”. Esta imagen está acompañada de la siguiente leyenda: “Observa la imagen y señala a qué obedece el contenido. ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?”.²⁵

También hay una imagen de familiares de los desaparecidos durante los años ochenta con sus fotografías en una vigilia.²⁶ Otra imagen que se presenta es de la lideresa social María Elena Moyano, quien fuera asesinada por Sendero Luminoso.²⁷

Veamos ahora el texto escolar *Historia, Geografía y Economía 5* del año 2012. El enfoque de este texto, mantiene el enfoque educativo e historiográfico que los textos escolares peruanos asumieron desde inicios del presente siglo. Sin embargo, el abordaje del periodo histórico de la violencia política de los años ochenta sí tuvo importantes cambios con relación al texto del 2008.

Respecto a los temas y contenidos, en el texto se presenta la crisis de violencia en Latinoamérica abordando los casos de Nicaragua, Colombia y El Salvador.²⁸ Allí mismo se distingue entre acciones subversivas y terroristas. De igual forma se explica el origen del terrorismo en el Perú, el cual se atribuye a Sendero Luminoso. Se remarca la influencia en la génesis de esta organización de la ideología maoísta.²⁹ Al hablar de la violencia en el Perú se enfatiza que el objetivo de Sendero Luminoso era destruir la democracia.³⁰

Luego en lo referente a la lucha contrasubversiva se menciona que hubo violaciones de derechos humanos causados por la estrategia contrasubversiva del Estado. No se menciona a los autores o agentes de esa estrategia.³¹ En ese sentido el texto se da más cobertura a las acciones realizadas por los subversivos (secuestros, matanza de ashánincas).³²

²⁴ Ministerio de Educación, *Ciencias Sociales...*, 206.

²⁵ Ministerio de Educación, *Ciencias Sociales...*, 220.

²⁶ Ministerio de Educación, *Ciencias Sociales...*, 21.

²⁷ Ministerio de Educación, *Ciencias Sociales...*, 22.

²⁸ Ministerio de Educación, *Historia...*, 114.

²⁹ Ministerio de Educación, *Historia...*, 115.

³⁰ Ministerio de Educación, *Historia...*, 116.

³¹ Ministerio de Educación, *Historia...*, 116.

³² Ministerio de Educación, *Historia...*, 116-117.

Se presentan también los factores que permitieron la derrota del terrorismo a inicios de los años noventa. Se señala entre ellos a los Comités de Autodefensa (CAD) y el trabajo del Grupo Especial de Inteligencia (GEIN). Aunque se matiza señalando que también en aquella época se tomaron medidas antidemocráticas, como los jueces sin rostro y que hubo cosas negativas como las acciones del Grupo Colina, organización que perpetró la matanza de civiles en la Universidad La Cantuta.³³

Se insertan varios otros temas nuevos como los efectos de la violencia (psicológicas, económicas), las reparaciones, las exhumaciones de víctimas,³⁴ se presenta un extracto extenso del informe de la CVR para hablar de los factores y las responsabilidades tanto de Sendero Luminoso como de los “aparatos del Estado” y se presenta información sobre el Lugar de la Memoria (recinto de conmemoración que alberga la historia de violencia ocurrida en el Perú).³⁵

En cuanto a los términos usados en el texto *Historia, Geografía y Economía 5* del año 2012 al desarrollar el tema de la violencia de los años ochenta destacan los de terrorismo, violencia y crisis de violencia, grupos terroristas.

Sobre las imágenes y leyendas se presentan imágenes de pobladores desplazados volviendo a su tierra (Ayacucho),³⁶ ataúdes de los periodistas asesinados en la localidad andina de Uchuraccay,³⁷ desplazados pertenecientes a la etnia amazónica de los ashánincas,³⁸ el funeral de Pedro Huilca, líder sindical asesinado por el Grupo Colina,³⁹ mujeres pertenecientes a los Comités de Autodefensas marchando y portando armas⁴⁰ y la exhumación de cuerpos de la masacre de El frontón.⁴¹

¿Qué podemos señalar luego de presentar el enfoque, los temas y contenidos y las imágenes y leyendas que los dos textos presentan?

Con relación a los enfoques, temas y términos debemos señalar que el texto del año 2008 explica la violencia de los años ochenta en el marco de diversos factores y con diversas responsabilidades, incluidas las del Estado. En este enfoque la represión es una práctica asociada al Estado peruano de aquellos años. Sin embargo, el abordaje del mismo periodo en el texto de año 2012 tuvo importantes cambios. En este texto se enfatiza una narrativa donde se introducen nuevos temas y omiten otros pero, sobre todo, se desplaza la atención de los años ochenta hacia otros

³³ Ministerio de Educación, *Historia...*, 120.

³⁴ Ministerio de Educación, *Historia...*, 124.

³⁵ Ministerio de Educación, *Historia...*, 126.

³⁶ Ministerio de Educación, *Historia...*, 108-109.

³⁷ Ministerio de Educación, *Historia...*, 116.

³⁸ Ministerio de Educación, *Historia...*, 117.

³⁹ Ministerio de Educación, *Historia...*, 120.

⁴⁰ Ministerio de Educación, *Historia...*, 121.

⁴¹ Ministerio de Educación, *Historia...*, 127.

acontecimientos ocurridos en el periodo posterior: postconflicto. Así se presentan temas como las reparaciones, los desaparecidos y las secuelas de la violencia. En esa misma línea se modera el uso de los términos. Así se habla de “fuerzas del orden” y no de “fuerzas armadas” y se distingue entre “grupos terroristas” y “grupos subversivos”. También se dejan de lado términos sensibles y polémicos como guerra interna, represión y conflicto armado interno y se definen términos como crisis de violencia y grupos terroristas. Con todas estas modificaciones, por un lado, se enfatiza la naturaleza legal de quienes combaten a la subversión y, por otro, se remarca la condición delictiva y brutal de los grupos alzados en armas. Igualmente ya no se enfatiza el origen de violencia asociado al contexto histórico, sino que se remarca el contexto general (Latinoamérica) en que surge y así como el objetivo de Sendero Luminoso: destruir la democracia peruana.

En lo relativo a las imágenes y leyendas el cambio más importante que se puede ver en el texto del año 2012 con relación al del 2008 es que se omiten totalmente leyendas que cuestionen o critiquen las acciones contrasubversivas. De la misma forma predominan las imágenes referidas a la lucha de la población contra la subversión y de las víctimas del terrorismo.

Una explicación a los cambios que los textos experimentaron al ir moderando sus enfoques, temas, términos e imágenes es la complejidad que conlleva tratar de incorporar elementos propios de las recientes tendencias de la historia académica como son la diversidad de actores históricos, los múltiples planos de análisis y el empleo de narrativas mucho más problematizadoras. De igual forma otro factor explicativo sería el hecho que las tensiones entre historia académica e historia escolar expresan también pugnas que se desarrollan en la propia sociedad entre actores políticos y mediáticos por apropiarse de la memoria histórica.

Bibliografía

Campodónico, Humberto et al. *América Latina en la historia contemporánea. Perú. Tomo 5: 1960-2010. La búsqueda la democracia*. Madrid: Fundación MAPFRE, 2015.

Carretero, Mario. «Identidad nacional y enseñanza de textos históricos: una hipótesis explicativa». En *Textos escolares de historia y ciencias sociales* de Simone Lässig et al., 70-79. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2009.

Chaupis, José. «Los textos escolares en conflicto con la subalternidad: la Guerra del Pacífico en las aulas». *Diálogo andino* 48 (2015): 99-108. <http://www.scielo.cl/pdf/rda/n48/art10.pdf>

- Contreras, Carlos y Marcos Cueto. *Historia del Perú contemporáneo*. Lima. IEP, 2015.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. *Informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación* .9 tomos. Lima: Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2003.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. *Hatun Willakuy. Versión abreviada del informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima: Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2004.
- Fuchs, Eckhardt y Steffen Sammler. *Textbooks between Tradition and Innovation. A Journey through the History of the Georg Eckert Institute*. Brunswick: Georg Eckert Institute - Leibniz Institute for International Textbook Research, 2016.
- http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/institut/Textbooks_between_innovation_and_tradition.pdf
- Giesecke, Margarita, Felipe Mac Gregor y Alicia Polvarini, *La enseñanza de la historia. Para la integración y la cultura de paz. Perú*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1999.
- Gonzales, Natalia. «La independencia en los textos escolares». *Revista Argumentos* 4 (2010). <http://revistaargumentos.iep.org.pe/articulos/la-independencia-en-los-textos-escolares/>
- Ministerio de Educación. *Enfoques* 5. Lima: Norma, 2002.
- Ministerio de Educación. *Enfoques* 5. Lima: Norma, 2004.
- Ministerio de Educación. *Ciencias Sociales* 5. Lima: Norma, 2008.
- Ministerio de Educación. *Ciencias Sociales* 5. *Material de subsanación*. Lima: Norma, 2008.
- Ministerio de Educación. *Historia, Geografía y Economía* 5. Lima: Santillana, 2012.
- Ministerio de Educación. *Historia, Geografía y Economía* 5. Lima: Santillana, 2015.
- Lässig, Simone. «¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e “historias comunes”». En *Textos escolares de historia y ciencias sociales* de Simone Lässig et al., 11-23. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2009.
- Portocarrero, Gonzalo y Patricia Oliart. *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario, 1989.
- Walker, Charles. «La nueva historia y la historia de siempre: el impacto de las nuevas corrientes historiográficas en el Perú actual». En *Diálogos con el Perú. Ensayos de historia* en Charles Walker, 390-418. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico de San Marcos, 2009.
- Zamorano, Alicia y Gabriel Villalón. «La Nueva Historia y su aplicación a los textos escolares». En *Textos escolares de historia y ciencias sociales* de Simone Lässig et al., 112-118. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2009.



La historia en los videojuegos

Jheysson Duvan Archila Prieto

La historia en los videojuegos

Jheysson Duvan Archila Prieto

Universidad Autónoma de Colombia

Jheysson.archila@fuac.edu.co

Resumen

Cuando se menciona la palabra “videojuegos”, a menudo, se suele imaginar una manera de obtener entretenimiento, pero pocos han prestado atención al aprendizaje que estos pueden aportar. Dentro de los diferentes temas que los videojuegos desarrollan, la Historia es parte de estos, y lo que presenta este trabajo son las distintas maneras en que los videojuegos pueden acercar a las personas y, generar un interés hacia ella. Se da respuesta a tres preguntas en el presente escrito: ¿Qué se puede aprender de los videojuegos en cuanto a la Historia?, ¿Cómo se pueden aprovechar los videojuegos para enseñar Historia?, y ¿Por qué hay videojuegos creados para enseñar Historia y no logran el resultado deseado? Para la respuesta de estas preguntas y el desarrollo del trabajo, autores como Begoña Gros Salvat que han tratado la tecnología para acercar a las personas hacia la Historia y la enseñanza de esta, son importantes para el desarrollo del escrito.

Palabras clave: Historia, Videojuegos, TIC, Ficción, Imaginación, Aprendizaje.

Introducción

Los videojuegos pueden ser una herramienta para la difusión de la historia muy útil. Para unos puede generar poco interés y para otros, cierto escepticismo como por ejemplo los académicos más tradicionales. Estos últimos prefieren la utilización de libros e incluso otros más ingeniosos, recurren a medios audiovisuales para lograr un mayor acercamiento a la hora de enseñar Historia. Pero no todo son libros gruesos o videos escolares que, a fin de cuentas, no logran despertar ningún interés en el público y que probablemente tampoco sean observados con interés, por ende, no son entendidos. Hay que abrir un espacio a nuevas alternativas como los videojuegos. Antes de seguir, cabe destacar que el contenido de las siguientes páginas no es una historia (de) los videojuegos sino la historia (en) los videojuegos.

El objetivo entonces, es ver cómo los videojuegos logran un acercamiento a la Historia, la manera en que pueden ser aprovechados y la explicación al fracaso de ciertos juegos en su fin por acercar a las personas a la Historia. Para esto, las fuentes y la bibliografía demuestran la falencia de trabajos profundos sobre el tema del uso de las nuevas tecnologías en el ambiente académico, lo que ya podría indicar el poco interés por utilizar la tecnología para la difusión de la materia.

Por un lado, hay que reconocer entonces que sobre Historia y videojuegos hay aún menos textos -por no decir ninguno- en la que se haya hecho un trabajo laborioso de análisis sobre los contenidos que se presentan en los videojuegos. Por otro lado, lo que sí se puede encontrar son revistas dedicadas a su análisis en cuanto a la trama, su capacidad de vender, los gráficos, la jugabilidad¹ y los comentarios o críticas que se tienen. Se encuentran también, reseñas, opiniones y artículos a manera de canales de videos o páginas de internet.

Por otro lado, en cuanto a la pedagogía de la historia y el aprovechamiento de las nuevas tecnologías para mejorar el interés y la difusión de esta materia, si se encuentra más información. Son textos que explican cómo aprovechar los medios audiovisuales, de qué manera influyen en el espectador y los efectos en estos. Este trabajo pretende analizar los videojuegos en la academia y mirar sus utilidades para la Historia.

Para empezar, hay que dar un contexto histórico del negocio de los videojuegos. Con la llegada del nuevo milenio, apareció el PlayStation One, que no era más que la llegada de Sony al

¹ La jugabilidad se refiere a la comodidad que una persona tiene al jugar. Se toman en cuenta para evaluar este ítem, por ejemplo: El aprovechamiento de todos los botones que tiene un mando, los accesorios de la consola que se utilizan al jugar, el movimiento de las cámaras, en fin, la evaluación técnica del juego.

mundo virtual en el cual Nintendo tenía ya una ventaja y el monopolio del mercado, por decirlo de alguna manera. PlayStation One llegó en 1995 al mercado mundial y generó un interés muy diferente a los acostumbrados juegos de Nintendo como “Pokemón”, “The Legend Of Zelda” y “Mario Bros.” que básicamente se basaban en una trama repetitiva de rescatar una princesa de un malvado en un castillo o coleccionar monstruos. 5 años después, apareció el PlayStation 2 y que hoy en día es la consola más vendida del mundo².

Dos años después, en el 2002 llegaría un nuevo competidor al mercado de videojuegos, Microsoft lanzaría Xbox, y es así como en el nuevo milenio, estas empresas hoy en día siguen liderando el mercado de los videojuegos. A partir de aquí, se generó el rompimiento del monopolio del mercado de los videojuegos. Esto es relevante porque se al haber nuevas empresas también aparecen nuevas ideas para realizar juegos y, en consecuencia, el uso de una gran cantidad de coyunturas históricas para crear una trama interesante para el consumidor.

Las nuevas ideas para videojuegos tienen un abanico muy grande de posibilidades que ofrecer. Sin embargo, no son netamente de Historia, sino que van mezclados con otros aspectos como juegos en primera persona, tercera persona, shooters³, rpg⁴, entre otros. Para este trabajo se analizarán aquellos juegos que ofrecen un acercamiento histórico sin importar el aspecto.

La enseñanza de la historia mediante los videojuegos

La necesidad de interesar a las personas por la Historia, ha llevado a que se muestre este tema por varios canales de difusión alternativos como la radio, la televisión o el internet, pero desde hace poco se han utilizado los videojuegos pues “los videojuegos representan un medio interactivo tan diferente de la televisión como ésta lo fue de la radio.”⁵ Logran una gran capacidad de inmersión a la Historia, lo que significa mayor capacidad de enseñar y mayor probabilidad de aprender. Sin embargo, a veces comienza a ser un poco tedioso la presión que se ejerce por insertarle a canales de difusión Historia, y las personas terminan evitando todo contacto con estos canales y, por ende, perdiendo aún más el interés por el tema.

Cuando la necesidad de interesar a las personas sobre la Historia es grande, la presión

² Juan Carrillo Marqueta, *Marketing Hero: Las herramientas comerciales de los videojuegos* (Madrid: ESIC Editorial, 2010), 91.

³ Se entiende por shooters todos los juegos referentes a disparos.

⁴ Se entiende por RPG aquellos juegos de Roll.

⁵ Begoña Gros Salvat, «Los videojuegos: Mucho más que un entretenimiento», *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, n.º 172 (2001): 38.

que se ejerce es tanta que, en la mayoría de los casos, la persona puede terminar odiando el tema, como puede ocurrir, por ejemplo, al visitar un museo: *“Cuando el visitante no tiene una “cultura de sitio o del museo”, como sería el caso de cualquier visitante novato, el sitio y el museo no lo apoyan, lo más posible es que esta primera experiencia resulte traumática, con el efecto inmediato de no querer regresar salvo que haya alguna razón muy poderosa.”*⁶.

Aquí es donde aparecen los problemas para la difusión y el despertar el interés por la Historia. ¿Cómo aprovechar las nuevas tecnologías para enseñar? ¿Por qué no sirven, en muchos casos, el uso de tecnologías como videojuegos para enseñar Historia? ¿Por qué un proyecto de maestros para hacer *“más interesante”* la Historia a los jóvenes de las escuelas fracasa? La respuesta es la obligatoriedad. El historiador a la hora de enseñar y hacerse escuchar es tomado como aburrido. Darnton dice: *“al igual que el viejo marinero, hemos hablado con los muertos, pero nos cuesta trabajo hacernos escuchar entre los vivos. Somos aburridos hasta la médula.”*⁷

Es sabido que los ministerios, profesores, museos o personas independientes crean videojuegos para que de un modo didáctico enseñen Historia, pero terminan siendo juegos que no interesan mucho o que simplemente no tienen el impacto que se desea. Por ejemplo, el portal en internet del **Área de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza** tiene un juego llamado *“El juego de las miradas del Thyssen”* para aprender sobre Historia del Arte, y que al jugarlo se muestran varios cuadros con información de cada uno, y toda una serie de pinturas deben ser leídas para resolver un misterio⁸.

Pero ¿Por qué un videojuego como estos no tiene éxito y los demás sí? La respuesta yace en la diferencia entre un juego de ambiente histórico con el fin de enseñar Historia y un juego de ambiente histórico que no tiene el fin de enseñar Historia. El fin de estos últimos juegos es el entretener, no pueden volverse únicamente educativos porque terminan volviéndose como los primeros.

Es aquí cuando se puede aprovechar este último tipo de juegos para despertar el interés de la persona. Los videojuegos de ambientes históricos realizados, reconstruyen personajes, ropas, construcciones, lugares, lenguajes, cotidianeidad, batallas, situaciones, música, entre otros. Y estas reconstrucciones hacen parte de investigaciones hechas por historiadores para que la situación que se recrean sea lo más realista posible. Entre más realismo, más interés

⁶ Manuel Gándara, *«La protección del patrimonio: nuevos retos, nuevas estrategias, nuevas Tecnologías»* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana, 2001), 39.

⁷ Robert Darnton, *El Beso de Lamourette: Reflexiones sobre historia cultural* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010), 14.

⁸ Se puede acceder al juego en el siguiente link: <http://assets.educathyssen.org/juegos/juegomiradas/juego.htm>

genera en el jugador. Es probable que este interés pueda despertar la curiosidad de entender más los sucesos históricos que ocurren en el juego y que el mismo jugador investigue por su cuenta la Historia. Al final, la persona con estos datos investigados por su cuenta más los observados en el juego, realiza una retroalimentación por sí mismo, lo que es importante, porque de la retroalimentación se demuestra lo aprendido.

Un catedrático de la Universidad de Barcelona que trata la didáctica de las Ciencias Sociales y en especial, de la didáctica de la Historia, afirma que: *“La eficiencia didáctica del juego a la hora de enseñar ciencias sociales es algo aceptado.”*⁹. Esto se evidencia porque cuando se juega un videojuego, su trama tiene sucesos que no son aislados, sino que son sucesos relacionados y que van enlazándose hasta llegar al final del juego y también al final de un hecho histórico. Precisamente se logra con eficiencia lo que un historiador quiere a la hora de ver la Historia, y es ver los sucesos de manera encadenada y no como *“islas”* de acontecimientos en el tiempo.

Los ambientes históricos en los videojuegos, se realizan por coyunturas, y estas son las que le dan la trama al videojuego. Por eso, pueden tomar una coyuntura y hacerle entender al jugador el contexto en el que está y no solo eso, sino que, en la vida cotidiana, cuando al jugador se le mencione un hecho histórico y/o una época, este ya tendrá unas imágenes mentales de lo que ocurría y lo que existía, y esto es porque *“vivir la historia en primera persona virtual es posible codeándose con los grandes personajes y con los pequeños-grandes héroes cotidianos que no aparecen en los libros de historia.”*¹⁰.

Pero no hay que olvidar tampoco, que las tramas de estos videojuegos tienen una parte ficticia y que, por lo tanto, muchas veces al jugarlos, no asegura una buena calificación, por ejemplo, en Historia del Arte. Para superar esto, el jugador al estar conectado con el juego, por sí mismo investigará fuentes como libros, documentales o documentos para descubrir lo que es cierto y diferenciar lo ficticio. Lo que se presenta en los videojuegos es una *“Ficción histórica”*. Por eso, los videojuegos tienen un grado de ayuda que es parcial pero no total y, por ende, sirven como una herramienta para conocer y dar nombres de periodos, sucesos o personas.

La ficción histórica puede ser el mejor concepto para entender la combinación de Historia y ficción en los videojuegos. Aunque suene contradictorio, no lo es. Se desarrolla un personaje ficticio, pueblo, nación o armas que son insertadas en una coyuntura histórica y que dan paso

⁹ Joaquim Prats Cueva, *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (Barcelona: Editorial GRAÓ, 2011), 188.

¹⁰ Begoña Gros Salvat, *Videojuegos y aprendizaje*, (Barcelona: Editorial GRAÓ, 2008), 80.

al entretenimiento. Se entiende así que hay algo que no va acorde a la Historia pero que hace parte de una trama. Por eso, se puede por medio del entretenimiento interesar a un jugador a que se interese por la Historia para que, por su cuenta, se motive a investigar. Se da entonces el primer acercamiento no obligado de una persona con la materia. Acercamiento que no producirá distanciamiento a la Historia por lo inconsciente que le fue presentado.

Tipos de acercamiento a la historia

A continuación, se presentan tres categorías de videojuegos, unos más importantes que otros según el lector. Se expone de cada juego, y lo que se puede aprovechar de ellos:

Juegos de trama Histórica

“*Farcry Primal*” del 2016, está basado en la prehistoria, exactamente en el Mesolítico (10.000 A.C.). El acercamiento histórico se lleva a cabo con la reconstrucción de armas, vestimentas y el modo de vivir en aquellos tiempos. Permite también un poco de arqueología, pues se reconstruyen los animales que vivieron en los valles de Mesolítico ya sean extintos y no extintos como búhos o lobos.¹¹

La transición de la prehistoria a la antigüedad se puede observar en “*Age Of Empires*” que aparece en 1997. Es una saga de videojuegos que duró hasta el 2007 en donde se presentan otras épocas históricas también. El jugador selecciona una y a que a medida que va obteniendo recursos, la colonia va mejorando. Se pueden apreciar las construcciones más significativas de cada pueblo¹² las armas de la época y un pequeño menú en el juego que muestra la Historia del pueblo escogido de una manera corta¹³. De aquí se puede aprender la expansión de las ciudades según las necesidades cotidianas de los hombres.

Un poco similar al anterior, “*Total War*” es una saga que inició en el 2000 y sigue hoy en día. Es también un videojuego de estrategia que está enfocado en diferentes épocas que van desde la antigüedad hasta el siglo XVII, y en un espacio geográfico que enfoca al jugador en Europa y Asia. El juego aporta datos históricos como los pueblos que habitaban la región

¹¹ Para más exactitud sobre lo que se encuentra, se puede consultar en: http://es.farcry.wikia.com/wiki/Animales_de_Far_Cry_Primal

¹² Estas construcciones se les llama “Maravillas” y hay una por cada pueblo. Por ejemplo, si se escogen los romanos, la maravilla será El Coliseo Romano.

¹³ Esta es otra característica de diferenciación de las dos clases de juegos mencionados. Se presenta una Historia corta porque una larga no será leída y además aburrirá al jugador. Todo tiene que ser lo menos tedioso para no alejar al jugador.

escogida, la misma historia del pueblo elegido para jugar, y la información de personajes históricos que existieron; aparte de esto, se puede observar las vestimentas usadas por cada uno de los pueblos.

“*Assassin’s Creed*” llegó en el 2008 y su último juego fue lanzado en el 2015, esta puede ser la mayor muestra de lo que es la ficción histórica. La famosa saga se desarrolla siempre por coyunturas, cada una se desarrolla su trama. Se ha desarrollado en Las Cruzadas, el Renacimiento, La Piratería en el Atlántico en a inicios del siglo XVIII, La Revolución Francesa, La Revolución Norteamericana y la Revolución Industrial.

Es posible conocer lugares, personajes, trajes, y vida cotidiana de cualquiera de las épocas mencionadas. Además de esto, el mismo juego ofrece información de lugares, acontecimientos y personajes; ya que el mismo tiene una base de datos que ofrece la información. Con música creada para mejorar el ambiente de la época, la inmersión en el juego es total, logrando la exposición del jugador a muchos datos del periodo y con una alta probabilidad de enseñar consciente e inconscientemente aspectos al usuario.

En el 2010 apareció “*Red Dead Redemption*”, este es un juego que se sitúa en las últimas dos décadas del siglo XIX. Tiene una ambientación trabajada en cuanto al viejo oeste americano. Se puede apreciar la movilidad, los vestuarios, los trabajos u oficios, la música y las armas de la época. También es posible observar los choques culturales que se tenían entre el Este y el Oeste norteamericano y la exterminación de los indígenas que habitaban la región noroccidental de los Estados Unidos.

En cuanto a temas del siglo XX se tiene por ejemplo “*Medal Of Honor*” que es una saga que inició en 1999 y su último juego lanzado fue en el 2012. Ambientado en la II Guerra mundial. La reconstrucción histórica de esta coyuntura permite ver los vehículos y las armas utilizadas en la guerra. El juego también permite revivir el ambiente en los campos de batalla y conocer información como las decisiones y posiciones políticas que desencadenaron las batallas.

En el 2007 se lanza el último juego con tema de la segunda guerra mundial ya que, en el 2010 se lanza un nuevo tema que está ambientado en la contemporaneidad, específicamente en la lucha armada entre los talibanes y el gobierno de los Estados Unidos. Todos los sucesos giran en torno a la batalla de Takur Ghar (Operación Anaconda).

La trilogía de “*Mafia*” que va del 2002 al 2016 maneja la temática de su nombre indica. Los juegos se centran en el nacimiento, auge y decrecimiento de la Mafia Italiana en Estados

Unidos. El juego ofrece aprender sobre la música, las armas y los vehículos desde finales de los años 30 hasta finales de los 60's. Se revive el ambiente de los años 30, 40, 50 y 60 en ciudades como New Orleans, New York o San Francisco.

Otro punto de vista para este periodo es "*L.A. Noire*" lanzado en el 2011 que está situado en los años 40's de Los Ángeles. El juego evoca la cotidianidad de estos años, pues permite ver armas, vehículos, construcciones, vestuarios y música de aquellos años. La diferencia al juego de Mafia es la cuestión de la trama, porque en este caso no se juega como un integrante de la mafia sino como un detective.

Juegos de trama mitológica

Por otro lado, están aquellos juegos que pueden ser aprovechados para dar a conocer los distintos tipos de mitologías y cómo influyen en las personas. Se incluyen este tema en el trabajo porque hay que recordar que las creencias hacen parte de la larga duración y que está presente en la Historia. También porque hay ciertos juegos que mezclan temas históricos, ficticios y mitología, y como ver lo histórico es lo que atañe al trabajo realizado, es pertinente entonces exponerlos en el presente texto.

En cuanto a Roma se tiene "*Ryse: Son Of Rome*", que salió en el 2013 y es un juego ambientado en el imperio romano del siglo I y con una mezcla de dioses romanos, personajes históricos y un protagonista ficticio. El juego permite conocer los dioses romanos y los mitos, también aparecen personajes históricos y las vestimentas que utilizaban las distintas clases de la sociedad romana. Por último, se puede apreciar la arquitectura de Roma para la época.

El gran exponente para la mitología griega es la saga de "*God Of War*", que inició en el 2005 y su último juego fue lanzado en el 2013. Con el protagonismo de un semidiós que no aparece en la historia de la mitología griega, pues es creado para la trama. Esta saga de videojuegos permite aprender sobre los distintos dioses griegos, los fines de estos y un casi acercamiento a los mitos que giran en torno a cada uno, por ejemplo, el famoso intento de los titanes para subir al monte olimpo.

"*Too Human*", lanzado en el año 2008 es una mezcla de mitología nórdica y robots. Con la muestra de lugares, permite al jugador hacerse una idea de la constitución de una cabaña nórdica, las fiestas y la alimentación. No hay un riesgo de que a pesar de tener un aspecto robótico se pueda perder las concepciones mentales reales sobre la mitología nórdica. Por

otro lado, permite conocer nombres de los más famosos dioses nórdicos y aunque sean mitad dioses, mitad robot; los nombres y las rivalidades entre ellos permanecen.

Para reforzar el tema de lo medieval y mitología nórdica se tienen los distintos juegos de la saga de “*The Elder Scrolls*”. Lo que complementa las nociones del medioevo es el conocimiento de la alquimia. Se puede hacer una idea sobre ese tema ya que el juego presenta magos, caballeros, dragones, gigantes, duendes, y demás criaturas que caracterizan el tema de la alquimia¹⁴. Por otro lado, también aporta en cuanto a la configuración de una posada medieval nórdica, pues dentro del juego se tiene la posibilidad de entrar en cabañas que muestran los muebles y su organización.

Existe un juego de estrategia como “*Age of Empires*” conocido como “*Age Of Mythology*” que fue lanzado en el 2002 y que en el 2016 lanzó su último juego. Su diferencia al otro juego radica en la inclusión de dioses y héroes de la mitología griega, egipcia, nórdica y china. El juego permite hacer una idea de los nombres de los dioses y los héroes, su aspecto y además, ayudan al que no conoce, saber que dios o héroe pertenecía a que pueblo.

Conclusiones

Se puede decir entonces que la ficción histórica presente en los videojuegos, es una herramienta parcial y no total para el conocimiento de hechos históricos. Sin embargo, a pesar su limitación, cumplen con uno de los objetivos más importantes a la hora de difundir la Historia, el cual es: despertar interés por la investigación y el acercamiento a la materia.

También queda mostrar una de las limitaciones de la historia en los videojuegos y es que suele a veces reforzar ciertos mitos históricos. Pero las investigaciones en un futuro podrían resolver estas cuestiones y se vería reflejado en la reconstrucción que realizan los desarrolladores para la trama del videojuego. Es importante resaltar que la Historia en los videojuegos es un tema que atrae, además, si se ha realizado una muy buena investigación para la ambientación del juego y, de una trama interesante y lógica.

Queda pendiente entonces, una investigación o una profundización sobre las expansiones y *DLC's*¹⁵ que son producto de las mismas compañías que desarrollan los videojuegos y que

¹⁴ Raimon Arola Ferrer, *Alquimia y religión: los símbolos herméticos del siglo XVII* (Madrid: Editorial Siruela, 2008), 79.

¹⁵ DLC significa “Download Content” que en español sería contenido descargable.

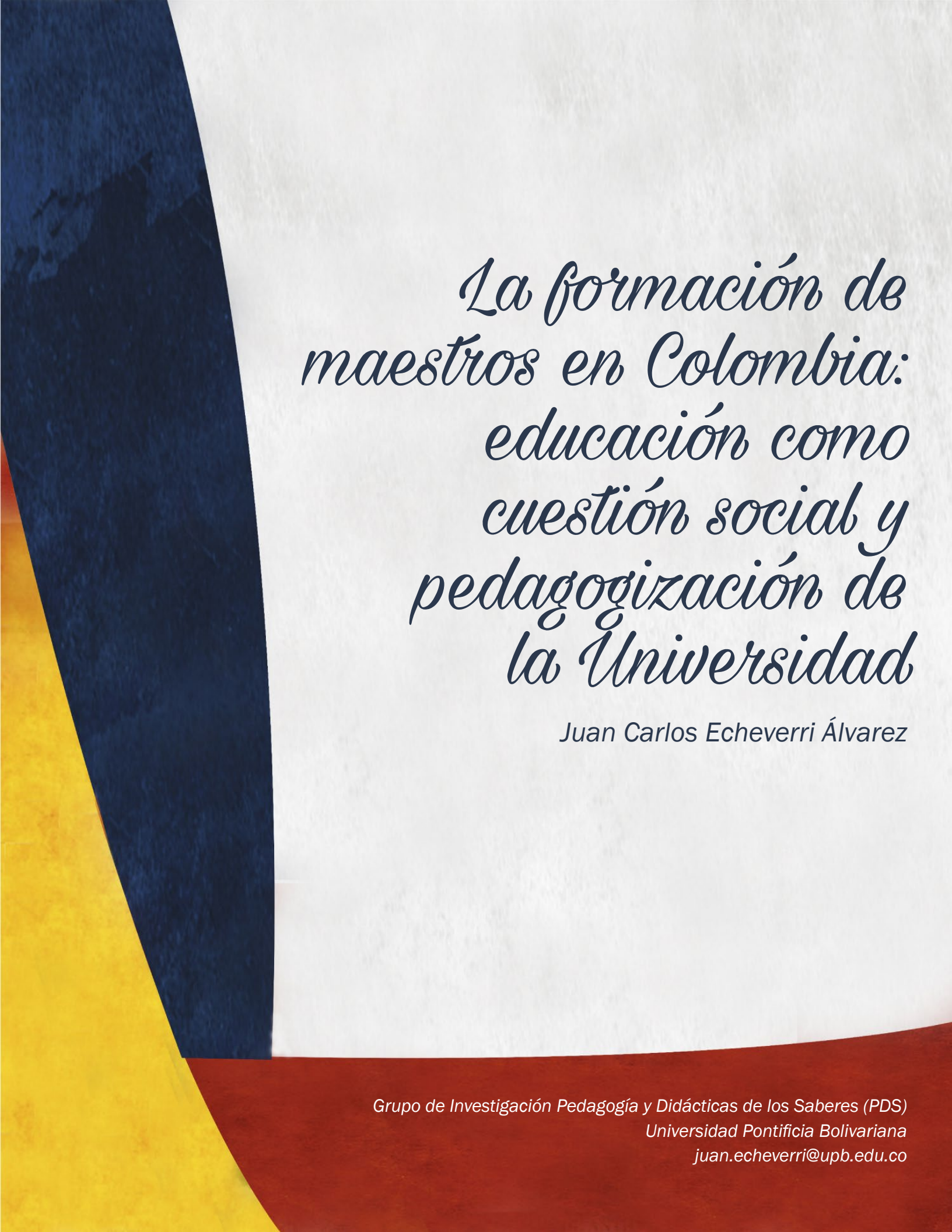
al estar bajo el desarrollo de estas, son productos de investigaciones de las empresas. Así mismo, también se abandonan temas relacionados como los “Mods”¹⁶, libros, películas y todo lo relacionado con algún videojuego.

Por último, así como existen películas recomendables por sus ambientaciones históricas, se pueden tener recomendaciones de videojuegos por la información que muestran. Sin importar que no se tenga acceso a una consola para ver el juego como si se podría tener para ver una película, el internet tiene la solución de albergar videos con los sucesos que se desarrollan en el juego llamados “gameplays” que son videos donde se muestra la manera de jugar o, los mismos trailers que son los videos promocionales de un juego y de una película.

Bibliografía

- Cuevas, Joaquim Prats. *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2011.
- Darton, Robert. *El Beso de Lamourette: Reflexiones sobre historia cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Ferrer, Raimon Arola. *Alquimia y religión: los símbolos herméticos del siglo XVII*. Madrid: Si-ruela, 2008.
- Gándara, Manuel. «La protección del patrimonio: nuevos retos, nuevas estrategias, nuevas Tecnologías». Tesis doctoral. Universidad Autónoma Metropolitana, 2001.
- Marqueta, Juan Carrillo. *Marketing Hero: Las herramientas comerciales de los videojuegos*. Madrid: ESIC Editorial, 2010.
- Salvat, Begoña Gros. «Los videojuegos: Mucho más que un entretenimiento». *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, n.º 172 (2001): 37-44.
- Salvat, Begoña Gros. *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2008.

¹⁶ Mod o modificaciones son aquellas expansiones o adiciones no oficiales a un juego que son creadas por los jugadores o personas que no pertenecen a una empresa creadora de un juego.



*La formación de
maestros en Colombia:
educación como
cuestión social y
pedagogización de
la Universidad*

Juan Carlos Echeverri Álvarez

La formación de maestros en Colombia: educación como cuestión social y pedagogización de la Universidad¹

Juan Carlos Echeverri Álvarez

PhD. Universidad Pontificia Bolivariana

Grupo de Investigación Pedagogía y

Didácticas de los Saberes (PDS)

juan.echeverri@upb.edu.co

Resumen

La ponencia toma como pretexto de una historia de la formación de maestros en Colombia la emergencia y vigencia de la Facultad de Educación de la UPB en sus 60 años de historia. Empero, no es una historia anecdótica para la fiesta, sino como dice Heidegger, para una reflexión detenida en torno a cómo llegamos a ser lo que somos en términos educativos y pedagógicos. La emergencia de la Facultad de educación surge en medio de políticas internacionales, de avatares políticos nacionales y de lógicas partidistas que es necesario resaltar a la hora de hacer una

¹ Inicialmente el título era: Avatares de la formación de maestros en Colombia: el caso de la facultad de educación de la upb. 1957-2017, pero las derivas de la escritura exigieron reconfigurar el texto, aunque el proyecto sigue su camino.

conmemoración, porque como decía el mismo Heidegger, una narración conmemorativa no garantiza que pensemos detenidamente en el objeto de la conmemoración. La idea de la ponencia, entonces, es pensar en torno a una educación tan cercana a la cuestión social, entendida esta como pauperización, que termina por generar un malestar tanto social como institucional en las universidades que tienen facultades de educación para la formación de maestros. Dispositivo educativo que interviene la pobreza no para superarla sino para hacerla dócil y silenciosa.

Palabras clave: cuestión social, formación de maestros, facultades de educación, pedagogía

Introducción

La ponencia es un trabajo de historia de la educación. Investigación en proceso que encuentra el espacio para comentar las preguntas, las perplejidades y los hallazgos. Un trabajo que tiene como objeto y punto de partida la conmemoración de los 60 años de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Hablar de la emergencia y desarrollo de una Facultad de Educación tiene dos posibilidades inmediatas: una, hacer una historia hacia adentro con algunos referentes externos a manera de contextualización anecdótica, lo cual está bien desde ciertas lógicas de preservación institucional de la memoria; otra, la que asumimos, es tomar como referente la conmemoración para, como decía Martín Heidegger, reflexionar detenidamente sobre el significado de la conmemoración.

Pensar detenidamente los 60 años de vida de la Facultad de Educación de la UPB, remite a preguntas por la formación de maestros, por el estatus de la pedagogía, por la profesionalización docente, la expansión educativa, las políticas internacionales de desarrollo y de calidad, por ejemplo. Sin embargo, las posibilidades son tan amplias que es menester hacer delimitaciones arbitrarias para presentar parcialidades que, pese a serlo, tengan coherencia intrínseca, pertenencia y necesidad. Se opta, entonces, por ensayar una pregunta por la relación entre las facultades de educación, el estatus de los maestros en Colombia y el proceso de institucionalización de la pedagogía.

Esta opción lleva a considerar el dispositivo escolar como parte de la llamada “cuestión social”² lo cual le endilga una condición particular que lo relaciona de mala manera con la

² Donzelot, Jacques. *La invención de lo social, ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas* (Buenos Aires: Nueva Visión, 2007).

pobreza, la marginalidad y el déficit académico. Las Facultades de Educación, que podrían haberle impregnado el valor social que comporta la universidad no ha logrado posicionar la educación básica y media (que es distinta a la superior) y, por el contrario, con el tiempo, la universidad ha sido alcanzada por esa cuestión social hasta el punto de tener que pedagogizarse con los efectos positivos y perversos que esto comporta.

Es menester reiterar que la ponencia expone un proyecto de investigación en historia de la educación en etapa de ubicación, extracción y análisis de fuentes e información. Por tanto, todo lo dicho, aunque tiene bases empíricas claras, todavía funcionan en términos hipotéticos. La idea es continuar el trabajo con la mira en un objetivo: plantear la necesidad de una relación diferente entre educación, desarrollo y gobierno.

La formación de maestros y las Facultades de Educación.

La historia de una Facultad de Educación en Colombia traduce necesariamente políticas públicas y particulares de formación de maestros. Y, aunque parezca una perogrullada, hablar de Facultades de Educación es hablar de formación de maestros, pero la formación de maestros es mucho más antigua que las Facultades de Educación. En el país las Facultades de Educación tienen aproximadamente 80 años, mientras la formación de maestros puede ser remitida, sin abusos de la memoria, hasta épocas coloniales. No se pretende fijar los datos coloniales como antecedentes inapelables de las Facultades en el siglo XX, pero es pertinente remontarse aunque sea brevemente por las lógicas emergentes de esa formación en diferentes contextos históricos.

En el siglo XVI, según lo expresa Jairo Acevedo (1984), la imagen de maestro se confundía con la del fraile y la imagen de saber con la fe. Las órdenes de los jesuitas exigían que los profesores se capacitaran en seminarios prácticos sobre las técnicas de enseñanza adoptadas por la orden:

Para que los maestros de las clases inferiores no lleguen imperitos a enseñar, en los colegios de que suelen sacarse los maestros de letras humanas y de gramática, el Rector elija a alguno muy perito en enseñar con el que se reúnan al fin de los estudios tres veces por semana durante una hora los que están cercanos a ser maestros, para ser preparados al nuevo magisterio; y ello hágase alternativamente preleyendo, dictando, escribiendo, corrigiendo y desempeñando otros oficios del buen profesor (Ratio Studiorum. 1599. Reglas del Rector, Regla, 9.)

En la orden de los jesuitas había una temprana preocupación por lo que debía ser y saber un maestro, y en relación con ello, se tomaban las medidas necesarias para formarlos según los requerimientos inmediatos de la orden misma. Posteriormente, durante el siglo XVIII, pese a la existencia de imperios absolutistas y, y algunos de ellos, como el español, con ilustraciones insuficientes, que pese a la recalcitrancia de sus presupuestos, eran cada vez más atravesadas por lógicas protoliberales que invocaban la necesidad de una educación administrada por el Estado.

No en vano el siglo XVIII ha sido llamado el siglo de la educación o de la pedagogía³. Ésta se hace cada vez más visible como el ejercicio para transformar las mentes de las personas y hacerlas libres. Movimiento ilustrado por la educación que transita de arriba hacia abajo en los diferentes órdenes de la sociedad en un paulatino posicionamiento que deja ver adelantos y retrocesos. En la España de principios del siglo XVIII, para una muestra, la educación primaria era una semiestructura en la cual los maestros no constituían un grupo homogéneo en relación con propósitos sociales más allá del adoctrinamiento y de algunos rudimentos esenciales:

En cuanto a los docentes de primera enseñanza eran muy heterogéneos; pues, en algunas partes “los sacristanes asumían las funciones de maestro”. Pero también había maestros aprobados que, ejercían por libre. En otros lugares “el maestro no atendía la enseñanza por hacer oficio de notario, de herrador, etc⁴.”

Todavía la preponderancia de la iglesia era notoria pero cada vez ingresaban personas con calidades distintas a la misión de enseñar: “maestros que tenían por costumbre asistir puntualmente, mañana y tarde, a la escuela, donde enseñaban a leer, escribir, contar y la Doctrina Cristiana, sin perjuicio de que los más adelantados pasaran a leer en letra latina”⁵ Nada garantizaba que este compromiso estuviese acompañado de buenas prácticas de enseñanza, es decir, reformadoras de costumbres inveteradas en la sociedad, como el castigo físico, por ejemplo.

Por diferentes vías como la literatura, la filosofía, la pintura y, obviamente la política, se llegaba a una pregunta por el rol de los maestros e, implícitamente, a la idea de que éstos deberían ser otra cosa distinta de lo que eran, pues se parecían demasiado a las prácticas anquilosantes que se denunciaban en la sociedad, y cada vez eran más demandadas las reformas. En esta lógica el Fabulista Tomás de Iriarte comentaba: “aquí sin respeto alguno

³ Kanz, Heinrich. “Immanuel Kant”. *Perspectivas*. (junio 1993), 837.

⁴ Galino, M. “Evolución histórica de la educación en los tiempos modernos”. En: Martín Domínguez, La educación durante la Ilustración Española. *Revista de Historia*. Cáceres (diciembre 1990), 190

⁵ *Ibidem*, p. 194.

por el sagrado le bajan los calzones a los muchachos y se alzan las faldas a las niñas para zurrarlos cada y cuando es menester”⁶. En el mismo sentido va el testimonio autobiográfico del abate Torres Villarroses⁷:

A los cinco años me pusieron mis padres la cartilla en la mano, y con ella me clavarón en el corazón el miedo al maestro, el horror a la escuela, el susto continuo a los azotes..., y las demás angustias que la buena crianza tiene establecidas contra los inocentes muchachos.

Es que Torres, según él mismo lo cuenta pagó “con las nalgas el saber leer, y con muchos sopapos y palmetas el saber escribir” (p. 20). Una mala educación que, pese a los esfuerzos gubernamentales, se presentaba por la falta de formación de los maestros, pues éstos solo podían instruir a los niños en las miserias que ellos mismos habían vivido:

Me es sumamente sensible hablar de los maestros públicos, quando es notorio que en lo general son unos hombres casi incapaces de instruir á los niños que se les confían; y si no díganme qué principios tienen todos los mas para una cosa tan importante, y de que depende una suma felicidad.⁸

De tal manera convergían en las lógicas ilustradas diferentes expresiones que ponían la educación en un punto cada vez más visible de la sociedad. Se intensifica la marcha de un discurso sobre la educación para que fuera el Estado quien se hiciera cargo de la enseñanza. La independencia americana destrabó el posicionamiento de un liberalismo que establecería una relación que todavía hoy se mantiene: la educación en su forma escuela como dispositivo de las prácticas de gobierno del Estado constitucional. Un dispositivo, dice Michel Foucault (1984), emerge por una urgencia social, en este caso la necesidad de convertir súbditos en ciudadanos y construir la nación como una comunidad imaginada. Se autorizó al Poder Ejecutivo, por la ley de agosto de 1821, para establecer en las principales ciudades de Colombia Escuelas Normales del método lancasteriano, o de enseñanza mutua, para que de allí se fuese difundiendo a todas las provincias⁹.

Durante todo el siglo XIX el dispositivo escolar se queda inextricablemente vinculado con

⁶ Sarrailh, J. La España Ilustrada en la segunda mitad del siglo XVIII. (México. Fondo de Cultura Económica, 1967), 1999.

⁷ Torres y Villarroses, D. Ascendencia, nacimiento, crianza y aventura del Dr. Don Diego de Torres y Villarroses. (Barcelona. Historia social y económica de España y América, 1958), 186

⁸ Martínez A., Elena, 2012. En el Umbral de lo Cotidiano: Ritos de Paso, Atuendo y Pertenencias en Murcia (1759-1808). (Tesis. Universidad de Murcia). 120-121.

⁹ Zuluaga, Olga. “Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez)”, Educación y Pedagogía, dic. 1984, 263.

la canalla, con los pobres y los diferentes efectos sociales que esta genera o coadyuva a complejizar de modo real o en los imaginarios sociales: ignorancia, promiscuidad, alcoholismo, violencia, por ejemplo. El problema histórico de este dispositivo es que no era una respuesta blanda al problema de la pobreza y el progreso. No era el mecanismo para superarla sino para imposibilitar la resistencia frente a su expansión constante: un dispositivo para la docilidad:

Los rangos medios y superiores de la sociedad dependen de los pobres mucho más de lo que aparece a primera vista. Al trabajo y al ingenio de los pobres debemos nuestros consuelos, y nuestras conveniencias: tenemos a la verdad, un profundo interés en el estado de su moral; porque como en cada país abundan como la clase más numerosa, nuestra seguridad personal depende mucho de sus cualidades morales: nos hallamos obligados, en innumerables ocasiones, a confiarles el cuidado de nuestras propiedades, y lo que es todavía de mayor importancia, influyen considerablemente en el espíritu de nuestros hijos, las buenas o mala cualidades de los criados a cuyo cuidado permanecen tanto tiempo. Están, pues muy interesadas las clases altas de la sociedad en proveer una educación moral y religiosa para la totalidad de los pobres¹⁰.

El siglo XIX en Colombia va a soldar de manera definitiva la educación y la escuela con la cuestión social. De esta manera la educación se asocia en los imaginarios con lo que intenta intervenir: educación igual a pobreza y pobreza igual a malestar e incomodidad. El siglo XX hará intervenciones que, sin embargo, no han logrado borrar este imaginario y, por el contrario, le presta nuevos significados, y lo carga de nuevas carencias, culpabilizaciones y retos. Ese será el camino que lleva a las Facultades de Educación. En ellas la educación básica y media, la formación de maestros y la pedagogía adquirirán una nueva historia con una idéntica condición: malestar educativo. Una historia que lleva desde cierta perplejidad institucional (¿qué hace eso aquí? ¿qué profesionales son los maestros? ¿qué saben? ¿qué ciencia portan?) hasta el empoderamiento legal de la pedagogía y la actual pedagogización de la educación superior.

Las Facultades de Educación

Durante las primeras décadas del siglo XX varios países América Latina comenzaron a adecuar el aparato educativo para modernizar las sociedades en relación con las exigencias

¹⁰ Manual del sistema de Enseñanza mutua, aplicado a las escuelas primarias de los niños. Bogotá, s.s. Fox. 1826. p. 3.

internacionales en boga. Estos procesos de modernización son el antecedente inmediato de la creación de las Facultades de Educación en Colombia. Éstas derivaron de instituciones ya existentes como el Instituto Pedagógico Femenino de Bogotá y la Escuela Normal de Varones de Tunja. En 1931, Rafael Bernal Jiménez (1898-1974) y Julius Sieber (1892-1963), crearon el Curso Suplementario de Especialización, anexo a la Escuela Normal; en 1932, dio inicio en Bogotá el Curso de Orientación Pedagógica, dirigido por Agustín Nieto Caballero.

La constitución de las facultades de educación en Colombia está asociada con fenómenos educativos, culturales y políticos relacionados con la expansión de las pedagogías activas en relación con una el fortalecimiento económico y una industrialización que permitiera resolver las necesidades sociales y la constitución de una ética del trabajo que sirviera para comprender las transformaciones que se realizaban en ese momento. Era el paso, según Luis Ratinoff (1994), de una retórica educativa de la construcción de nación y expansión de una educación como base de la movilidad social, a otra retórica de reconstrucción social por vía de la formación para crear una sociedad democrática.

Por tanto, que la universidad buscará Facultades para entregar diplomas a maestros era de esperarse. Era la época en la cual la Universidad se había convertido en la institución de donde salía la verdad científica para hacer ingeniería social. Es decir, la Universidad decía la verdad de lo que era y tenía que ser la sociedad¹¹. También en la formación de maestros y la educación de los pobres la universidad podría ofrecer mejores alternativas. A principios de la década de los 40 la Universidad Pontificia Bolivariana seguía el camino hasta ahora sin retorno de fundar Facultades de Educación. En los años 1941 y 1942 ofreció cursos preparatorios con esta intención:

La Universidad está convencida de la necesidad de preparar profesores para la enseñanza secundaria; hay escasez casi absoluta; por una parte, los maestros preparados para la enseñanza primaria adolecen (sic) de cualidades para esta, en tal forma que difícilmente se adaptan a la secundaria; por otra, los que poseen vastos conocimientos carecen generalmente de metodología para transmitirlos. Por consiguiente, no pudiendo abrir desde el próximo año lectivo la Facultad de Educación, la iniciaremos con unos cursos preparatorios sobre Matemáticas, Ciencias Naturales y Castellano, destinados para maestros, bachilleres y personas que deseen aprender la metodología sobre estas materias¹²

En este último año, el decano de Ingeniería Química, Neil Gilchrist, propuso la creación de un Insti-

¹¹ Popkewits, Tomas. La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento ¿académico. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. 1997, 109,

¹² Piedad Henao, "Reseña histórica de la Facultad de Educación de la UPB". Educación UPB. 1977. 11.

tuto Superior de Pedagogía y se creó una comisión para estudiar esta posibilidad (Acta. No. 77 del Consejo Directivo). A los dos años, 1944, se ofreció el curso de Alta Pedagogía y, posteriormente, el 30 de marzo de año 1949, se aprobó y reglamentó la creación del Instituto de Ciencias Pedagógicas para profesores de bachillerato, según se consigna en el acta 94 del Consejo Directivo.

Posteriormente, el 18 de julio de 1955, el Consejo Directivo aprobó la creación de un instituto de Ciencias Pedagógicas (A.C.D., 146). El 21 de julio se aprobaron los programas y el pensum. Este Instituto comenzó a funcionar en el año de 1957, con la Facultad de Filosofía y Letras, y la dirección de las Madres de la Enseñanza. Empero, el 2 de julio de 1957, el Consejo Directivo, según queda registrado en las actas 157 y 158, expidió una nueva aprobación de este Instituto, que aparece anunciado como Instituto de Ciencias Sociales y Pedagógicas, con un pensum de tres años. Como rectora fungió la madre María Agudelo. Al año siguiente se promueve como Instituto de Ciencias de la Educación (especialización en Ciencias Sociales).

Es en 1959 que se estableció en nombre de Facultad de Ciencias de la Educación, con un pensum de cuatro años para los programas de: Ciencias Sociales, Matemáticas y física. Era el inicio de una historia de posicionamiento pero también de perplejidad institucional que todavía hoy con fenómenos como “ser pilo paga” vuelve a revivir el malestar de un dispositivo contaminado de pobreza y exclusión. La facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana sirve para ensayar una hipótesis general: la existencia de un malestar político, académico y social con los maestros y la pedagogía que ha transitado desde una subvaloración hacia una pedagogización de la Educación superior.

La dupla educación-pedagogía es un espacio de inclusiones abstractas y de exclusiones concretas que se vive en la sociedad colombiana como pero ha tenido una expresión evidente en las Universidades Colombianas, por lo menos, en la UPB y la Universidad de Antioquia. En esta última el asunto es fácil de documentar con los inicios del Grupo de la Práctica Pedagógica en Colombia:

Hacia 1975, una pareja de maestros, o mejor, y he ahí la clave del asunto, de “licenciados” egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, (Medellín) se sintieron dolorosamente inconformes con ese ambiguo estatuto que, de un lado, los había acercado a lo más granado del conocimiento universitario -para el caso la filosofía y la historia-, pero que, por otro, los condenaba a no ejercer ni a ser reconocidos como filósofos ni como historiadores, sino a practicar un sucedáneo didáctico de esas disciplinas¹³.

¹³ Óscar Saldarriaga, Del oficio del maestro ¿de intelectual subordinado a experto subordinador?. Experiencia Educativa y Pedagógica. (Jul-dic 2006), 53.

Casi al mismo tiempo, en 1977, en la Universidad Pontificia Bolivariana se trataba de explicar “El por qué de las pedagógicas en una facultad de Educación”. El profesor Gonzalo Soto reconocía que:

“las disciplinas pedagógicas son los medios e instrumentos de que se vale la institución de docentes. ¿Pero son ellas garantía sino absoluta, al menos garantizable para dicha formación? ¿son, en última instancia, su condición de posibilidad y su fundamento? Preguntas que, en la práctica, se traducen en situaciones tales como: para los discentes (...) son materias adjetivas, accidentales, algo que hay que cumplir “relleno” (es su expresión) en última instancia”¹⁴

El argumento teórico era comprensible: mostrar como siempre a un proyecto ideal educativo responde un proyecto pedagógico metodológico como garantía de realización de aquel. Sin embargo, sirve para darle continuidad a esa perplejidad institucional de tener que tener facultad de Educación, sino de los mismos estudiantes que son incapaces de ver en la disciplina que les otorga identidad las mismas fortalezas científicas que ven en otros y, por el contrario, las asocian con la precariedad y la pobreza de ciencia. Si el animal es pobre de mundo, el licenciado es pobre de ciencia, nunca configurador de esta.

Es una historia que está por hacerse, en el terreno de las prácticas, sobre la relación violenta de las ciencias institucionalizadas con la pedagogía, de los docentes universitarios con los deficitarios profesores de la facultad de educación. De la facultad misma siempre en entredicho, vigilada, juzgada, malquerida. En la UPB, por ejemplo, siempre bajo amenaza de cierre inminente. Esa historia pasa, inclusive, por la memoria personal: dos anécdotas para subrayarlo: en un congreso de historia en la Ciudad de Medellín, se presentó un maestro de escuela con una bella ponencia, la sala estaba atiborrada de público para la conferencia anterior; para la de él no quedó sino la angustia que le hizo compañía; a mí mismo, como docente de dos facultades de Educación (UPB, U de A), si quería que otros profesionales dejaran de relacionarse con migo con una sonrisita entre descalificadora y condescendiente tenía que esforzarme en demostrar que no era licenciado sino historiador.

En la actualidad, sin embargo, aunque el malestar persiste, está políticamente camuflado porque la pedagogía se ha empoderado por vía legal y, correlativamente, se ha ido desplazando hacia la universidad hasta producir el fenómeno en desarrollo de la pedagogización de la

¹⁴ Gonzalo Soto, El Por qué de las Pedagógicas en una Facultad de Educación. Educación UPB, (diciembre 1977),31.

educación superior. En esa lógica la pedagogía y las Facultades de Educación se convierten en interlocutores molestos pero necesarios para que coadyuven a organizar el requisito de la formación pedagógica de los docentes universitarios.

Ahora bien, ¿esa pedagogización significa acaso el posicionamiento histórico de la pedagogía como ciencia en el crisol universitario al otorgarle a ésta el estatuto que merece a través de la dignidad propia de la educación superior? No. Hipotéticamente, el fenómeno es inverso: en vez de empoderar la pedagogía se desvaloriza la educación superior. Pero no por una condición intrínseca de la pedagogía que, como mostró el profesor Gonzalo Soto: en la historia siempre hay un ideal social y una pedagogía que lo hace viable, sino porque un Estado, en estado de perplejidad educativa constante, insiste en enfrentar la cuestión social con los paliativos insuficientes del dispositivo educativo.

En efecto, la cuestión social ha resurgido con fuerza inusitada y la pedagogía, ya no solamente en la escuela sino en la Universidad debe encargarse de la pobreza, la exclusión, las minorías, las sexualidades para exorcizarlas y, otra vez, hacerlas dóciles y silenciosas frente a sus condiciones reales de existencia. La pedagogía es el instrumento para mantener a los pobres, a los desadaptados, a los abúlicos a todos aquellos que sin existir ninguna razón que los obligue a estudiar para ser felices tienen que hacerlos dentro de un sistema que necesita estadísticas para cumplir con estándares internacionales. Es decir, la educación se asume como el camino para atacar la pobreza lo cual ha demostrado durante doscientos años que es un error.

Conclusiones provisionales

La educación en Colombia es un problema vinculado con la “cuestión social” a la cual le es inherente un malestar constante que imposibilita asumir lo educativo realmente en serio y, por el contrario, siempre transita por lógicas de enjuiciamiento, de carencia o condescendencia. La educación del siglo XX heredó la relación inmediata e indeclinable de la escuela con la canalla. Nada hay de asombroso en ello. En los estados nacionales emergió el dispositivo escolar para convertir las castas en ciudadanos iguales ante la ley. Pero el dispositivo no es un aparato neutro aplicado a la población para convertirla en algo diferente de lo que venía siendo en lógicas políticas culturales diferentes, sino que él mismo participa de la valoración social de la canalla que tiene la obligación de transformar.

Lo educativo en sus niveles iniciales está tan vinculado con la pobreza, lo marginado, lo abyecto que tiene que ser intervenido pero molesta por su tufillo a enfermedad contagiosa. Lo educativo-escolar comporta un malestar constante para una lógica de gobierno que no ha sido capaz de concebirlo como potencia de transformación, sino que le demuestra la repugnancia reprimida que produce lo insalvable. Mientras la educación y la escuela sigan estando atadas a la cuestión social, esto es, mientras se utilicen para disimular y aplazar la intervención sobre la pobreza, la exclusión y la marginación, seguirán escribiendo la “crónica de un fracaso anunciado”.

La educación básica no es el camino del desarrollo ni de superación de la pobreza. No es enseñando a leer a hambrientos que se logra una mejor sociedad. Son las sociedades que han logrado la equidad social y el desarrollo económico las que producen una mejor educación como en la Paideia en la Grecia clásica (Jaeger, 2001). La difícil comparación con el presente sólo quiere llamar la atención sobre una diferencia esencial: en Grecia la educación prefiguraba en el espíritu el ideal de la Cultura y se educaba para formar griegos; en nuestro medio la educación no prefigura un ideal sino que improvisa respuestas para enfrentar la cuestión social, es decir, se aplica como respuesta blanda para combatir fenómenos como la pobreza sin la intención real de erradicarla sino para inhibir respuestas contundentes gracias a un dispositivo cuyo resultado mayor es la producción de docilidad.

Archivos

Archivo de la UPB (Actas)

Bibliografía

Acevedo, Jairo, 1984. Historia de la educación y la pedagogía. (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación)

Donzelot, Jacques, 2007. La invención de lo social, ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas. Buenos Aires: Nueva Visión.

Henao, Piedad, 1977, Reseña histórica de la Facultad de Educación de la UPB. Educación UPB. (Diciembre), 11.

- Foucault, Michel, 1984, "El juego de Michel Foucault", en Saber y verdad, Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Galino, M.A. 1949. "Evolución histórica de la educación en los tiempos modernos" Actas del Congreso Internacional de Pedagogía. En: Martín Domínguez Lázaro (1990). La Educación Durante la Ilustración Española. Revista de Historia. Cáceres (dic): 173-186.
- Jaeger, Werner, 2001. Paideia: Los ideales de la cultura griega. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kanz, Heinrich, 2001. En: Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. París. UNESCO. vol. XXIII, n° 3/4, 1993, págs. 837-854.
- Manual del sistema de Enseñanza mutua, aplicado a las escuelas primarias de los niños. Bogotá, s.s. Fox. 1826.
- Martínez, Elena, 2012. En el Umbral de lo Cotidiano: Ritos de Paso, Atuendo y Pertenencias en Murcia (1759-1808). Tesis. Universidad de Murcia.
- Popkewits, Tomas, 1997. La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento ¿académico. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, (julio). 22 .
- Ratinoff, L., 1994, Las retóricas educativas en América Latina: la experiencia de este siglo. En Boletín 35, Unesco., 22
- Saldarriaga, Óscar, 2006, Del oficio del maestro ¿de intelectual subordinado a experto subordinador? Experiencia Educativa y Pedagógica. (dic), 53.
- Sarrailh, J., 1967, La España Ilustrada en la segunda mitad del siglo XVIII. (México: Fondo de Cultura Económica).
- Soto, Gonzalo, 1977, El Por qué de las Pedagógicas en una Facultad de Educación, en Educación, UPB, (dic) No.1, 31-40.
- Torres y Villarroel, D., 1792, Ascendencia, nacimiento, crianza y aventura del Dr. Don Diego de Torres y Villarroel. Mavicens Vives, J. 1958, Historia social y económica de España y América. Barcelona, 186
- Zuluaga, Olga. 1994, Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez), (dic). 1994, pp. 263-278.