

Historias que

Por: **Ruth Amanda Córtes Salcedo**¹

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

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

La propuesta del IDEP partió de dos lugares: primero, la perspectiva del uso social del conocimiento y segundo, las posibilidades de apropiación de ese conocimiento por una parte del equipo de historiadores, pedagogos y antropólogos que diseñaron y acompañaron el desarrollo de este diplomado², y por otra por parte de los mismos maestras y maestros participantes.

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

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

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

- ✓ Epistemológico: naturaleza del saber que se enseña

¹ Investigadora de la Subdirección Académica del IDEP. Coordinadora, por parte del Instituto, del Convenio con OEI.

² El equipo de profesionales que diseñó y discutió las estrategias del diplomado estuvo integrado por Mireya Gonzalez Lara, coordinadora del IDIE de la OEI; Raul Barrantes, Carlota Ortiz, Alfonso Camacho, Alejandro Sanchez, Melquisedec Rojas y Amanda Cortés. En el apoyo logístico y operativo estuvieron Angelica Sanchez y Ana Lucia Florez.



hacen Historia

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

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

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

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

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

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

1. **El horizonte biográfico** apuntó a la significación del maestro como sujeto histórico. La pregunta orientadora fue: ¿cuál es el lugar de su experiencia desde donde usted, maestro o maestra, ha asumido su práctica pedagógica? Recursos como las líneas de tiempo personal y social, los relatos biográficos y las entrevistas personales resultaron potentes para dejar aflorar lo que inconscientemente condenamos al olvido.
2. **El horizonte contextual** nos ayudó a visibilizar las relaciones que se han establecido con otros actores y escenarios, para lo cual fue útil la cartografía social. La pregunta en este caso fue: ¿qué elementos y relaciones configura su práctica pedagógica?
3. **El horizonte Institucional** evidenció el lugar del maestro o maestra en su espacio de práctica. En él la pregunta fue: ¿qué singulariza su práctica? Los ejercicios de observación entre pares permitió reflexionar sobre cómo la relación con los otros enriquece la práctica de cada quien, lo que hace evidente en cada quien la observación hecha por su colega.

4. **El Horizonte didáctico** ayudó a reconstruir las hipótesis de trabajo que cada maestro construye para enseñar lo que enseña, el uso que hace del conocimiento que ha apropiado en los distintos espacios de formación, las formas en que lo enseña y sus finalidades. Las preguntas centrales fueron: ¿qué lo ha motivado en su práctica de enseñanza? ¿Alrededor de qué ha girado y cómo llegó a enseñar lo que enseña?

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

El desarrollo del diplomado

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

Los lugares de reflexión

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

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

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

El dilema de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, más que estar centrado en los fines o las metodologías, parece situarse en los contenidos, que se encuentran entre la tensión de una autonomía curricular, que sólo esboza desde la política unos lineamientos, y una dependencia creada desde la

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

⁴ El diplomado contó con la participación de 94 docentes que fueron organizados en cinco grupos, y el grupo cinco fue el que tuvo la fortuna de conocer y acompañar en la reconstrucción de su ruta pedagógica. A los profesores Alba Virginia Parra, Anita Romero, Nidia Figueroa, Margoth Barrantes, Margoth Ardila, Ana Rita Rozo, Nefalí López, Carlos Abril, Claudia Castillo, Martha Farfán, Amanda Ramírez, Fayuri Pinilla, Noel Quiñones y Teodomiro Muñoz, gracias por compartir sus experiencias y reflexiones.

evaluación. Así el qué enseñar se volvió tan problemático como complejo porque al decir de una Claudia Castillo, maestra participante: “*el qué enseñar se volvió una decisión personal*”.

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

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

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

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

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

La estrategia de la conversación colectiva, la puesta en común de lo que cada quien sentipensaba, hizo que la reivindicación gremial sucumbiera ante las declaraciones a viva voz de varios de ellos y ellas, en especial de la profesora Alba Virginia, colega y amiga de tiempo atrás, que afirmó descubrir en el ser maestra el elixir de la eterna juventud, y es que parece que en ellos hay razones infantiles y adolescentes para sentirse vivos cada día.

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

Saben que en el aula ellos tiene un poder inestimable, aun cuando son conscientes que no todos “sus muchachos podrán lograrlo” y al pronunciar esto, Margoth, maestra aguerrida, apasionada y sincera, hace sentir que en esa amarga profecía algo se le escapa también **de su propia vida**.

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



Es el estudiante el que intensamente los motiva, los desvela, lo intranquiliza, rompe con su rutina, invade su intimidad. No otra cosa puede explicar el que la profe Martha, maestra con treinta años de trabajo en el aula, pueda decir categóricamente que el afecto es lo que funciona, o que el profesor Neftalí, ahora en su primer reto de ser maestro de cuarto de primaria, cuando llama a lista pregunte por *¿cómo sigue su papá?*, o que al profesor Teo, los escudridizos adolescentes le den un abrazo para despedirse, o que a la profesora Margot le hubiera costado una pausa prolongadamente dolorosa cuando decidió si escribía sobre cómo la muerte disfrazada de hambre le robaba un estudiante, dolor semejante sentido por la profesora Nidia, pero por razones bien distintas, que le hicieron entrecortar varias veces su testimonio cuando recordó que los estudiantes también pueden tener actitudes atrocamente inexplicables. O quienes, como la profesora Ana Rita, apuestan porque sus estudiantes vean el mundo imperfecto de la democracia y aún así crean en él, pero desafiándolos a hacerlo mejor. Maestros y maestras que no abandonan la esperanza, ni rehúyen al reto de ser consecuentes con sus propias búsquedas.

Y en eso los maestros y maestras de ciencias sociales no estuvieron solos, cómplices y aliados llegaron con una máxima insurgente: *pensar y actuar sobre lo social, también pasa por ellos*. El cuerpo adolescente disciplinado y temeroso de sí mismo, que logra desdoblarse en una fiesta colorida apenas soportada por el rector de su colegio, eclecticismo de culturas juveniles y danzas folclóricas, gravita incesante en las reflexiones de la profesora Anita, maestra de educación física. La formación lacaniana interpelada en el ejercicio de Carlos, coordinador de convivencia, que logró sortear con entereza la bienvenida al magisterio y el matoneo virtual que retó la acción docente de Fayuri, la profe de tecnología.

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

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

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

La universidad, como un alter ego surge con su impronta para bien o para mal. Quienes, compartiendo la generación del desencanto, fueron formados con el discurso de la utopía, apropiaron para siempre los argumentos de la teoría crítica, pero también hay quien *viviendo a toda*⁶, como la pro-

fesora Claudia, se muestra constituyéndose como maestra desde la estética política propia de su edad.

Pero sin duda hay algo que sentó un precedente, y es la huella de aquella institución emblemática de la formación docente que apareció con los primeros tiempos de la República: la Normal.

Todos aquellos maestros, como la profesora Amanda Ramírez, que evocaron los momentos de una clase, el planeador, un modelo pedagógico y en su acervo recordaron a Montessori, Dewey o Freinet, trae a un primer plano la necesidad de volver a pensar la pedagogía y con ella la evidencia de que existe un momento en que el maestro apropia conceptos de otras disciplinas, los hace suyos para enseñarlos, imagina mil y una tácticas para hacerlo, sabiendo de antemano que con lo que puede resultar con un grupo de estudiantes puede que no funcione con otro, y opta, decide y selecciona según las edades, según los horarios, según los temas y recursos. ¿Cómo más llamar esto sino producción de un saber que le define en su oficio y que invita a asumir la pedagogía como un saber alterno y no como un saber subalterno?

Referencias citadas:

- Berardi Franco Bifo (2003) La fábrica de la infelicidad. Traficante de sueños: Madrid
 Dussel Inés y Caruso Marcelo (1999). La invención del aula. Santillana: Buenos Aires
 Varios (1998) Viviendo a toda: jóvenes, territorios, culturas y nuevas sensibilidades. IESCO – Universidad Central: Bogotá
 Zuluaga Olga Lucía (2004) La memoria activa del saber pedagógico. IDEP: Bogotá sin publicar.



⁶ Hago referencia a título del libro sobre jóvenes del IESCO – Universidad Central.