



La guerra como problema en la enseñanza de la Historia en la escuela

Requisito parcial para optar al título de

MAESTRÍA EN HISTORIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

2016

Presentada por:

MARÍA FERNANDA BENÍTEZ BALLESTEROS

Tutor: Prof. Óscar Saldarriaga Vélez

Yo, María Fernanda Benítez Ballesteros, declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Historia en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana, es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Firma

Nombre completo: María Fernanda Benítez Ballesteros

CC.: 1013597570

Fecha: Noviembre 18 de 2016

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la vida por permitirme llegar a éste punto, tras muchos esfuerzos y momentos difíciles. Gracias mamá, papá, hermano por el siempre esperanzador apoyo y comprensión en las noches interminables, las reuniones cortas, las palabras distraídas y el poco tiempo. Gracias Nando por la compañía amorosa, por la fe ciega e incondicional y por la admiración profesada a flor de piel. Gracias profe Óscar por ser uno de mis mayores ejemplos de vida, por la sinceridad, sabiduría y humanidad. Gracias a todos mis maestros por sus enseñanzas en la maestría y por ser palabras de vida en medio del silencio. Gracias por enseñarme los caminos. Gracias, contadores de historias, inventores de sueños, habitantes de corazones.

Gracias también al Gimnasio Fontana por su apoyo en la aplicación de la propuesta pedagógica aquí presentada y por permitirme una construcción creativa en mis clases de historia.

“Fue el tiempo que pasaste con tu rosa lo que la hizo tan importante.”

El Principito



*A ti madre, el gran motor de mi vida, a ti
soñadora y luz en la oscuridad, a ti amorosa
flor de mi jardín. A ti, siempre para ti, siempre
gracias a ti, siempre juntas...*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	6
Método	9
Hipótesis	10
CAPÍTULO 1	12
BALANCE HISTORIOGRÁFICO	12
Sobre la enseñanza de la Historia y el problema de la guerra	13
De la enseñanza de la Historia y la guerra	37
CAPÍTULO 2	48
RELATOS DE PEDAGOGÍA Y HERRAMIENTAS CONCEPTUALES	48
PLAN DE UNIDAD DE CIENCIAS SOCIALES – Décimo – 2015-2016	51
¿Por qué un Historiador-profesor?	52
TRIMESTRE I: EL CUERPO	53
TRIMESTRE 2: TENENCIA DE LA TIERRA	92
TRIMESTRE III: LA CIUDAD	99
LOS SENTIDOS SOBRE GUERRA	100
“RECREANDO EL SIGLO XX”: PROYECTO ANUAL	102
CAPÍTULO 3	108
El MAE para analizar sistemas de sentido sobre la guerra	110
APUNTES SOBRE LOS SISTEMAS DE SENTIDO SOBRE GUERRA	118
Muestras tomadas antes del proceso pedagógico (Octubre de 2015)	119
Muestras tomadas después del proceso pedagógico (Abril de 2016)	130
CONCLUSIONES	139
ANEXOS	144
BIBLIOGRAFÍA	148

INTRODUCCIÓN

Del porqué de la travesía pedagógica

Mis tobillos, la planta de mis pies hasta las pantorrillas, muslos y pliegues poplíteos, mis rodillas, sexo y nalgas, el tronco entero, de la pelvis a la cintura escapular, ombligo y mediastino comprendidos, bíceps y puños, hasta las uñas, mi nuca, los cabellos que me quedan, mi rostro y sus arrugas, todo, mi piel y mis huesos, músculos y neuronas, todo, les digo, todo lo visible denso de mi apariencia, todo lo que —de lejos o de cerca— los llama con mi nombre, todo ese ser está hecho de guerra. Carne y boca esculpidas de guerra, animal alimentado con la guerra, memoria negra de guerra, gestos, emociones y sentimientos de guerra, hambruna y sollozos de guerra, piedad, súplica, clemencia, explosiones de llanto y de misericordia, efusión de lágrimas sin detención posible. Lloro desde hace siete decenios. Nunca podré dejar de llorar.

(*La Guerra Mundial*. Michel Serres¹)

Somos la primera generación humana que no sabe lo que es una guerra, afirmó el profesor Serres², filósofo e historiador de las ciencias en su texto *La Guerra Mundial*, argumentando que después de las guerras mundiales desarrolladas en Europa en el siglo XX, el concepto de guerra se ha transformado y transmutado hacia virajes cada vez más complejos y arduos de comprender. ¿Qué es la guerra? Es una pregunta que como historiadores y profesores debemos hacernos en nuestra diaria labor académica si pretendemos establecer relaciones críticas con aquellos que escuchan y leen nuestros trabajos y discursos. La guerra, desde los tiempos del considerado primer gran historiador de la tradición occidental, Heródoto, ha sido tema recurrente en la educación histórica y en la construcción misma del saber histórico como disciplina. Por siglos, ha sido a los historiadores a quienes se les ha

¹ Serres, Michel. *La Guerra Mundial*. París: Le Pommier, 2008.

² Michel Serres nació el 1 de septiembre de 1930 en Agen, Francia. Estudió en la prestigiosa *École normale supérieure* desde 1952, pasando en 1955 al agregado de filosofía en París. Es miembro honorífico de la Academia Francesa desde marzo de 1990 y ha recibido la más alta condecoración de Francia, la Orden Nacional de la Legión de Honor. En 1968 defendió su tesis doctoral “Le système de Leibniz et ses modèles mathématiques”. Enseñó filosofía a nivel universitario en Clermont-Ferrand, donde se hizo amigo de Michel Foucault y Jules Vuillemin. Su investigación no sólo se centra en la historia de la ciencia, sino que está enfocada en las posibles relaciones y la interdisciplinariedad entre las llamadas ciencias duras y ciencias sociales. De hecho, ha sido fundamental en la popularización del conocimiento científico. En: <http://institutmichelserres.ens-lyon.fr/spip.php?article57>

atribuido la labor de narración e interpretación de la guerra, por cuanto se supone que tienen la habilidad, la erudición y la objetividad para establecer relaciones causales, factuales y de permanencia, que permiten construir un pensamiento de continuidad y cambio entre las situaciones pasadas y presentes.

El reto que enfrenta un historiador que también es profesor de escuela, es entonces doble, pues “enseñar sobre la guerra”, esto es, tratar la guerra como problema esencial, como una especie de constante de la historia humana, supone la consideración de complejas cuestiones sociológicas tanto como morales y posiciones éticas y políticas que deben ser tratadas con sumo cuidado por quienes impartimos a diario no sólo la cátedra de Ciencias Sociales, sino que luchamos por forjar en los más jóvenes, un pensamiento propio crítico y razonable, que les permita comprender y enfrentar un mundo que cada vez les es más esquivo y excluyente. ¿Y es que los adultos, los profesores, tenemos claro qué es la guerra?

¿Es la paz la ausencia de la guerra, o la paz es una excepción recurrente a la guerra constante que es la historia? Esta es una cuestión que nos enfrenta al fenómeno que por milenios ha inquietado a las sociedades, pues en su búsqueda de autodeterminación, equidad e igualdad, han pensado, usado, recriminado, objetado, defendido, teorizado –etc.- la guerra. Siendo la guerra parte central de la cotidianidad de los seres humanos, bien sea por vivencias directas relacionadas con ella, o por alusiones discursivas y discusiones teóricas al respecto, o por mera herencia de la memoria colectiva, ¿qué dilemas éticos enfrenta un profesor historiador en la enseñanza secundaria, para tratar esas y otras cuestiones sobre guerra en el aula de clase con estudiantes de últimos grados? ¿Cómo en estos tiempos se puede “enseñar”, es decir trabajar pedagógicamente la significación de la guerra como factor decisivo de la historia y el presente? ¿Qué dilemas pedagógicos enfrenta esa enseñanza?

Pensar en la guerra siempre será una labor delicada de análisis y dentro del marco de la enseñanza de su historia, hay que enfrentar la complejidad conceptual que la rodea: de un lado, la guerra destruye: el medio ambiente, la vida humana, los territorios, los lazos sociales y la ética...; pero a la vez ha permitido construir: industria, ciencia, tecnología, naciones, derecho, leyes... Y esta paradoja de sentido nos concierne resolverla a todos los humanos en tanto somos sujetos que navegamos en la Historia y la significamos constantemente. En particular, nosotros los historiadores que hemos elegido la enseñanza como nuestro campo

de trabajo, tenemos una gran responsabilidad en comprender y aclarar a los jóvenes el sentido (y sinsentido) de la guerra como problema esencial en los movimientos de la Historia, pues de los pisos teóricos que construyamos dependerá, en gran parte, el sistema de pensamiento histórico que nuestros educandos forjen en sus diferentes etapas de crecimiento.

¿Son todas las guerras iguales?, ¿qué hay de común y de diferente entre ellas? El misterio que envuelve el sentido de la guerra va más allá de la tradicional visión maniquea que muchos de los trabajos historiográficos han generado sobre su dinámica, juzgando cuáles guerras obedecieron a una “buena” o “mala” decisión. No en vano se dice que “la Historia siempre la escriben los vencedores” apelando a los imaginarios culturales de quienes han escrito la Historia, y se han ido perpetuando generación tras generación estableciendo discursos oficiales que sustentan representaciones particulares del pasado en beneficio de personas, grupos o instituciones.

Como profesores, es nuestro deber y misión evitar el peligro de la descontextualización de las distintas guerras pasadas y presentes, pues su comprensión permite elevar el reconocimiento del presente como un escenario de acción continua y cambio necesario. Por ello, esta tesis se dedica a la elaboración, aplicación y reflexión de una propuesta pedagógica que aborde la guerra como problema de la enseñanza de la Historia, a partir de diversas teorías del conocimiento histórico, de la noción pedagógica de “pensamiento histórico” y recurriendo a técnicas de análisis de contenidos o sentido.

El trabajo se propone reconocer la importancia de la relación profesor-estudiante en la construcción de un conocimiento que se presenta en doble vía, pues al tiempo que los niños y/o jóvenes van forjando sus estructuras de pensamiento y sentidos éticos, los maestros también vamos desarrollando niveles de metacognición propios de la labor diaria, que nos permiten reflexionar constantemente sobre nuestro lugar en el sistema de educación escolar y en el impacto de nuestras decisiones pedagógicas en la vida posterior de nuestros educandos. Por ello, la propuesta pedagógica partirá del acto propio del saber escolar como categoría comprometida con la producción de mi subjetividad como profesora/historiadora, en relación al contexto institucional, social y nacional que me circunda.

Finalmente -y no necesariamente en el orden de este relato-, el trabajo presente permitirá evidenciar una serie de reflexiones sobre el papel del historiador como docente de secundaria en tanto este rol se vive en el entrecruzamiento de relaciones entre la historia

como disciplina académica (universitaria) y la Pedagogía como práctica del conocimiento producido y enseñado en la escuela. Dicha relación parte esencialmente de la premisa de que somos los historiadores quienes hemos recibido la atribución de estudiar la guerra en el tiempo, ésta asimilada como producto específico de las relaciones humanas, pero somos los profesores quienes tenemos la misión de formación intelectual y ética de los jóvenes que serán partícipes de la vida política y ciudadana del país.

Método

Asumiendo que la guerra es uno de los temas más recurrentes en la enseñanza de la historia en la escuela, se planteará el desarrollo de un plan curricular basado en el cúmulo de experiencias como docente, después de varios años lectivos con los grados décimo y undécimo de secundaria. Las actividades propuestas responden a una serie de constantes reflexiones sobre los principales problemas presentes en la enseñanza de la historia, específicamente, del tema de la guerra. Para ello, se planteará el balance historiográfico en dos momentos, el primero, basado en un grupo de académicos historiadores, filósofos y pedagogos que han teorizado la enseñanza de la historia desde diferentes lugares de enunciación, recurriendo a distintos experimentos, referentes internacionales, experiencias docentes, debates intelectuales e investigaciones académicas. En el segundo momento, se mostrarán algunos autores que han tratado el tema de la guerra desde distintas áreas de las ciencias sociales como la filosofía, la historia política y la historia social.

Posteriormente, se presentará la propuesta curricular desarrollada alrededor de la guerra como problema en la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta la pertinencia de dos casos puntuales -primera y segunda guerra mundial- para la temporalidad que debe abarcar, según las indicaciones ministeriales y los lineamientos del colegio, el grado décimo, esto es, el siglo XX. Para explorar los sentidos/significados construidos por los estudiantes a lo largo del año lectivo, se introducirán algunos análisis de ejercicios a partir del Método de Análisis Estructural³, implementado como forma de indagación y reconocimiento del papel de los

³ Considero que el método de Análisis Estructural de Contenidos Culturales MAEC (una aplicación de la semántica estructural de A.J. Greimas a las Ciencias Sociales por el sociólogo belga Jean-Pierre Hiernaux), permite un análisis profundo desde los sistemas de sentido, pero afirmo también que serían válidos otros métodos como aquellos, producto del uso de categorías de las Ciencias Sociales como imaginario, representación y lugar de enunciación propios de los estudios de Historia Cultural. En: Hugo José Suarez, *El*

estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. El objetivo de la prueba consiste en revisar cómo la formación del pensamiento histórico de los estudiantes en un año escolar, aporta en la construcción de sistemas de sentido sobre un tema de alta complejidad como la guerra, a partir de sus propios significados, imaginarios culturales y posiciones éticas sobre el mundo que los circunda.

Hipótesis

Se sostendrá que, para la edad de 16 a 18 años, los estudiantes de la institución Gimnasio Fontana de Bogotá, -colegio bilingüe donde actualmente imparto la cátedra de Ciencias Sociales- han construido conceptos y visiones sobre la guerra desde diferentes lugares de enunciación⁴. Para el plan curricular de grado décimo, la institución educativa contempla el estudio de los fenómenos sociales ocurridos durante el siglo XX, siendo Europa y el mundo occidental el epicentro. Por esa razón, tomaremos como objetivo de trabajo con los estudiantes, la reconstrucción de la historia de la Primera y Segunda Guerra Mundial, sobre las que los estudiantes han mostrado notable interés. Alrededor de dichas guerras se ha trabajado con los estudiantes con base en un proceso pedagógico denominado *formación del pensamiento histórico* bajo el cual, “*se pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente. Se trata de una importante dimensión que enfatiza los aspectos cognitivos y disciplinares de la enseñanza de la historia*”⁵. El pensar históricamente, se estructura desde la construcción de categorías de pensamiento histórico y de conceptos historiográficos, ambos necesarios para la comprensión de la historia como elemento dinámico y continuo. Como se indicó, para grado décimo, los temas a estudiar en la asignatura de Ciencias Sociales son los relativos al siglo XX, por lo que las actividades planteadas y desarrolladas con los estudiantes se relacionaron directamente con conceptos historiográficos como guerra mundial, imperialismo, nacionalismo, revolución, etc.

sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido”. México: UNAM, Colegio de Michoacán. 2008.

⁴ Categoría de pensamiento histórico que será abordada más adelante.

⁵ Carretero Mario y Manuel Montanero, “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales” Universidad Autónoma de Madrid, FLACSO, 2008, 135.

Es necesario que se siga complejizando ese pensamiento a partir de un análisis en tres vías. El primero, en cuanto al estudio del lenguaje como elemento esencial para comprender los que los estudiantes piensan y sienten frente a conceptos aparentemente sencillos -como la guerra- y frente a detonantes de diversa índole. El segundo, en relación con el currículo, en cuanto al acompañamiento que se hace al proceso de aprendizaje desarrollado durante un año escolar en la clase de Ciencias Sociales de grado décimo, en torno a un macroconcepto de análisis -como lo es, la guerra-. Finalmente se hará un análisis que contemple las reflexiones de la labor docente en el contexto actual de enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Dichos aportes se deben evidenciar en la práctica pedagógica que permanentemente debe cuestionar la forma como los estudiantes -y profesora- establecen relaciones de cambio, continuidad, espacialidad y causalidad en lo que se enseña y se aprende, especialmente, en lo que tiene que ver con el fenómeno de la guerra.

Para concluir, se argumentará que la construcción de sistemas pedagógicos eficientes para enseñar historia, se enriquecen considerablemente con la intervención del pensamiento y prácticas del historiador, pues en su doble función social como investigador y maestro de escuela, aporta valiosos análisis y perspectivas a la construcción del pensamiento histórico que los estudiantes irán construyendo en sus diferentes etapas escolares.

CAPÍTULO I

BALANCE HISTORIOGRÁFICO

De los actores en combate: El profesor, los estudiantes y el pasado

No nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros toda la vida.

(Marc Ferro, *Cómo se cuenta la Historia a los niños en el mundo entero*⁶)

Han sido varios los autores, tanto locales como extranjeros, quienes han tratado el tema de la enseñanza de la historia -dentro del cual se enmarca para éste trabajo el abordaje de la guerra como problema histórico fundamental- desde tres esenciales “rutas discursivas”: a partir del análisis de las políticas educativas relacionadas con el campo de la historia y/o las Ciencias Sociales, desde los balances acerca de la producción de historia desde la academia, y a través de los análisis de manuales y recursos escolares para la enseñanza⁷. Es menester de éste trabajo recopilar algunos de esos autores en aras de indagar sus posturas sobre la enseñanza de la historia -rastreado implícitamente el tema de la guerra en la enseñanza como tema central en la instrucción de las Ciencias Sociales- en relación también con algunos aportes que ha asimilado éste trabajo en términos de la práctica pedagógica específica que fue desarrollada en el marco del proceso de la maestría en historia.

En segunda instancia, se presentará un balance más específico sobre autores seleccionados que han tratado el tema de la guerra y de su historia, y que, para éste trabajo, permitieron ampliar la visión sobre un fenómeno tan complejo. Se tendrán en cuenta no sólo historiadores, sino algunos otros intelectuales que han asumido el tema de la guerra como epicentro de sus trabajos académicos.

⁶ Ferro, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Barcelona: FCE, 2008.

⁷ González, Mireya. *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la Historia en Colombia*. Tesis de Maestría. PUJ, 2011

Sobre la enseñanza de la Historia y el problema de la guerra

Joan Pagès⁸ plantea en un artículo de 2007, titulado “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender, y cómo los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?”⁹ algunas reflexiones sobre la historia escolar en relación con la historia académica que se enseña en las universidades, así como plantea una importante discusión entre los saberes escolares y los presentes en las universidades, y finalmente, propone algunas estrategias sobre la historia que se “debería” enseñar y sobre el papel que debe jugar el profesor en ese proceso.

El artículo sitúa la enseñanza de la historia como una necesidad legítima de las sociedades actuales, bien como materia única o como parte de una integración de las Ciencias Sociales. La historia no sólo se enseña en los colegios para aquellos que sienten el interés de estudiar una carrera universitaria por la misma vía, sino que necesariamente permite la apropiación de comprensiones del mundo que permiten a los educandos, intervenir efectivamente en él.

El autor afirma que la enseñanza de la historia en los colegios muchas veces se encuentra supeditada a las formas imperantes de poder en las sociedades, más específicamente, a las decisiones curriculares tomadas por los gobiernos de turno que persiguen distintos objetivos, políticos o no, con sus determinaciones. La historia que se enseña es pues, esencialmente, una historia cimentada en la selección cuidadosa de ciertos hechos patrios que pretenden fortalecer el sentir ciudadano y arraigar a los estudiantes a una idea de país-nación. Para Pagès, ejemplos como los sistemas educativos de Italia, Inglaterra,

⁸ Joan Pagès Blanch “es un profesional en Filosofía y Letras, con énfasis en Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Barcelona y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). En la actualidad es profesor catedrático- en DCS de la misma universidad. Durante aproximadamente 40 años de actividad profesional, que comenzaron siendo profesor en la enseñanza obligatoria, a través de sus investigaciones y publicaciones ha abordado temas medulares del área, como son: la formación inicial del profesorado, el aprendizaje de categorías centrales de la Historia y la Educación para la Ciudadanía, los textos escolares y un largo etcétera”. En: Joan Pagès Blanch. Pensamiento, intereses, trayectoria y utopía de un didacta de las Ciencias Sociales (Entrevistas y debates con Gustavo Alonso González Valencia). *Uni-pluri/versidad*. Universidad de Antioquia, vol 11 n° 3 (2011), Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/11844>

⁹ Pagès Blanch, Joan. ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, Salta, n. 6, p. 17-33, dic. 2007. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412007000100003&lng=es&nrm=iso>

Francia o Estados Unidos, muestran que aún hay mucho camino que recorrer en la investigación sobre el papel del profesorado en la construcción de una enseñanza de la historia que rompa los esquemas tradicionales y que tenga en cuenta los problemas más notables de la sociedad y no la acumulación de contenidos históricos que prevalecen en la memorización como método principal de enseñanza. Según Pagès:

Los temas más importantes [en los currículos de historia] suelen estar basados en hechos de naturaleza política, protagonizados por personajes emblemáticos del pasado. En estas propuestas existe poca vida, apenas aparece la gente de la calle -y mucho menos las mujeres-, no hay memoria colectiva más que la que institucionalmente se considera como memoria nacional o patria. Es una historia homogeneizadora en la que una determinada interpretación del pasado se presenta como el pasado. Es una historia de museo, sin presente y sin futuro, una historia extraña para quienes han de aprenderla, una historia muda, sin voz, sin personas de carne y hueso. Una historia que predispone poco a quienes han de aprenderla, unos niños y niñas o unos jóvenes habituados a unos esquemas culturales bastante diferentes de los que aparecen en los textos y de los que aprendimos quienes les estamos enseñando¹⁰.

Se evidencia así, un alejamiento por parte de la figura del profesor respecto del proceso mismo de enseñanza, pues se siguen limitando las posibilidades de actualizar tanto los contenidos como las didácticas de la enseñanza, en un mundo de transformaciones vertiginosas hacia una “sociedad del conocimiento”. Una de las razones de dicha situación, podría ser que se siguen interpretando de manera unísona los objetivos de los saberes escolares y los universitarios, y ello impide reconocer que ambos escenarios, la escuela y la universidad, persiguen distintos objetivos y “posibilitan desarrollos prácticos diferentes con diversos protagonismos”.¹¹ No se trata entonces de considerar que la historia escolar es la versión mínima o reducida de la historia universitaria -que se relaciona mucho más con la investigación científica-, sino que también cumple con unos propósitos específicos dentro de la sociedad y, por ende, debe permitirse desarrollar sus propias investigaciones científicas

¹⁰ Pagès, “¿Qué se debería...” 22.

¹¹ Pagès, “¿Qué se debería...” 20.

relacionadas con la pedagogía, la didáctica y la teoría histórica para construir los saberes escolares en las Ciencias Sociales.

Continuando en la línea de la relación saber escolar y universidad, se encuentra el aporte de Alejandro Álvarez Gallego¹², quien mostró que el saber escolar, si bien se trata de una categoría aún en construcción, tiene que ver con la relación entre el conocimiento producido en el contexto de la escuela y sus prácticas. Se parte de la idea de que existe una “cultura escolar” con fronteras delimitadas, esto es “que la escuela no es un simple espacio de reproducción de la vida social o de las relaciones sociales de producción, como se sostuvo en la pedagogía crítica (esto fue replanteado por Berstein, Bourdieu y Giroux en sus últimos trabajos)”, sino que es más bien todo un escenario complejo que responde a necesidades propias de producción de conocimiento, prácticas y enseñanzas, que responden a contextos históricos específicos, es decir, que están en constante movimiento.

El saber escolar se puede definir como la producción específica que se construye en la escuela para la misma escuela¹³, siendo el papel del profesor que es historiador, el de aquel que asume ciertas apropiaciones pedagógicas de una disciplina académica -en éste caso, de las Ciencias Sociales- y las transforma para legitimarlas en su práctica docente.

Regresando a la tesis de Pagès, es importante resaltar los aportes del autor en cuanto a la historia que él considera se debe enseñar en la escuela. Lo ideal sería renunciar a la amplia cantidad de contenidos, para poder centrar la enseñanza en algunos problemas fundamentales, que no sean definidos como hechos aislados o acontecimientos desconectados de la realidad presente. Pagès incluye las contribuciones de Barton y Levstik¹⁴

¹² Discurso leído por el autor en la sesión de la Cátedra Doctoral de la Universidad Pedagógica Nacional el 24 de marzo de 2015 en Alejandro Álvarez Gallego, “Del saber pedagógico a los saberes escolares”, *Pedagogía y Saberes*, No. 42 (2015).

¹³ La alusión al saber escolar y al universitario es vital para el cuerpo reflexivo de éste trabajo en tanto que propone la relación entre el conocimiento que produce un Historiador educado en la academia, y una práctica pedagógica que no se desarrolla en la universidad sino en la escuela. De allí que la categoría de saber escolar, que como se sostuvo, se encuentra aún en construcción, es funcional para sostener la validez de la reconstrucción constante de propuestas pedagógicas y didácticas por parte de un docente que se convirtió en tal por la práctica, pero que, en principio, se fundamentó teóricamente desde la Historia universitaria.

¹⁴ Linda S. Levstik es profesora del Departamento de Currículo e Instrucción de la Universidad de Kentucky. Ha realizado importantes estudios sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela media y secundaria, así como estudios en el desarrollo de currículo para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Keith Barton es profesor en el Departamento de Currículo e Instrucción, y profesor adjunto de Historia en la Universidad de Indiana, es antropólogo de profesión y ha trabajado con profesores de diversas partes del

que se centran en cuatro aspectos que se deben enseñar en la escuela: 1. Identificar conexiones entre sí mismos y la gente y acontecimientos del pasado; 2. Analizar relaciones causales y establecer conexiones entre las causas y los efectos de los acontecimientos históricos; 3: Responder moralmente, es decir, emitir juicios de valor, admirar, o condenar personas y acontecimientos del pasado y 4: Mostrar lo que los estudiantes han aprendido, exponiendo información sobre el pasado a través de distintas formas de evaluación. Para Pagès, lo más importante es tener en cuenta distintas visiones de mundo, tanto de las fuentes que se estudian, como de los educandos que aprenden, pues debe primar el acercamiento a colectividades que han sido abandonadas por la historia “tradicional”.

Pagès propone que la transformación efectiva en las prácticas de la enseñanza de la historia, depende esencialmente de los profesores, quienes deben estructurar su trabajo desde la consciencia constante de mejorar sus prácticas pedagógicas, atendiendo las necesidades no solamente institucionales, sino intelectuales de sus estudiantes, pues el docente “ha de dar paso a un papel de dinamizador del aprendizaje que pasa por preparar muy bien en sus clases, los materiales y actividades que proponga a su alumnado¹⁵”. El saber escolar no parte totalmente del profesor, pero su rol dentro de su construcción y empoderamiento es esencial para motivar la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje¹⁶.

En el texto *Constructivismo y Educación*, Mario Carretero¹⁷, presenta varios capítulos acompañado de su equipo de investigación, quienes se centran en debates y críticas sobre

mundo, estudiando el rol de las ciencias sociales y especialmente, de la historia en la construcción de “vida civil”. Al igual que Levstik, Barton continúa trabajando con aplicaciones y didácticas para el aula. Actualmente ambos autores dirigen maestría y doctorado en áreas de currículo en las universidades de Kentucky e Indiana. En: <http://education.indiana.edu/dotnetforms/Profile.aspx?u=kcbarton>. Ver: Linda Levstik; Keith Barton, *Doing History, Investigating with Children in Elementary and Middle School*. (London: Routledge) 2011.

¹⁵ Pagès, “¿Qué se debería...” 28.

¹⁶ Véase, por ejemplo, la propuesta del proyecto “Clío”, en el marco de la investigación pedagógica y didáctica y la colaboración entre profesores de Historia y geografía de algunos países europeos http://clio.rediris.es/n37/articulos/articulos_oposiciones.html

¹⁷ Mario Carretero es Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Es Catedrático de Psicología Cognitiva en la Universidad Autónoma de Madrid e Investigador en FLACSO-Argentina. Realizó su formación doctoral en España y postdoctoral en Canadá y Estados Unidos, en cuyas universidades ha sido profesor invitado, así como en otras universidades europeas y latinoamericanas. En la FLACSO, es Director del Proyecto docente y de investigación que incluye la Maestría en Psicología cognitiva y aprendizaje, el Diploma de posgrado con opción a Especialización en Constructivismo y Educación; el Diploma Superior en Necesidades Educativas, Prácticas Inclusivas y Trastornos del Espectro Autista y el Diploma Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar; el curso de posgrado Materiales Didácticos: Lenguajes y mediaciones para la enseñanza. Fue decano de la Facultad de

teorías educativas, siendo el Constructivismo el eje problémico del texto. En términos generales, Carretero presenta una interesante discusión sobre los aportes de Piaget en lo relativo al desarrollo cognoscitivo y la evolución del aprendizaje y los de Vigotski sobre el “lenguaje egocéntrico”, que se presenta en las edades tempranas y que supone la transición de la actividad social de los niños a una más individualizada.

En este texto se reconocen dos aportes esenciales para efectos de éste trabajo. El primero, es la solución que Carretero da a la pregunta: ¿aprender es igual que comprender?, afirmando que son sinónimos y que, por ello, lo que se comprende es lo que se aprende “y lo que luego se recordará mejor, porque queda integrado en nuestra estructura de conocimientos. Por tanto, resulta fundamental para el profesor no sólo conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen. De esta manera, no es tan importante el producto final que emite el alumno como el proceso que lo lleva a dar una determinada respuesta¹⁸”. Carretero propone una relación estrecha con el Aprendizaje Significativo implementado en la propuesta pedagógica, y esto tiene también un enlace profundo con el modelo pedagógico del Gimnasio Fontana sobre el aprendizaje basado en conocimientos previos, preguntas y actividades detonantes¹⁹. Por otro lado,

Psicología de la Universidad Complutense de Madrid y Coordinador del Proyecto Alfa de la Unión Europea sobre constructivismo y educación, en el que participaron universidades latinoamericanas y europeas. Fue docente de diversos cursos de doctorado y maestrías. Ha recibido la Beca Guggenheim y la Visiting Scholarship del Rockefeller Center for Latin American Studies (Harvard University) para realizar investigaciones en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Es autor de diversos libros y artículos publicados en revistas especializadas y compilaciones, en español, inglés y portugués. En: <http://flacso.org.ar/docentes/carretero-mario/>

¹⁸ Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2009, 32.

¹⁹ Al respecto, es importante explicar el uso pedagógico del Aprendizaje significativo. El conocimiento basado en aprendizajes previos, propios de la teoría de David Ausubel sobre “aprendizaje significativo” se refiere a varios conceptos desarrollados por el autor como la asimilación, entendido como “la relación de una idea potencialmente significativa con una(s) idea(s) relevante(s) existente(s) en la estructura cognoscitiva (por estructura cognoscitiva se entiende el contenido y la organización total de las ideas de una persona en un área particular del conocimiento). Esta estructura se convierte en las gafas conceptuales por medio de las cuales se hace la lectura del mundo. A través de las estructuras cognoscitivas las personas describen, explican e interpretan los fenómenos socioculturales y sacionaturales, de ahí la importancia de conocer tales estructuras cognoscitivas”. Además, Ausubel también desarrolla el concepto de “inclusión”, en el que se vincula la información nueva con los segmentos preexistentes de la estructura cognoscitiva, es decir, la construcción colectiva que se realiza partiendo de los conocimientos e ideas previas sobre el mundo, y los aprendizajes que se van logrando a medida que se va desarrollando y complejizando el proceso de conocimiento. Véase: Roberto Osorio, “El aprendizaje verbal desde un punto de vista cognoscitivo” En: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:695Zw4lfbu8J:www.elistas.net/cgi->

Carretero dedica el capítulo final del texto a cuestionarse sobre la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales, partiendo de un grupo de preguntas inquietantes: ¿Deberían enseñarse la historia y las Ciencias Sociales por separado; ¿deberían incorporarse los problemas y métodos de las otras disciplinas de las Ciencias Sociales?, y sobre todo ¿qué clase de hombre queremos formar y por qué?²⁰

Carretero presenta los principales problemas que él y su equipo consideran, son los esenciales en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia, defendiendo antes que existe una evidente diferencia en los prósperos recursos, presupuestos, congresos y escenarios académicos que se han invertido en la investigación sobre la enseñanza y comprensión de las ciencias exactas como la Matemática, la Física, la Química y la Biología, en comparación con los aún limitados invertidos en las Ciencias Sociales y la historia.

El argumento central es que se ha desarrollado una visión poco profunda y simplista de los procesos de pensamiento propios de la comprensión de las Ciencias Sociales, limitando el aprendizaje a elementos como la memorización y las relaciones estáticas del tiempo. Para ello, el autor se propone mostrar cómo se puede caracterizar el conocimiento histórico y social tanto desde el punto de vista del historiador y del científico social como desde el punto de vista del alumno y del profesor “(quien una vez también fue alumno, y no sólo para convertirse en profesor)²¹”. Su primer aporte, tiene que ver con la utilización en el conocimiento histórico y social de conceptos de gran abstracción, que “no tienen traducción directa en la realidad empírica”, sino que se constituyen como elaboraciones teóricas de los científicos sociales y de los historiadores²². Ante la simplificación de los conceptos por parte de los estudiantes, se hace necesario que el maestro viaje entre lo abstracto y lo concreto pues

bin/eGruposDMime.cgi%3FK9D9K9Q8L8xumopxCTqfjuhekCRSVSCTjogkmCnoqdy-qlhhyCQWifb7+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co

²⁰ Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2009, 100.

²¹ Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2009. 103.

²² Éste punto es esencial para comprender la estructura de la propuesta pedagógica desarrollada alrededor del tema de la guerra y de las categorías de cambio y continuidad para los estudiantes de 10° y 11°, en tanto que la propuesta parte de la construcción y resignificación constante de dichas categorías de pensamiento histórico, así como de conceptos historiográficos básicos sobre la guerra que permiten construir el pensamiento crítico en los estudiantes.

de éste último, nacen la mayoría de apreciaciones de los estudiantes, pero su objetivo debe ser alcanzar la abstracción del pensamiento²³.

“La maestra puede buscar en las evaluaciones que haga de sus alumnos un diagnóstico de la manera en la que ellos se representan la realidad social, y hacerse una representación mental de cómo están comprendiendo la situación que pretende describir y el tipo de relaciones que intenta establecer y si todo lo que ella está describiendo conceptualmente está siendo reinterpretado en términos concretos por el alumno²⁴”

Continuando con el tema de los conceptos, Carretero muestra que comprender la historia “significa poder establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos con otros en un mismo tiempo como de unos hechos con otros a lo largo del tiempo”, es decir, “hacer análisis tanto sincrónicos (interrelaciones de las variables sociales en un mismo momento), como diacrónicos (interrelación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo²⁵). Dichas relaciones no solo son efectuadas por los profesores de Ciencias Sociales -que incluyen ese tipo de pensamiento histórico en sus clases-, sino que parte precisamente de la formación de los historiadores, pues éstos se interesan esencialmente por los cambios y permanencias en el tiempo, es decir, las relaciones de unas estructuras temporales con otras.

Otro de los problemas de la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales, tiene que ver con la falta de conexiones que establecen los estudiantes entre los distintos aspectos de la realidad social, como los políticos, económicos, sociales, culturales, militares, así como la falta de consciencia de la mutabilidad de esa realidad -o realidades-. Para ello, Carretero propone revisar la pertinencia de lo que los investigadores británicos denominaron como

²³Es justamente en éste punto, donde se hace útil para la propuesta pedagógica la implementación de una actividad diagnóstica, que permita conocer la postura que tienen los estudiantes sobre el fenómeno de la guerra, para luego contrastar sus aprendizajes con la construcción del mismo tema que los estudiantes construyen luego de casi un año de trabajo teórico, metodológico y práctico en la clase de Ciencias Sociales. Dicha contrastación se realizará por medio del MAE en el capítulo 2.

²⁴ Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2009. 104-105. Éste es un importante aporte del profesor Carretero pues, es una invitación directa al involucramiento cada vez más creciente de los estudiantes en su propio proceso de formación. Para efectos de éste trabajo, éste aporte se verá reflejado en los resultados que se presentarán en el capítulo 2, pues el plan curricular también ha insertado experiencias, ideas y discusiones sostenidas por los estudiantes. Un punto que vale la pena resaltar también es el papel jugado por los preconceptos desde los cuales, se van tejiendo redes conceptuales más complejas, pero que no se deslindan de los sistemas de sentido que ya han construido los estudiantes en sus años de formación humana y escolar.

²⁵ Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2009. 104.

*empatía*²⁶ para comprender las “motivaciones y el sentido histórico de las ideas y decisiones establecidas en otras épocas” especialmente, aquellas que se encuentran temporalmente muy alejadas del presente.

Finalmente, el texto de Carretero expone una relación muy interesante entre estudiante, profesor e historiador, en cuanto al necesario proceso de conocimiento desde la lógica y las inferencias, sobre todo en relación a los datos históricos y a su producción. El estudiante -adolescente esencialmente-, tiende a pensar que los datos históricos son objetivos independientemente del historiador, esto es, que consideran que éstos existen por sí mismos y que el papel del historiador en su modificación es mínimo. Ésta situación plantea un problema de fondo, que consiste en la pregunta por la “verdad” en la historia, para lo cual el autor plantea que “convendría tener en cuenta que historia no sólo consiste en un conjunto de conceptos y relaciones entre ellos, sino también una serie de procedimientos metodológicos que el historiador utiliza para elaborar sus posiciones. Por tanto, convendría incluir, por lo menos en los niveles más avanzados de la enseñanza, información acerca de los distintos métodos del historiador y sobre la manera en que las posiciones historiográficas ofrecen distintas versiones de la historia²⁷”. Sin lugar a dudas, el tema de la guerra permite confrontar diversas teorías, fuente y resultados que permiten reconstruir distintas interpretaciones y comprender tanto los alcances de los análisis, como las limitaciones -en todos los aspectos- de la investigación.

En *Aprender y pensar la historia*²⁸, se presenta una amplia discusión sobre la forma como se adquieren los contenidos en la disciplina histórica y cómo lo individuos razonan sobre dichos contenidos -o dominios- para resolver problemas propios o para explicar de manera más sencilla sus principales postulados, metodologías y trascendencias. Así,

²⁶ Al respecto, Mario Carretero trata el problema del “presentismo” en la enseñanza de la historia, pues los estudiantes generalmente tratan de buscar puntos de cercanía con los personajes del pasado logrando un sesgo egocéntrico, que les hace tener gran dificultad para comprender las acciones y emociones de los actores que les llevaron a actuar en su contexto histórico. Ante dicha falta de “empatía histórica”, los estudiantes pueden terminar suponiendo que un evento que se haya desarrollado en condiciones aparentemente similares, puede devenir en los mismos efectos. En: Mario Carretero y Manuel Montanero, “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales” Universidad Autónoma de Madrid, FLACSO, 2008. 136

²⁷ Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2009. 107.

²⁸ Carretero Mario; James Voss (compiladores) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004.

“estudiar la historia plantea problemas que no se contemplan, o se hacen en menor medida, en otros dominios”²⁹.

En uno de los capítulos, Jeretz Topolski³⁰ se ocupa de la importancia de las narrativas construidas por el docente en la enseñanza de la historia en la escuela. Para ello, afirma que la filosofía de la historia se hace clave en la enseñanza de la historia en tanto permite evaluar la forma como los individuos y las colectividades han construido su propia historia, y han interpretado los diversos procesos sociales en el tiempo y el espacio. Afirma que no es posible un avance real en los procesos de enseñanza si no se tiene en cuenta la práctica docente, y cómo a través de ésta, los estudiantes van comprendiendo cuál es la utilidad de la historia como disciplina. De ahí justamente, la importancia de la construcción de las narrativas del docente, desde una visión de la filosofía de la historia que permita enseñar a los estudiantes que, en sus distintos niveles de desarrollo cognitivo, pueden ir complejizando su sistema de pensamiento histórico.

Otro de los aportes interesantes del texto es el capítulo de Alaric Dickinson, Rosalyn Ashby y Peter Lee³¹ sobre las ideas que tienen los niños -y adolescentes- sobre la historia. Los autores muestran los debates que se han sostenido en Inglaterra al respecto de ese tema a partir de la época del gobierno de Margaret Thatcher. Los debates partieron de la preocupación docente por encontrar formas de estructurar de manera más rigurosa la historia

²⁹ En este punto quiero añadir que uno de los temas esenciales de la producción historiográfica a lo largo del tiempo, ha sido el de la guerra, evidenciando que sus causas, desarrollo, efectos, memorias, etc., han transformado notablemente el curso de las sociedades y han dejado huellas imborrables que ni el paso del tiempo ha logrado eliminar. Por eso sostengo que si bien, la guerra no debe ser tomada como un único proceso de estudio, enmarcado desde una visión tradicionalista, positivista e inclusive, estructuralista, sigue siendo uno de los temas pilares de la Historia que se investiga, que se debate y por supuesto, que se enseña. La guerra como problema social está presente en todos los tiempos de la humanidad, y desde el punto de vista pedagógico, continúa siendo útil para la formación de consciencia, de ciudadanía, de pensamiento crítico y de construcción de apuestas por transformaciones sociales necesarias. Como adujo Pierre Chaunu, retomado en éste mismo de texto de Carretero por Carlos Martínez Shaw, “la historia, ciencia humana unificadora de nuestro tiempo, nació entre 1929 y el comienzo de los años 30 proveniente de la angustia y miseria de los tiempos, en la atmósfera dolorosa de una crisis de enormes dimensiones y de repercusiones infinitas”, refiriéndose por supuesto a las postrimerías de la Primera Guerra Mundial, que hasta ese momento, había sido la guerra más impresionante de todos los tiempos en Europa y que afectó notablemente todos los aspectos de dichas sociedades, convirtiéndose en uno de los pilares de la conformación del mundo contemporáneo occidental.

³⁰ Topolski, Jeretz, “La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia”, en *Aprender y pensar la historia*, comp. Mario Carretero y James Voss. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004.

³¹ Dickinson, Alaric. Rosalyn Ashby y Peter Lee, “Las ideas de los niños sobre la historia” en *Aprender y pensar la historia*, comp. Mario Carretero y James Voss. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004.

que se enseña en la escuela, en la búsqueda de la comprensión de la historia, más que de la suma de acontecimientos históricos memorizables. Según el texto, durante los últimos treinta años, el sistema educativo británico ha pasado de pensar y usar conceptos como rey, fábrica o campesino, a “conceptos estructurales de segundo orden” como evidencia, causa y empatía, que, a su vez, permiten organizar otros conceptos dentro de un campo -en este caso, el de la historia-, llegando a un metanivel de comprensión, donde la disciplina “toma forma epistemológica³²”

Entrando en el terreno de la práctica docente, Joaquín Prats se propone en su texto³³ plantear el problema de la selección y enseñanza de contenidos históricos en la escuela secundaria, afirmando que dicha elección debe hacerse en compañía de criterios coherentes con la explicación histórica como resultado del método histórico, es decir, que la historia que se enseña “debe incorporar, necesariamente, los avances de la “ciencia histórica³⁴”. Si bien es impropio la tendencia de forzar a cada tendencia historiográfica su correlato escolar, debe tenerse en cuenta que, para enseñar la historia en la escuela, debe tenerse conocimiento actualizado de las problemáticas centrales de la disciplina y no considerar -idea tomada de Scheibling- que la historia escolar significa un retraso con respecto a la historia universitaria. Así, la selección de contenidos debe realizarse según el momento en que se esté el proceso de aprendizaje de los estudiantes, la dinámica educativa -imbuida en los contextos socio-políticos, económicos y culturales-, los objetivos formativos que se persiguen con su enseñanza, y el nivel de destrezas que ha alcanzado el alumnado.

Prats reconoce que es vital en la enseñanza de la historia, partir de elementos metodológicos propios de la disciplina histórica como la habilidad de buscar y consultar información, así como de establecer hipótesis sobre el pasado y formular preguntas que

³² Véase Proyecto Chata (Concepts of History and Teaching Approaches) para comprender el funcionamiento de los conceptos de “evidencia” y “explicación” para niños entre 7 y 14 años En: Lee, Peter and Dickinson, Alaric and Ashby, Ros (2001) Children's Ideas about historical explanation. In: Raising Standards in History Education: International Review of History Education Volume 3. Woburn Press, London, p, 97-115

³³ Prats, Joaquín, "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica", *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 12. (1997).

³⁴ Prats, "La selección de contenidos"... 8

motiven la investigación³⁵. Así mismo, plantea que otro de los pasos para lograr una enseñanza efectiva y permanente, es necesario ir construyendo los conceptos que “caracterizan” los periodos históricos, pues es la única forma en que las historias cobran significación y valor³⁶. En ese proceso, se va elaborando de manera gradual una teoría explicativa que aporte valiosas herramientas para la educación completa de ciudadanos

El autor reivindica el estudio de acontecimientos, personajes y hechos significativos, que en las últimas décadas se ha rechazado por relacionarlo con las anécdotas de los reyes y sus batallas, pues, desde un punto de vista más general, es muy útil para resaltar elementos de la historia local, del papel de ciertos personajes, y especialmente, de la guerra. Prats afirma que, en términos didácticos, retomar dichos contenidos, permite reforzar los procedimientos para adquirir métodos y técnicas de análisis histórico, que matiza los campos de observación de los procesos sociales en el tiempo pasado.

El último aporte de Prats para situar éste trabajo, tiene que ver con la posibilidad que tiene la historia para sugerir situaciones del pasado que confrontan a los estudiantes con ideas, actitudes, prácticas y valores propios de los seres humanos. Dichas confrontaciones han sido tradicionalmente abordadas como demostración de posiciones ideológicas y morales contrapuestas como “belicismo-pacifismo; autoritarismo-liberalismo, bondad-maldad, etc.”, que limitan la construcción de un pensamiento histórico más objetivo y de unos puentes con el presente más eficaces, pues se trata de posturas reflexivas poco profundas y frías ante el conocimiento de la causalidad de los procesos históricos³⁷.

³⁵ “La historia, entendida como disciplina científica, es un medio idóneo para enseñar y aprender a realizar análisis sociales (en el sentido más amplio). Permite estructurar todas las demás disciplinas sociales y hace posible la incorporación de muchas situaciones didácticas que posibilitan trabajar las diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal. Por lo tanto, puede afirmarse que la historia es una materia que debe ocupar un lugar preeminente en el currículo educativo general” En: Prats, Joaquín *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. México, 2011.

³⁶ Éste aporte será clave para la introducción del anacronismo como elemento importante para comprender los distintos tiempos históricos estudiados leídos desde conceptos y categorías propios de sus contextos.

³⁷ En éste punto se hace importante traer a colación la utilidad del método de Análisis Estructural que, por su procedimiento, permite establecer sentidos alternativos a estas dualidades tradicionales frente a los diferentes discursos y narrativas sobre las distintas formas de conocimiento, que preparan escenarios de comprensión de la historia mucho más amplios, incluyentes, críticos y propositivos.

Retomando la relación entre historia escolar e historia universitaria, se encuentra el trabajo del profesor Raimundo Cuesta “Sociogénesis de una disciplina escolar: La historia³⁸”, en el que afirma que los temas históricos son inherentes a todas las explicaciones relevantes sobre lo social, por lo que es necesaria una revisión de la construcción de los saberes escolares, específicamente el saber histórico; y por otro lado, defiende que “la interacción dialéctica entre la acción de los sujetos y las estructuras es el fundamento mismo de la reproducción y el cambio de las instituciones sociales”, siendo la escuela una de esas instituciones, es vital comprender que se recrea y transforma constantemente en virtud de las acciones y prácticas cotidianas de los sujetos.

El autor presenta las disciplinas escolares como saberes-poderes, es decir, como “campos de conocimiento cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico (...) sino por la práctica cotidiana”, que se construyen históricamente y que están socialmente condicionadas por las instituciones específicas de socialización en que surgen. Cuesta habla de que dichas disciplinas se constituyen como “invenciones sociales” -haciendo un símil con la “invención de la tradición” de Hobsbawm- que se reconstruyen constantemente, por lo que son materia central de estudio de la historia. Es allí justamente donde se ubican los saberes escolares, en relación con los desarrollados en las universidades, pues para el autor, existe una falsa idea de distanciamiento entre el conocimiento histórico que se enseña y produce en las aulas escolares, y el que es desarrollado por los académicos y las universidades, pues se cree que el primero es una “miniaturización” del segundo. El autor refuta ésta idea, afirmando que las disciplinas escolares poseen su propia idiosincrasia, así como la autonomía necesaria para identificarse por completo de las ciencias de “referencia” -es decir, las disciplinas científicas académicas- pues sus conocimientos son distintos a los producidos en otros contextos sociales o escenarios académicos.

“Las disciplinas escolares constituyen un conjunto cultural muy original y que los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades sui generis y no como meras adaptaciones de los conocimientos científicos³⁹”

³⁸ Cuesta Fernández, Raimundo, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Edición original en Pomares-Corredor, Barcelona, 1997, (version electrónica, 2009)

³⁹ Cuesta Fernández, Raimundo, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, 5

Para efectos de éste trabajo, los aportes del profesor Cuesta son muy valiosos en tanto permiten evidenciar la relación de saberes que existe entre la historia construida y enseñada en la escuela, y la producida e investigada en la academia, que si bien, son desarrolladas en contextos sociales distintos, tampoco se pueden desligar del todo, pues sus métodos de investigación parten de las mismas preguntas por desentrañar los problemas propios de la historia -en cualquiera de sus dimensiones-, y deben ser retomadas por los docentes en ambos casos -escuela y universidad-. El hecho de que la historia académica universitaria incluya en su plan de trabajo la búsqueda análisis y contrastación de fuentes -como una fase inicial de investigación científica, por ejemplo-, no quiere decir que no se pueda aplicar un ejercicio similar en la escuela, pues los estudiantes colegiales también deben desarrollar las destrezas de selección y análisis de fuentes en sus edades y es menester del maestro de escuela entrenar a los estudiantes para tales fines. Es allí donde tienen lugar herramientas pedagógicas para el aprendizaje significativo como la enseñanza por proyectos y el aprendizaje basado en preguntas⁴⁰.

En el informe mexicano de la Secretaría de Educación Pública⁴¹ del año 2008, aparecen los resultados de la investigación elaborada por la Dirección General del Desarrollo Curricular con la colaboración de la Universidad Pedagógica Nacional. Su principal propósito es abordar y comprender distintos enfoques, campos formativos y contenidos del currículo nacional mexicano sobre la disciplina histórica, para convertirse en una herramienta de actualización y formación continua de los docentes.

El texto consta de cinco partes. Las dos primeras corresponden a discusiones teóricas bajo la potestad de autores como Prats, Carretero y Santacana, quienes analizan el porqué de la enseñanza de la historia y las formas de su comprensión y aprendizaje en la actualidad. Los autores presentan las funciones sociales y culturales de la historia y sus objetivos como materia educativa en la escuela primaria y secundaria. Sumado a ello, se presentan también análisis de conceptos y métodos propios utilizados en la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta el uso de diferentes narrativas y discursos al servicio de la construcción del Estado-

⁴⁰ Ambos tipos de metodología serán incluidos en la propuesta pedagógica del presente trabajo. (Ver capítulo 2)

⁴¹ México, Secretaría de Educación Pública. *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. México, 2008

Nación desde el siglo XIX. La tercera parte hace alusión a los problemas prácticos de la enseñanza de la historia, partiendo de la revisión de las escuelas de teoría histórica como la de los Annales, el positivismo, el historicismo y el marxismo que, desde sus puntos de vista, han brindado herramientas muy útiles para la configuración del saber histórico escolar actual.

La cuarta parte aborda el tema de la relación docente y enseñanza de la historia y sobre la pertinencia de seguir enseñándola como asignatura nuclear de los programas educativos actuales. Para finalizar, la última parte del libro se trata de las transformaciones curriculares en la educación básica de México, teniendo como base la idea de la articulación y transversalidad de la Historia a través de las tres escuelas: preescolar, primaria y secundaria.

Uno de los aportes más interesantes del texto es la alusión a la memoria histórica en relación a la historia científica, en tanto que tradicionalmente, la segunda digiere y “tritura” a la primera en favor de la investigación metodológica propia de la historia académica, pues la memoria se desprende de la total subjetividad de los individuos que la ponen en práctica y que, desde allí, construyen los relatos de sus experiencias vividas. Sin embargo, los autores mostrarán cómo la memoria, si bien no contiene los procedimientos “científicos” de la historia académica, se configura como un potente motor de motivación para que los estudiantes de distintas edades puedan comenzar a investigar la historia y a pensar en la memoria como un pilar de la información que encontrarán en ese camino de pesquisa. Sin duda, la memoria en la escuela es un paso inicial para impulsar a los estudiantes a adentrarse en el desarrollo de los sujetos en el pasado, y por supuesto, de sus interacciones sociales en todos los ámbitos⁴².

Por otro lado, los autores se cuestionan sobre el papel de la historia en la formación de los adolescentes y concluyen que los aportes se dan en tres vías: el desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo, que se trata de la comprensión de la causalidad de los

⁴² Al respecto los autores presentan una lista de funciones de la historia en la sociedad actual, que será retomada en éste trabajo con el propósito de articular éstos resultados con la propuesta pedagógica realizada. Las funciones entonces serían: La función patriótica, de refuerzo del sentimiento de autoestima de un colectivo; La función propagandística, de lanzamiento de mensajes positivos sobre un régimen o sistema; La función ideológica, que consiste en introducir ideas o sistemas ideológicos a través de la museografía; La función de memoria histórica, que consiste en mantener vivos determinados recuerdos; La función científica; La función pseudodidáctica; La función para el ocio cultural y la historia como materia idónea para la educación. En: Secretaría de Educación Pública. *Enseñanza y aprendizaje*, 22.

procesos históricos del pasado, así como la formulación de hipótesis, que luego será contrastada con los resultados de la contrastación de fuentes. De ahí que siga siendo un tema central dentro de los estudiosos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, el papel de la instrucción en manejo de fuentes para el aprendizaje. La segunda vía tiene que ver con el desarrollo y la estructuración del pensamiento crítico, que justamente tiene que ver con la estimulación del análisis crítico de las fuentes a partir de la lectura de textos y la elaboración de preguntas como: ¿quién lo escribió?; ¿para qué y para quienes fue escrito?; ¿cuándo y dónde se escribió?; ¿en qué bando aparentemente se encontraba el autor de la fuente?, etc.

Sumado a ello, se encuentra el otro punto que consiste en la revisión de la historia como “poliédrica”, donde los estudiantes aprenden que existen varias y diferentes versiones de la historia, dependiendo de quien la interprete. “En este punto subyace el papel formativo más importante de la historia: enseña que ante cualquier situación hay distintas versiones y que antes de descartar una explicación hay que intentar verificar si se trata de una versión falsa o sólo de un enfoque diferente, pero verídico⁴³”. Finalmente, la historia aporta al desarrollo de la inteligencia emocional en tanto los estudiantes aprenden sobre las razones que llevan a los seres humanos a tomar ciertas determinaciones y acciones, y por supuesto, ello construye el ejercicio de ciudadanía que, a su vez, conlleva a comportamientos activos de transformación social.

El texto también se ocupa de proveer de una importante cantidad de herramientas - especialmente virtuales- a los maestros de historia y/o ciencias sociales- para actualizar y seguir dinamizando el proceso de la didáctica. Finalmente, establece una relación pragmática entre la labor del historiador y el profesor que se presenta mejor gracias a su literalidad:

“El historiador elabora suposiciones para dotar de sentido a su interpretación, imagina relaciones que dan coherencia a los vestigios que ha dejado el pasado, crea representaciones posibles de la realidad para dar respuesta a las hipótesis que orientan su acción investigativa; en otras palabras, problematiza la realidad para hacerla inteligible y expresa esa inteligibilidad en la explicación narrativa. A partir de esta concepción sobre el conocimiento histórico se plantea que en la educación básica se familiarice a los alumnos con las formas de proceder y razonar que dan coherencia y

⁴³ Secretaría de Educación Pública. *Enseñanza y aprendizaje*, 45

pertinencia a este conocimiento, mediante el diseño y la elaboración de “entornos de aprendizaje”, en los que el alumno se enfrente a la temporalidad histórica, interrogando la información desde sus conocimientos previos y su contexto sociohistórico⁴⁴”

En el año 2015 se elaboró un informe⁴⁵ producto de todo un proceso de investigación que incluyó entrevistas a profesores de ambos sectores, grupos focales con estudiantes, revisión teórica sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, e historia de la pedagogía en Colombia, con el fin de determinar los enfoques y los temas históricos trabajados en la escuela primaria y secundaria de Bogotá, junto con las propuestas pedagógicas que se han ejecutado. Otro de los temas centrales del informe, consistió en “evaluar los proyectos de memorias del conflicto armado colombiano” en el marco de las negociaciones de la Habana, que claramente han despertado intereses importantes entre los docentes para estudiar el conflicto, pero también entre las instituciones oficiales, que vuelven a poner sobre la mesa la importancia de la historia - ¿cuál clase de historia? - que se debe enseñar en las escuelas de cara a lo que viene para el futuro del país.

“Recientemente la Historia ha vuelto a cobrar importancia política en forma de memoria, razón por la cual la Historia escolar tiene de nuevo relevancia en los debates acerca de lo que hay que saber hoy sobre el pasado”⁹⁴. Esta emergencia del debate ha ubicado la Enseñanza de la Historia en el centro del interés público. La coyuntura actual ha hecho manifiesta la necesidad del pasado, ante la incertidumbre del presente, y la convicción de transformar el futuro⁴⁶”

Finalmente, el documento se propone hacer recomendaciones a los docentes de la rama pública y privada, a partir de las investigaciones y resultados sobre los problemas conceptuales y prácticos de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Uno de los aportes esenciales del informe, tiene que ver con la afirmación de que existe una enorme brecha entre los trabajos de investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y el trabajo docente que se ejecuta en las aulas. Así mismo, los programas de Historia y la investigación histórica de las universidades en Colombia, siguen manteniéndose al

⁴⁴ Secretaría de Educación Pública. *Enseñanza y aprendizaje*, 161.

⁴⁵ Londoño, Rocío; Mario Aguirre e Indira Sierra, *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar*. Bogotá: Secretaría de Educación, 2015.

⁴⁶ Londoño, Rocío; Mario Aguirre e Indira Sierra, *La enseñanza de la historia*. p. 59

margen de la didáctica de la enseñanza de la Historia. Igualmente, los estudios de profesores e investigadores de Historia universitarios son casi totalmente desconocidos por los docentes de escuela, porque, entre otras cosas, pueden ser -algunas veces- muy abstractos para el acceso de quienes no tienen el nivel de entrenamiento o para quienes no están conectados académicamente con las universidades. Ello presenta un nivel de conexión aún débil entre la historia científica que se desarrolla en los centros de investigación de las facultades universitarias, y la historia escolar, que es uno de los escenarios más dispuestos para su enseñanza y práctica. El informe muestra que aun en Colombia existe la pregunta de si es o no válido pensar en posgrados sobre investigación en didáctica en el aula, o si se puede continuar con maestrías y especializaciones en los campos amplios de conocimiento como la Historia, los métodos de investigación en ciencias sociales, la Economía o la Historia del Arte⁴⁷.

Otro de los autores claves para la comprensión del lugar de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, es el profesor Renán Vega Cantor, quien en su texto “Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar⁴⁸” muestra los puntos en que la ciencia histórica -o la disciplina histórica- y la enseñanza de la historia deben confluir pues históricamente, han sufrido enormes tensiones pues la historia que se investiga en la academia es más analítica y específica, pero la que se enseña debe ser -especialmente en la escuela- más sintética. Afirma, de manera similar a Prats, que la enseñanza de la historia debería hacer uso de ciertos procedimientos o metodologías de la investigación histórica, así como algunos de sus resultados, todo en el marco del currículo y planes de trabajo propios de los escenarios de la escuela.

La propuesta más interesante del profesor Vega es la reivindicación de la historia oral como método de la enseñanza de la historia en la escuela, afirmando que

“La comunicación escrita tan propia del mundo académico ha olvidado que hace apenas un siglo la mayor parte de la humanidad no sabía leer ni escribir, en términos convencionales por lo que todavía predominaba la oralidad como forma fundamental de

⁴⁷ Véase: Rodríguez Ávila, Sandra. “Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la Historia reciente” *Revista Colombiana de Educación*, no. 62. (Ene – 2012).

⁴⁸ Vega Cantor, Renán. *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Ediciones Antropos, 1998.

comunicación. Incluso, en diversos pueblos del mundo, principalmente en África, la tradición oral sigue siendo el medio esencial de comunicación y de cohesión social de diversas culturas⁴⁹”

Así mismo, presenta varias propuestas para la enseñanza en el aula, recalcando la importancia de pensar historiográficamente, para que los estudiantes aprendan a diferenciar las distintas interpretaciones que se han hecho sobre los procesos históricos y también habla del uso de la historia y la cultura populares como herramientas claves, pues aún los estudios de los grupos que no han sido epicentro de la historia occidental como las mujeres, los esclavos, las etnias, etc., no han llegado con fuerza a las aulas de clases. Critica la enseñanza de una historia tradicional, basada en hechos individuales y políticos, tendientes a resaltar las hazañas militares, desconociendo la diversidad de actores presentes en los procesos sociales, así como las variables que también los conforman.

Otro autor -muy cercano a los trabajos de investigación del profesor Vega- clave para la pertinencia de éste trabajo- es el profesor Darío Betancourt Echeverry⁵⁰ quien, en el texto señalado, revisa las principales corrientes que han dominado las discusiones históricas del país, desde la historia patriótica hasta las corrientes de la Nueva Historia. El autor se preocupa por la imposibilidad del colombiano medio en el desenvolvimiento de una conciencia crítica y social para la interpretación del mundo que lo circunda, como producto del aprendizaje de una historia conservadora, “predemocrática” y contraria al fortalecimiento de la sociedad civil⁵¹. Utiliza el trabajo de Javier Campo para afirmar que el discurso histórico continúa siendo centrado en los temas políticos y militares, cuyo método principal es la memorización de fechas, datos y personajes, que no se configuran como conocimiento práctico o útil para el sistema de pensamiento de un estudiante⁵². Su propuesta es construir un modelo de

⁴⁹ Vega Cantor, Renán. *Historia: conocimiento y enseñanza*. P. 172.

⁵⁰ Betancourt Echeverry, Darío. *Enseñanza de la historia en tres niveles*. Bogotá: Magisterio Mesa Redonda, 2005.

⁵¹ Betancourt Echeverry, Darío. *Enseñanza de la historia*. p. 28

⁵² Cabe aclarar que el autor no hace más alusión al tema de lo político y militar. La postura de éste trabajo es que si bien, existe una total cercanía con los avances en la implementación de teorías históricas cada vez más incluyentes, coherentes y críticas -que se han alejado del positivismo del siglo XIX o del encasillamiento estructuralista de los temas como la historia cotidiana o local- el tema de la guerra, abordada como fenómeno social complejo, sigue siendo válido en la enseñanza de la historia en la escuela, desde un punto de vista de análisis de sentidos, conjugación de preconceptos, construcción de categorías de pensamiento histórico y sobre todo, formación de conciencia ciudadana frente al conocimiento, desarrollo y efectos que una guerra deja a su paso. En realidad, todos los autores presentados hasta aquí, han criticado los discursos “militaristas y políticos”

enseñanza que contemple a la Historia Social como epicentro teórico de aprendizaje de la historia, y que involucre el conocimiento histórico en la experiencia cotidiana de los profesores y por supuesto, los estudiantes.

Para Betancourt, la categoría de “experiencia” es vital pues es la que permite relacionar el aprendizaje de la historia con la cultura -como categoría y como práctica- en la experiencia vivida y la percibida, que permite el reconocimiento de las huellas de la historia en el contexto presente de quienes la estudian -los estudiantes escolares-. Su enseñanza de la historia en tres niveles consiste en: 1. Construir los programas de clase basados en vivencias -experiencias- de estudiantes y maestros; 2. Realizar balances críticos sobre la bibliografía producida sobre cada tema y 3. Realizar experiencias de campo. El profesor Betancourt no profundiza mucho en su metodología, pero se constituye como una interesante apuesta por reformular las tradicionales prácticas de enseñanza en el aula.

Finalizando con los aportes de Betancourt, es importante resaltar que también se cuestiona por el estado en que -en la época en que escribió su libro- se encuentra la historia científica universitaria, y la historia que se enseña en la escuela.

“Desgraciadamente para el estudio de la historia, el camino abierto por Marc Bloch en su *Apologie pour l'histoire* no se ha seguido; hubiese podido conducir a la creación de una pedagogía científica de esta disciplina. En su defecto, los historiadores han seguido viendo detrás de la palabra pedagogía un conjunto de recetas para la utilización de un “arte” que no ha cesado de desvalorizarse. (...) La historia ya no puede escatimar esta investigación epistemológica que otras ciencias realizan; siguiendo el ejemplo de éstas, debe encontrar epistemólogos salidos de su propia especialidad, ya que en un primer momento los epistemólogos no especializados no pueden abordar eficazmente los problemas específicos que temporalmente se presentan como fundamentales⁵³”

Es así como varios autores han mostrado la necesidad de acercarse a la historia que se enseña en la escuela, con la que se produce en los espacios académicos universitarios y de investigación, en tanto ninguno de los dos campos avanzaría si se asumen como escenarios

con que se ha centralizado la enseñanza de la historia, más no han planteado el abordaje del tema de la guerra - que está presente en todas las etapas escolares, especialmente en las superiores- como preocupación o negación.

⁵³ Betancourt Echeverry, Darío. *Enseñanza de la historia*. p. 16

inconexos. Los trabajos aquí mostrados, han expuesto que desde la escuela se deben fomentar habilidades propias para la investigación en ciencias sociales, así como la formulación y aplicación de conceptos de pensamiento histórico, que permitan el desarrollo del pensamiento crítico y de la consciencia del sujeto activo en la historia. Es en esa discusión donde se sitúa el trabajo de Ángela Bermúdez⁵⁴ en el que afirma que “La enseñanza de la historia se ha transformado de acuerdo a los intereses sociales, políticos e ideológicos que justifican su presencia en la formación escolar y universitaria”

La autora rescata los postulados de la nueva tendencia en la enseñanza de la historia en la escuela, que se forja desde la necesidad por construir el pensamiento histórico en los estudiantes, tras la “preocupación de investigar y tener en cuenta en la enseñanza los procesos de desarrollo de las habilidades de razonamiento y los conceptos propios del conocimiento histórico⁵⁵”. Se propone mostrar que en la última década ha existido en diversos escenarios académicos del mundo, la necesidad de replantear los fines, contenidos, estrategias, materiales, currículos y formas de aprendizaje de la Historia, en la búsqueda de una enseñanza que logre desarrollar en los estudiantes un “conjunto de herramientas conceptuales y habilidades cognitivas propias del razonamiento histórico⁵⁶”.

El modelo que utiliza Bermúdez para apoyar su idea, es la propuesta *Schools Council History 13-16* –en español Proyecto 13-16 por las edades de los estudiantes a quienes va dirigido-, que surgió en Inglaterra en la segunda mitad de la década de los años 60, como órgano asesor y colaborador de la Universidad de Leeds. Los propósitos del proyecto se resumen en: 1. Revitalizar la enseñanza de la historia en la escuela; redefinir la naturaleza de la historia que debía enseñarse de modo que fuera un conocimiento útil para los estudiantes; fomentar la participación de éstos en su aprendizaje; desarrollar un tipo de enseñanza conducente a un aprendizaje significativo de la historia por oposición al memorístico⁵⁷.

El proyecto se identifica con el Constructivismo pues plantea la comprensión progresiva del conocimiento, en este caso, hacia un conocimiento cada vez más complejo y abstracto de

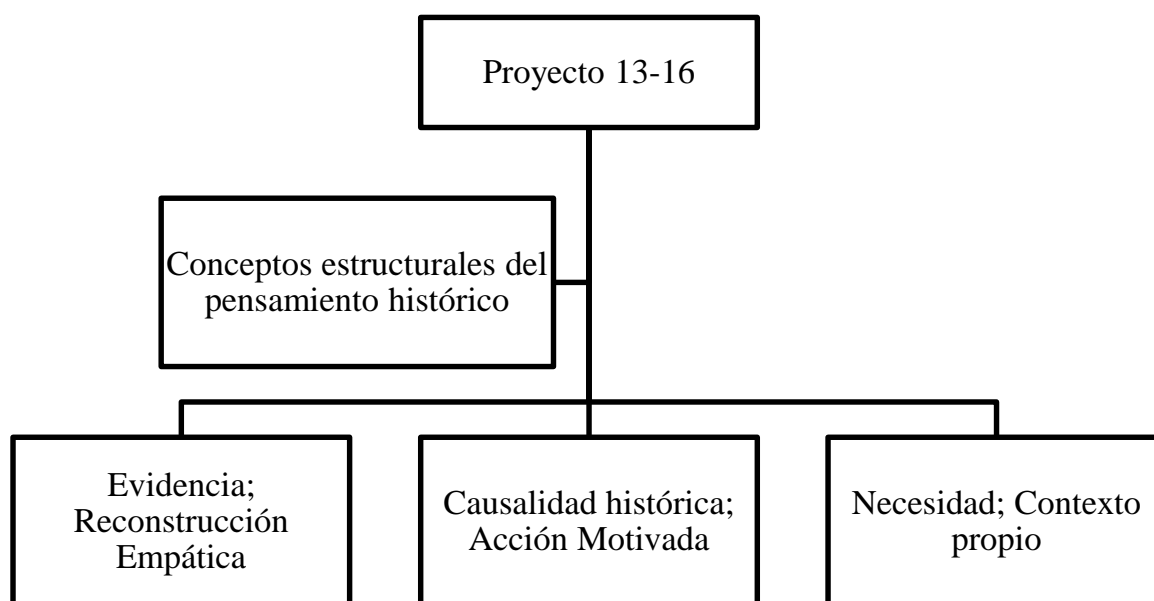
⁵⁴ Bermúdez, Ángela. “La enseñanza de la historia desde el método y la lógica del historiador: La propuesta del proyecto de historia 13-16”. *Revista enfoques pedagógicos* 3, no. 1 (Jun-1995)

⁵⁵ Bermúdez, Ángela. “La enseñanza de la historia desde el método...”, p. 29

⁵⁶ Bermúdez, Ángela. “La enseñanza de la historia desde el método...”, p. 30

⁵⁷ Bermúdez, Ángela. “La enseñanza de la historia desde el método...”, p. 30

la Historia. También sostiene que la enseñanza de la historia debe responder a las necesidades sociales de los jóvenes pues así se contribuye al fortalecimiento de las herramientas con que entienden el mundo. Así mismo, la historia es comprendida desde la totalidad y como procesos, y no como episódica o basada en anécdotas y hazañas individuales. Quizás el aporte más valioso del proyecto es su estructura de contenidos de enseñanza en la cual éstos giran alrededor de un conjunto de conceptos epistemológicos y metodológicos centrales de la disciplina histórica. Dichos conceptos son:



Con los anteriores conceptos estructurales del pensamiento histórico, el proyecto 13-16 pretende enseñar a los estudiantes cómo se construye la historia para resolver problemas de aprendizaje de la historia, así como para que logren comprenderla desde lugares de producción diferentes a los construidos desde las tradiciones de su sociedad y concepciones culturales. En cuanto a la relación maestro-estudiante, es imperativo que los primeros no demeriten los conocimientos e ideas previas que los segundos traen al aula de clase, pues se crea el problema de que “la enseñanza se centra en la transmisión de la mayor cantidad posible de información y no en el desarrollo cualitativo del pensamiento⁵⁸”. Finalmente, para

⁵⁸ Bermúdez, Ángela. “La enseñanza de la historia desde el método...”, p. 32

la autora, la labor más importante del profesor-historiador, es la construcción paulatina y permanente de conceptos durante las diferentes etapas de formación del pensamiento escolar⁵⁹.

Ángela Bermúdez⁶⁰ en compañía del profesor Alan Stoskopf⁶¹, presentan su investigación sobre "el triángulo pedagógico de la historia⁶²" en la que plantean que para lograr el principal objetivo del aprendizaje en la enseñanza de la historia, esto es, "capacitar a los estudiantes para que puedan desarrollar explicaciones plausibles de por qué y cómo se dieron los hechos y decisiones del pasado⁶³", los estudiantes no deben convertirse en "consumidores" de la información que provee el maestro, sino que deben transformarse en investigadores activos con las herramientas necesarias para construir y significar la historia. Las herramientas necesarias de las que habla son precisamente, los conceptos fundamentales para la comprensión de la historia como: La evidencia, la causalidad, la intervención decidida del sujeto activo, el significado, la continuidad y la transformación. Toda vez que los maestros logran integrar estos conceptos centrales de la comprensión de la historia al

⁵⁹ Bermúdez, Ángela. "La enseñanza de la historia desde el método...", p. 32

⁶⁰ Ángela Bermúdez realizó sus estudios de pregrado en Colombia, y trabajó como consultora para el Ministerio de Educación Nacional. Estudió su maestría en historia en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Tiene un doctorado en Educación de la Universidad de Harvard, donde llevó a cabo su tesis doctoral con la participación de los jóvenes en las controversias socio-políticas, bajo la supervisión de los profesores Robert Selman, David Perkins y Helen Haste. Después de eso, investigó por tres años como Asociada Senior y Presidente de los procesos de investigación Ed.D en el Colegio de Estudios Profesionales de la Universidad de Northeast, donde impartió cursos de posgrado en el liderazgo y la práctica curricular basados en la educación. Desde 2011 es investigadora de tiempo completo en el Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto (Bilbao, España). Su trabajo de investigación se enfoca en los procesos educativos y pedagógicos que contribuyen a construir una cultura de paz duradera, y apoyar a los individuos y las comunidades en la participación en la gestión no violenta de los conflictos. Su principal proyecto, financiado por una subvención Marie Curie (Unión Europea) y por la Fundación Spencer (EE.UU.), consiste en un estudio comparativo de las formas en que la educación historia en Colombia, Estados Unidos y España contribuyen (o no) a una comprensión crítica de la violencia política. En: <https://deusto.academia.edu/Berm%C3%BAdezV%C3%A9lezAngela>

⁶¹ El profesor Stoskopf tiene una amplia experiencia internacional como maestro, promotor de personal e investigador educativo. Junto a Ángela Bermúdez, ha colaborado en la creación de instrumentos de evaluación para medir las competencias de los estudiantes en la comprensión histórica. Recientemente hicieron sus investigaciones en curso en esta área en un simposio internacional sobre la enseñanza de la historia por la Universidad Autónoma patrocinada en Madrid. Stoskopf obtuvo su doctorado en Historia de la educación y fue galardonado con el Premio de Bollinger para la Tesis de Doctorado de Investigación de la Universidad de Massachusetts, Boston. En: <http://www.cps.neu.edu/news/alan-stoskopf-visiting-scholar-harvard.php>

⁶² Bermúdez Ángela y Alan Stoskopf. "El triángulo pedagógico de la comprensión de la historia", *Altablero*, no. 46 (Jul-Sep 2008) publicado en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-167612.html>

⁶³ Bermúdez... "El triángulo pedagógico de la comprensión..." 2

currículo y a la práctica, “los estudiantes se vuelven capaces de desarrollar un entendimiento más sofisticado del pasado, a través de una variedad de temas históricos⁶⁴”

Así mismo, cuando los maestros han recibido formación profesional en la enseñanza de la historia, están más capacitados para fomentar en los estudiantes la habilidad de hacer investigaciones sobre el pasado con propósitos claros. Es precisamente en éste punto, en que Bermúdez muestra cómo los conocimientos propios de la historia como disciplina, logran aportar no sólo en la teoría sino en la práctica, a la construcción del currículo y la práctica docente tanto en la escuela, como en la universidad.

Otro de los elementos centrales del triángulo pedagógico de la enseñanza de la historia es la “reflexión ética”, que se presenta cuando los estudiantes se “encuentran dilemas en el pasado con los que tienen que luchar para reconciliarse con lo que ellos piensan que está bien y que está mal en relación con los valores y acciones de la gente en el pasado⁶⁵”. De ahí la importancia de fortalecer el aparato investigativo de los alumnos, que necesitan primero, realizar todo tipo de preguntas a diversas fuentes seleccionadas -por el docente- para involucrarse con el concepto y tratamiento de la “evidencia”, para luego, enfrentarse a niveles de análisis superiores, que les permitan pensar en la problematización de los casos estudiados -por ejemplo, la relación entre el uso de la violencia con la libertad y la independencia-. Si en la clase, los estudiantes se han ido acostumbrando y entrenando para realizar constantes cuestionamientos éticos a los procesos históricos trabajados, cada vez más, las discusiones alcanzarán altos niveles de análisis y comprensión, más allá de la simple indagación y recolección de datos.

Los anteriores autores, se caracterizan por enfocar sus trabajos académicos en la investigación pedagógica y didáctica de las ciencias sociales y de su enseñanza. Sus aportes son extremadamente valiosos para la construcción de un currículo específico, pues brindan valiosas herramientas teóricas y prácticas producto de experimentos sociales y educativos, que han arrojado resultados interesantes y a la vez, han abierto las puertas a más cuestionamientos que permiten seguir enriqueciendo la labor intelectual aplicada a las dinámicas propias de la enseñanza, en éste caso, de la escuela. En el transcurso de éste

⁶⁴ Bermúdez... “El triángulo pedagógico de la comprensión...” 3

⁶⁵ Bermúdez... “El triángulo pedagógico de la comprensión...” 5

trabajo retomaré algunos de los conceptos y propuestas trabajados por los autores como la necesidad de la historia en la escuela para comprender el mundo presente, en detrimento de la visión simplista de la historia como un cajón de memorias lineales de un pasado sinsentido. Dicha necesidad debe ser planteada a partir de problemas históricos que complejizan el estudio del pasado -y también del presente como tiempo histórico- y no desde la exaltación de formas de poder o ideologías específicas que terminen vulnerando la habilidad de pensamiento crítico de los estudiantes. Precisamente, en éste trabajo se asumirá la guerra no como un hecho histórico -aunque si se utilizan ejemplos de hechos concretos para analizar el fenómeno social- sino como un problema, que se caracteriza por su larga duración, por sus complejas relaciones de causalidad, por la multiplicidad de efectos, por sus discursos, por su impacto y también, por los sentidos/significados que se le atribuyen en la escuela hoy.

La historia que se enseña en la escuela no puede ser vista como un escenario “micro” de la historia disciplinar que se imparte e investiga en las universidades, sino que se deben reconocer sus propios sistemas de sentido, problemáticas y prácticas, que fortalecen el pensamiento crítico de los estudiantes en una etapa de formación más temprana. Por ello, el papel del docente como formador y mentor, debe estar constantemente revitalizado, actualizado y puesto en reflexiones complejas cada vez más tendientes a formar ciudadanía, juicios éticos coherentes y análisis crítico de los educandos.

El papel del historiador en la construcción de las dinámicas de enseñanza de la historia en la escuela es muy importante porque desde su visión teórica, dialéctica y profunda, puede complejizar las estructuras de aprendizaje a partir de la abstracción de conceptos complejos y de su constante formulación por parte de los estudiantes. Esa construcción de conceptos se alimenta en casi un 30% de las experiencias y nociones que los estudiantes traen al aula y que son necesarias para comprender sus propias historias, sus lugares de enunciación y el peso que, como sujetos históricos, han recibido del pasado. En la medida en que los estudiantes comprenden que la historia que se estudia es una historia investigada y narrada por distintos historiadores en diferentes tiempos y lugares, alcanzan niveles superiores de comprensión histórica, pues se deben enfrentar al hecho de que esos resultados también pueden ser cuestionados, debatidos y resignificados. Desde ahí, el papel que cumple el análisis de fuentes es fundamental, porque los estudiantes no se estancan en el conocimiento

como sujetos inactivos y receptores de las narrativas del docente, sino que se vuelven investigadores y protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje.

Al comprender que las disciplinas escolares son también invenciones sociales y culturales, tanto docentes como estudiantes podemos asimilar que nuestro papel en el proceso de aprendizaje es esencial para la constante transformación de los saberes y de nosotros depende, de nuestras dinámicas efectivas de comunicación, la rigurosidad en el abordaje de problemas históricos-sociales, y la permanente reflexión que sobre ellos y sobre los procesos de aprendizaje, establecemos a diario. Como docentes nos compete no sólo reflexionar constantemente sobre nuestra labor, sino escuchar las reflexiones que los estudiantes realizan sobre su papel como educandos y futuros impartidores de conocimiento -en cualquier área-.

Finalmente, los autores muestran que, como docentes, podemos y debemos acudir a las distintas didácticas y tecnologías desarrolladas en el seno de la investigación pedagógica, creadas para acercar cada vez más a nuestros estudiantes, sean estos pequeños o grandes, a contextos significativos y dinámicos del conocimiento, en relación con sus necesidades, intereses, cuestionamientos y condiciones.

De la enseñanza de la Historia y la guerra

La construcción del marco teórico de éste trabajo también bebió sus fuentes de autores que han trabajado el concepto de conflicto y guerra como epicentro de investigaciones filosóficas, sociológicas, históricas y literarias. Presentaré aquí las posturas de esos autores que se configuran como la columna vertebral del marco teórico del trabajo.

Hacia 1961, René Girard, historiador, crítico literario y filósofo francés⁶⁶, proponía en su texto *Mentira romántica y verdad novelesca*⁶⁷ su teoría acerca del deseo mimético, que se relaciona con la idea que para éste trabajo se usará de violencia mimética: Ningún deseo es espontáneo pues siempre se origina por la mediación de otro ser humano, cuyo deseo inspira el mío⁶⁸.

“Sólo el ser que nos impide satisfacer un deseo que él mismo nos ha sugerido es realmente objeto de odio. El que odia, se odia en primer lugar a sí mismo, a causa de la admiración secreta que su odio oculta. A fin de encubrir a los demás, y de encubrirse a sí mismo, tan desmedida admiración sólo puede ver un obstáculo en su mediación. El papel secundario de este mediador pasa, pues, a primer plano y disimula el papel primordial de modelo religiosamente imitado.

En la querella se le opone a su rival, el sujeto invierte el orden lógico y cronológico de sus deseos a fin de disimular su imitación. Afirma que su propio deseo es anterior al de su rival; de modo que, de hacerle caso, el responsable de la rivalidad nunca es él, sino el mediador. Todo lo que procede de éste mediador es sistemáticamente despreciado, aunque siempre sea secretamente deseado. Ahora el mediador es un

⁶⁶ René Girard nació en Aviñón-Francia en 1923. Antiguo alumno de la ‘Ecole des Chartes’ (la base de la escuela de los Anales), Girard se definió como un antropólogo de la violencia y de las religiones. En 1947, parece ser que tras algún enfrentamiento con Claude Lévi-Strauss que hizo imposible su carrera universitaria en Francia, marchó con una beca a Estados Unidos, donde realizó toda su obra y donde se le ha considerado una especie de cónsul de la ‘french theory’, es decir, de la retórica filosófica francesa de base fenomenológica y estructuralista, en oposición a la filosofía analítica y al pragmatismo anglosajón. El Coloquio internacional que organizó en octubre de 1966 sobre ‘Los lenguajes de la crítica y las ciencias del hombre’, en el que participaron Barthes, Derrida y Lacan, marcó el inicio de la moda estructuralista en América. En Estados Unidos, Girard se convirtió al cristianismo y tras presentar su doctorado en la Universidad de Indiana en 1950 comenzó a enseñar literatura comparada en esa universidad para pasar después a Johns Hopkins (Baltimore) y, desde 1980 hasta su jubilación en 1995, a la universidad de Stanford donde residió hasta su fallecimiento en noviembre de 2015. En: Ramón Alcoberro, “Introducción a René Girard”. Disponible en: <http://www.alcoberro.info/pdf/girard1.pdf>

⁶⁷ Girard, René, *Mentira romántica y verdad novelesca*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1985.

⁶⁸ Al respecto, Girard presenta una síntesis de su propia teoría: “debido a que los hombres se imitan más que los animales, tuvieron que encontrar el medio de menguar una similitud contagiosa, pasible de traer aparejada la desaparición pura y simple de su sociedad. Ese mecanismo, que llega a restituir la diferencia allí donde cada cual se volvía similar al otro, es el sacrificio. El hombre surgió del sacrificio, es por consiguiente hijo de lo religioso. Lo que de acuerdo con Freud denomino asesinato fundacional –es decir, la inmolación de una víctima expiatoria, a la vez culpable del desorden y restauradora del orden– se volvió a poner en acto (s’est rejoué) constantemente en los ritos, en el origen de nuestras instituciones. Millones de víctimas inocentes fueron así inmoladas desde los albores de la humanidad para permitir a sus congéneres una vida en común; o más bien para evitar que se autodestruyeran” En: Girard, René, *Clausewitz en los extremos. Política, guerra y apocalipsis. Conversaciones con Benoît Chantre*. Madrid: Katz editores, 2010. 9

enemigo sutil y diabólico: intenta despojar al sujeto de sus más queridas posesiones, se opone obstinadamente a sus más legítimas ambiciones”⁶⁹.

Es así como la rivalidad, que luego desemboca necesariamente en violencia, surge del deseo de dos individuos sobre el mismo objeto -de ahí, el triángulo de Girard-, lo que engendra todo un sistema de símbolos de lo sagrado que intenta evitarlo y reprimirlo. la “violencia genera lo sagrado”, porque lo sagrado aparece como una forma de regularizar la violencia original y realizar actos sacrificiales por medio de los cuales se impugna al resto de la sociedad. Sin embargo, en la Historia, las mismas religiones han vuelto a la etapa sacrificial, porque han generado guerras que justifican una postura del mundo y buscan chivos expiatorios para culpar a uno u otro ente social por el estado de violencia en tensión permanente.

Lo sagrado se traduce entonces en una estructura moral que intenta convencer de que la práctica de la violencia no es lo suficientemente religiosa -el autor se refiere específicamente al cristianismo-, más se encuentra la contradicción de que sería válida si se utilizada para “defender” el mismo sistema sagrado. Con el paso del tiempo de la humanidad, esa violencia se va complejizando pues la mitología inicial que legitimaba el acto sacrificial como elemento de resolución de la práctica de la violencia, se fue convirtiendo en un sistema más sofisticado y complejo, de cara a la sustentación de los Estados modernos, esto es, la creación de grupos de personas -ya no sólo individuos específicos- entrenados para defender a un grupo mayor de personas en la búsqueda del equilibrio. Afirma Girard

“No podemos eludir el mimetismo si no es comprendiendo las leyes: únicamente la comprensión de los riesgos de la imitación nos permite pensar una auténtica identificación con el otro. Sin embargo, tomamos conciencia de ese primado de la relación moral en el momento mismo en que se consuma la atomización de los individuos, en que la violencia aumentó una vez más en intensidad e imprevisibilidad⁷⁰”

Para darle continuidad a la teoría mimética en escenarios históricos no míticos, analiza en detalle la obra de Clausewitz “De la guerra”, una obra que trata sobre la guerra contemporánea desarrollada en el contexto de los Estados modernos, y afirma que la guerra

⁶⁹ Girard, René, *Mentira romántica...*17

⁷⁰ Girard, René, *Clausewitz en los extremos...* 12.

no necesariamente es la continuación de la política por otros medios, sino que los medios de la guerra se han convertido, en sí mismos, en fines, pues “pensar la guerra como “continuación de la política por otros medios”, como parece pensar Clausewitz al término de su primer capítulo, es entonces *perder de vista la intuición del duelo*, es negar la noción de agresión y respuesta frente a la agresión: es olvidar la acción recíproca que acelera y difiere a la vez la escalada a los extremos. Los hombres están, por tanto, simultáneamente en el orden y en el desorden, en la guerra y en la paz⁷¹, pues “el ataque y la defensa son promovidos al rango de *único* de motor de la historia. La victoria no es relativa sino total⁷²”, no hay puntos medios, y esa ilusión de guerra total y aniquilación final del enemigo, incrementan paulatinamente la violencia y así, se complejiza cada vez más la noción misma de guerra en relación con el movimiento continuo de la humanidad.

Teniendo en cuenta el escenario planteado por Girard, se hace necesaria la alusión a la pregunta que impulsó el desarrollo de éste trabajo: ¿Es la guerra motor o destructor de la Historia? Si la guerra es la continuación de la violencia –es decir, del deseo mimético en mecanismos sociales que establecen grupos de hombres que se sacrifican para defender al resto con ejércitos, tropas, milicias...-, en teoría se puede afirmar que la guerra sustenta la creación de Estados, y los Estados necesitan de la creación del cuerpo militar. Sin embargo, no es secreto que, para comprender la dinámica de una guerra, es prioritario tener en cuenta y relacionar las variables que la componen, partiendo del hecho mismo de que en la guerra existen más sistemas de sentido que los típicos opuestos de “bueno” y “malo, sustentados en estructuras morales como la que legitima la religión cristiana.

Michel Serres, en dos trabajos claves: *La guerra mundial*⁷³ y *Atlas*⁷⁴, hace un análisis de las posibles articulaciones entre pluralismo y unidad, en relación a su teoría de la Historia de la ciencia. Retoma los conceptos de Dumézil –filósofo e Historiador estructuralista- quien presenta la organización de la sociedad en tres categorías históricas que se representan en la tripartición de los dioses: Júpiter –Religión, ciencia, derecho, clero, intelectualidad, saberes-, Quirinus –Comercio, producción- y Marte-Guerra-. Con dichas categorías Dumézil conecta

⁷¹ Girard, René, *Clausewitz en los extremos...* 46.

⁷² Girard, René, *Clausewitz en los extremos...* 47

⁷³ Serres, Michel. *La Guerre mondiale* París: Le Pommier. 2008 (traducción de Luis Alfonso Palau).

⁷⁴ Serres Michel, *Atlas*. Madrid: Catedra, 2005.

la mitología con tres funciones estructurales de todas las sociedades humanas, que de acuerdo al contexto espacio-temporal, toman un nombre distinto: clases sociales, dimensiones sociales, etc. Así mismo, de esas tres funciones también se derivan tres tipos de personajes: El clero, los productores y los guerreros que estructuralmente están presentes en la dinámica de las sociedades -como por ejemplo la sociedad medieval europea, que es descrita por Georges Duby⁷⁵-.

Sin embargo, éste análisis no es suficiente, por lo que Serres explora la teoría de René Girard quien “desde sus comienzos afirmó que el cristianismo desbarató (reputándolas mentirosas) las protecciones instaladas por los mitos o los ritos arcaicos y sacrificiales, inventados por completo para desviar la violencia colectiva hacia la inmolación de una víctima, el chivo expiatorio, al que todos los que lo mataban lo creían culpable⁷⁶”. Además, Serres también mostrará que a diferencia de Dumézil, quien plantea “un análisis al interior del politeísmo figurativo y descriptivo, invariable a muy largo plazo”, Girard “desvela el advenimiento, misterioso y progresivo, de un solo Dios, a lo largo de un tiempo cuya unidad vincula los antiguos mitos con los dogmas nuevos, los politeísmos y los monoteísmos, en el que la ignorancia y la mentira van dejando paso poco a poco al conocimiento y a la verdad racionales, y en el que la violencia sacrificial va cediendo poco a poco ante el amor⁷⁷”

A partir de los autores y teorías señaladas, la violencia será definida como la energía necesaria productora de desorden, de crisis, de explosiones, de movimientos y de ordenaciones varias que proceden de la violencia misma. La violencia no tiene padre ni madre, se crea y reproduce a ella misma y ello se demuestra con la lógica de que guerrear contra la guerra conduce a la guerra, su antítesis y negación son la misma causa⁷⁸. Al comparar el mito de Noé con el renacimiento de la nueva raza posterior al Arca, dirá Serres que se demuestra cómo nacemos de la violencia misma producida por el enfrentamiento entre los mismos hombres –no entre los animales-. Así las cosas, la violencia y la guerra serían dos

⁷⁵ Serres. *Atlas...* 209. En ésta parte, Girard profundiza en los posibles “juegos” y/o relaciones entre esas categorías cuando aduce la relación entre la violencia y lo sagrado: la primera se origina a sí misma y se reproduce –Antropología fundamental-, es decir, nace de las mismas relaciones sociales.

⁷⁶ Serres, *La Guerra Mundial...* 53

⁷⁷ Serres. *Atlas...* 210

⁷⁸ Serres. *Atlas...* 214

conceptos desiguales porque la violencia hace parte inherente a los seres humanos, mientras que la guerra supone el reconocimiento de gobiernos entre los hombres, teniendo en cuenta ciertas reglas comunes y convenios que permiten que la guerra termine con un armisticio – en términos contractuales de pacto/acuerdo-. La guerra se presenta como sustitución de la violencia original de venganza por el conflicto organizado. Las guerras oponen un orden que logra salvar a la mayoría en detrimento de la intervención de cuerpos especiales organizados para tal fin. La guerra se opone a la violencia casi como la paz, y desde el punto de vista de la religión, la guerra sería una forma de prolongar las mismas leyes y lo sagrado en torno a la configuración de sociedades y Estados.

Por otra parte, Serres hace una reflexión más profunda de la dinámica de la guerra y defiende que la guerra necesita de una “diplomacia recíproca entre los combatientes” para que “exista un derecho de gentes, para que se publique una declaración de guerra inicial; [para] que los beligerantes consientan en firmar, al final del fuego, armisticio y tratado de paz; que, en tal o cual caso, en tal intervalo de tiempo, una pausa, un silencio de las armas intervenga; que la retoma de las discusiones sigue siendo siempre posible⁷⁹”. Serres afirmará que la guerra supone la necesidad de un “Contrato Social”, pues “se requieren Estados para hacer la guerra, es decir instituciones ya legales. La expresión citada antes: el Estado hace la guerra y la guerra produce al Estado, me parece tener también este sentido jurídico⁸⁰”

Por su parte, Mary Kaldor, afirma que “la guerra [contemporánea] es un fenómeno específico que se formó en Europa entre los siglos XV y XVIII, aunque desde entonces ha atravesado distintas fases, estando íntimamente ligado a la evolución del Estado moderno⁸¹”, de ahí que la autora relacione la estatalización de la guerra desde el siglo XV hasta el XVIII y comienzos del XIX con un tipo de guerra simétrica que respondía a intereses estatales, al menos de uno de los bandos, pero que hoy no es aplicable porque los intereses o motivaciones que movilizan las guerras pueden ser de variada índole: religiosos, materiales, étnicos.

Otro problema para comprender la dinámica de la guerra contemporánea, siguiendo a Kaldor, se relaciona con la falta de definición de los límites entre los combatientes y los no combatientes, que irremediablemente involucran a los civiles en los conflictos desde

⁷⁹ Serres, *La Guerra Mundial...* 40

⁸⁰ Serres, *La Guerra Mundial...* 40

⁸¹ Kaldor, Mary. *Las nuevas guerras: violencia organizada en la era global*. Barcelona: Tusquets, 2001. 29

diferentes roles cada vez más arraigados. Las potencias actuales y en general los Estados que vivan conflictos internos o externos deben reconocer la importancia y complejidad de las guerras de guerrillas donde la debilidad del oponente y los ataques sorpresivos lideran el combate. Si la guerra es muy prolongada como en el caso de Vietnam –e Irak- dirá el autor que el patrocinio financiero del Estado puede quebrarse porque se pone en tela de juicio el propósito de la ocupación y el mismo conflicto. Aplicar el modelo de reconstrucción alemana de la posguerra –en términos de simetría- que fue implementado por EEUU y que ha pretendido ser el telón de fondo de la invasión a Irak no es coherente, ya que al menos Alemania compartía ciertos valores occidentales que Irak por su desarrollo cultural no posee ni poseerá. Éste texto sirve a los propósitos del trabajo en términos de revisar la anacronía en la aplicación de modelos impuestos con el advenimiento de la guerra en momentos históricos fuera de los paradigmas encerrados de discursos como el de la modernidad, que en el sentido de Serres deben ser vistos no como procesos lineales sino caóticos en el sentido de la relación relativa entre tiempo y espacio.

En el relato de Miguel Axo-Murado *Ruidos y relatos de guerra*⁸², se muestra una perspectiva muy distinta porque cuenta experiencias reales –casi todas- de periodistas de guerra inmersos en la guerra de Yugoslavia en narraciones hechas desde el dolor provocado por la guerra y el horror que ésta produce en todas las escalas. El autor cuenta cómo el límite entre los combatientes y los no combatientes se traspasó desde el principio, dejando en la tierra de nadie a periodistas, fotógrafos, teóricos, etc., cuya única intención era documentar los conflictos para comprenderlos y seguramente no repetirlos. El texto es muy directo con los relatos de los asesinatos de los periodistas implicados en el seguimiento a la guerra yugoslava, que apenas son una pequeña muestra del horror que deja una guerra en términos de una humanidad que no sólo se ve afectada en lo local cuando se enfrenta a una guerra. Los corresponsales de guerra también podrían entrar en la lógica de los héroes e incluso mártires dependiendo de su intervención en el conflicto. El documento también aporta a éste trabajo en la concepción más amplia de los actores de la guerra y de una fuente -testimonial- que puede motivar en mucho, la construcción de conceptos históricos por parte de los estudiantes como el de lugar de producción.

⁸² Miguel Axo-Murado. *Ruidos y relatos de Guerra*. Madrid: Editorial Montesinos. 1997

En su *Historia de la Guerra*, Geoffrey Parker⁸³ muestra la tradición guerrerista de occidente, a la que le atribuye características generales, cambiantes en el tiempo, en primer lugar, la confianza casi absoluta en los desarrollos tecnológicos, por lo que la relación entre economía y guerra también fue muy temprana; la técnica y la disciplina militar agresiva basada en una instrucción militar a largo plazo; capacidad de resistencia frente al enemigo, formación de cuadrillas –familias- para lograr más eficacia en el asalto. Afirma el autor que, si bien la guerra ha tomado diversos sentidos en la Historia, aún se siguen estudiando las guerras antiguas y anteriores por efectos de retomar los aportes filosóficos y técnicos que éstas dejaron. En cuanto a característica también adjudicada a la guerra en occidente, está la capacidad singular para mantener las prácticas militares en función de la necesidad – incluyendo cambios de gobiernos e ideologías- y la destreza para financiar esos cambios (notables sobre todo en la industrialización radical de la guerra en el siglo XX).

Así mismo, el autor muestra la importancia de la relación Estado-Guerra en lo político y económico. Lo primero porque la política en términos de configuración de Estados ha suscitado y patrocinado las guerras, y porque éstas a su vez han conformado estados concretos. En cuanto al financiamiento de la guerra se propone otra problemática también de orden social: la relación entre quienes tienen los medios para pagar la guerra y los intereses de todos, pues se supone que las guerras las declaran los gobiernos provisionales en búsqueda de beneficios para todo el Estado. Se hace alusión a las guerras internacionales más memorables desde la antigüedad, la Edad Media, la Moderna y la contemporánea, especificando las que para su propósito han sido más notables, bien sea por la transformación en los medios técnicos y tácticos, y por las consecuencias en las sociedades que las vivieron. Para el autor las innovaciones en los medios de ejecutar la guerra cambiaron irremediamente el equilibrio entre las sociedades y su necesidad de ajustarse rápidamente a esos cambios. La conclusión es que por ser la guerra un fenómeno de alto costo económico, son las naciones más poderosas dentro del sistema capitalista imperante en los últimos siglos de la Historia las que han logrado innovar y desarrollar formas de guerra tan transformadoras como coyunturales. Por ello, no se trata de una apología a la guerra en occidente, sino a los cambios técnicos en ese hemisferio del mundo que han logrado posicionar a algunos estados

⁸³ Geoffrey Parker. *Historia de la Guerra*. Madrid: Akal. 2010.

como los más poderosos y controladores del mundo. El texto permite reconocer las características propias de algunas de las guerras occidentales más notorias, pero se queda corto en cuanto a un análisis más profundo de las mismas, por ejemplo, los valores inmersos en ellas y la lógica de amigo/enemigo tan presente en el discurso occidental de la guerra.

Desde la filosofía se revisaron dos posturas relacionadas con el mismo autor, Immanuel Kant. Savater, filósofo catalán quien dedica un capítulo de su libro *Sobrevivir*⁸⁴ al tema de la guerra, y el análisis de Teresa Santiago sobre la postura de la guerra en Kant. En el primero, Savater aduce que existen tres legitimaciones de la guerra: patriotismo, seguridad y defensa nacional, y el orden justo del mundo. Así las cosas, diferencia de un arrebato violento inherente al hombre por supervivencia a una organización colectiva de fuerza donde el Estado monopoliza la fuerza “legal” para defender a los ciudadanos el Estado. Desde un punto de vista muy humanista el autor usando el ejemplo de la Guerra de las Malvinas muestra el horror de no poder decidir entre guerra y neutralidad dado que la segunda haría parte de la primera por no generar solución alguna al tema del conflicto. Aduce que, de las tres legitimaciones de la guerra, la que aún sigue siendo muy poderosa es la de la defensa de la patria, que no puede ser teóricamente refutada por nadie porque intenta defender los derechos de todos y la originalidad de la cultura nativa. Frente a ello, se han cometido grandes crímenes en la humanidad, porque más allá del patriotismo se han impuesto regímenes de control a otros sin importar las consecuencias que como humanidad pueda conllevar.

Santiago⁸⁵ por su parte utiliza textos propios de Kant como la *Crítica del Juicio e Ideas*, en los que, si bien critica directamente a la guerra, necesita usarla como primer momento de caos para permitir la reflexión sobre la necesidad del Estado y los valores morales. Se ha dejado el valor que Kant le da la guerra cuando “sólo a través de la guerra el hombre enfrenta su naturaleza y es capaz de crear instituciones políticas que perfeccionen la especie”. Así, la guerra sería el origen del Estado de Derecho y la posibilidad de desarrollo de la Sociedad civil en el marco de búsqueda de libertad, tema central en los trabajos de Kant. Es un texto que permite la formulación de varios temas alrededor de éste trabajo, en tanto las visiones éticas de la guerra y el sentido que desde el pensamiento se ha otorgado a ésta como un fenómeno social de compleja comprensión, mucho más allá de los desarrollos técnicos

⁸⁴ Fernando Savater. “Sobre guerras y militarismo” En *Sobrevivir*. Barcelona: Ariel, 1994.

⁸⁵ Teresa Santiago. *Función y crítica de la guerra en la filosofía de I. Kant*. Barcelona: Antropos. 2004.

tratados por otro tipo de estudios, y la radicalización de posturas que como la pacifista aducen que la guerra debe ser eliminada o por el contrario, tendencias militaristas que ven en su desarrollo la continuidad misma de la humanidad.

Alonso Escribano⁸⁶ por su parte, plantea que no debe sorprender la vinculación entre guerra e historia, pues es común que se pretenda asumir el problema de la guerra como una enseñanza o ejemplo para la propia dinámica de la historia. Afirma que la historia y la literatura se han desarrollado desde la antigüedad, alrededor del tema de la guerra, siendo muestra de ello los relatos homéricos y los *Nueve libros de la historia* de Heródoto, donde, por ejemplo, se “nos ha dicho que debemos desear la paz, pero ya en los objetivos de su obra señala que quiere “glorificar” las obras humanas historiando la guerra. Más de la mitad de la obra se refiere a los antecedentes de la guerra, y el resto a la propia contienda. Es una paradoja que se reitera en otros autores⁸⁷”. El autor no hace un trabajo exhaustivo sobre el concepto de guerra en la historia, pero deja al lector una importante reflexión sobre la enseñanza de la guerra como un tema de alta complejidad para el conocimiento de los seres humanos, y defiende la necesidad de una educación crítica que “deje en evidencia las coartadas que alimentan y justifican las guerras y las tramas de poder que se apuntalan tras ellas⁸⁸”, pues no basta con mostrar sus causas políticas y/o económicas, sino atender las diversas problemáticas que circundan su surgimiento y desarrollo, para comprender que en el movimiento de la historia, dichas problemáticas adquieren otras formas y se afincan en otros lugares y contextos, pero siempre, se presentan como obstáculos a la paz verdadera y perdurable, como el caso de los fundamentalismos religiosos, el nacionalismo exacerbado, la diferencia y la representación del otro, etc.

Sobre la enseñanza de la guerra como problema en la enseñanza de la historia no existen muchas investigaciones. Lo que se intentó para éste trabajo, es traer al marco teórico los aportes de varios autores que hablan sobre guerra, tanto como un asunto conectado con el desarrollo antropológico del ser humano y de las sociedades (Girard y Serres), como un elemento ligado al desarrollo de las estructuras sociales desarrolladas en la historia. Tomar

⁸⁶ Escribano, Alonso. “Enseñar historia ¿es educar para la guerra?”. Santiago de Chile: Difusión Claustrofobia, 2013. Disponible en: <http://www.autistici.org/difusionclaustrofobia/alonso-escribano-ensenar-historia-es-educar-para-la-guerra/>

⁸⁷ Escribano, Alonso. “Enseñar historia...”, 7

⁸⁸ Escribano, Alonso. “Enseñar historia...”,9

la teoría de la violencia mimética como parte esencial de ésta tesis, permite ampliar la percepción que, desde el sentido, se atribuye al fenómeno de la guerra, sosteniendo también que es por ahí por donde comenzarían todas las confrontaciones militares de la historia: a partir de la disputa por los objetos de deseo.

También es importante reconocer el valor reflexivo que algunos autores han atribuido al tema de la guerra, como una problemática que cada vez adquiere más complejidad en tanto su continuidad en las sociedades -especialmente en la sociedad occidental- y en relación a los procesos de tecnificación que ésta ha sufrido en más de un siglo -siendo la segunda guerra mundial el mayor ejemplo de ello-. La guerra no es un tema para tomar a la ligera, porque depende de múltiples variables que sobre pasan el raciocinio político y económico, pues también, involucran asuntos como las prácticas culturales, la mitología, las creencias y las representaciones. De ahí, que, como profesores de historia, tengamos la responsabilidad y el reto de asumir la guerra no como el epicentro de nuestro discurso pedagógico sobre el sujeto, la sociedad, el espacio y el tiempo, sino como uno de los fenómenos más complejos que ha producido la interrelación de esos elementos y que sigue siendo asunto de intensa reflexión por parte de todos, desde la perspectiva de ciudadanos locales y globales. Enseñar sobre la guerra como problema, no puede ser una excusa para perpetuar su militancia en el pensamiento de los seres humanos, sino una razón para enfrentar a nuestros estudiantes a los dilemas éticos que sustentan su presente y que les permiten comprender el pasado que reciben como sujetos históricos también activos.

CAPÍTULO 2

RELATOS DE PEDAGOGÍA Y HERRAMIENTAS CONCEPTUALES

De los campos de batalla: Guerra, Historia y Pedagogía

Maestro y artesano, son ambos dueños de sus instrumentos de trabajo y de un saber hacer personalizado, y ambos comparten una diferencia con la posterior condición del obrero: la característica de no poder ser fácilmente expropiables de sus instrumentos de producción por los procesos masivos de tecnificación, pues el “instrumento” y el “producto” de ambos es, por cierto, individual, original y “hecho a mano”

(Óscar Saldarriaga, “El oficio de ser maestro”⁸⁹)

Teniendo en cuenta algunos de los aportes realizados por los estudios sobre la enseñanza de la Historia enfocada desde la formación del pensamiento histórico –Carretero, Pagès y Bermúdez- me propuse desarrollar una apuesta pedagógica que ha tratado de combinar las indicaciones realizadas por el Ministerio de Educación nacional de Colombia (MEN) en sus Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales⁹⁰, la pedagogía propia del Gimnasio Fontana -la institución actual donde trabajo y donde fueron aplicadas las metodologías de enseñanza de la Historia- y sobre todo, mis aprendizajes en el pregrado de Historia y en la Maestría también de Historia de la Universidad Javeriana.

⁸⁹ Saldarriaga Vélez, Óscar, *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* Bogotá: Magisterio, 2003. El profesor Saldarriaga es historiador de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencias Históricas de la Universidad Católica de Lovaina, U.C.L, Bélgica. Investigador de la Universidad de Antioquia, del IDEP y de la Universidad Javeriana de Bogotá, y coinvestigador del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Universidad del Valle, Universidad de Antioquia. Profesor de la Pontificia Universidad Javeriana, y miembro fundador del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

⁹⁰ La elaboración del documento de Lineamientos curriculares “estuvo bajo la responsabilidad de Heublyn Castro Valderrama como coordinadora del proyecto desde el MEN, Alfonso Torres Carrillo, profesor de Universidad Pedagógica Nacional, y Elkin Darío Agudelo Colorado como profesional especializado del MEN, nutrido por otros aportes de profesores con trayectorias académicas diversas¹². No obstante, más adelante se reconoce que este documento fue resultado del esfuerzo de muchas otras personas, entre maestros que participaron en los talleres de discusión y validación, docentes de facultades de educación y de departamentos de Ciencias Sociales, Historia y Geografía, y los diferentes grupos étnicos, de derechos humanos, etc. que de manera voluntaria se integraron al proceso de su construcción”. En: Mireya González, “La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010” (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana, 2011), 90-91.

Luego de siete años de experiencia como docente de Ciencias Sociales para estudiantes entre 10° y 11° grado en la escuela privada de Bogotá, encontré que es muy largo el camino que aún queda por recorrer en la construcción de contenidos, didácticas y prácticas de las Ciencias Sociales en la escuela, pues cada año lectivo que finaliza, me va dejando o más y más preguntas sobre el quehacer docente, sobre la actualización de los contenidos, el cumplimiento de las exigencias ministeriales, y sobre todo, acerca de los aportes específicos que como historiadora puedo realizar en ese proceso. La elección de la maestría en historia respondió precisamente a esa necesidad: la adquisición de conocimientos y fortalecimiento de pensamiento crítico sobre la disciplina histórica que me permitiesen formular y reconstruir constantemente los saberes y prácticas pedagógicas en mi labor como docente de colegio.

A partir de mis inicios como docente y aplicando muchos de mis conocimientos como historiadora, he archivado todos los recursos pedagógicos que he investigado, los que he creado basada en experimentos y proyectos a los que he tenido cercanía, los que he construido de manera colaborativa con colegas y también estudiantes. Desde que comencé a desarrollar ésta tesis, he ido alimentando mi propio proceso de aprendizaje y mis prácticas con los aportes de muchos autores que han investigado y trabajado con la historia como disciplina científica, escolar y epicentro de enseñanza tanto en la escuela como en la universidad. Podría afirmar, que ésta tesis, es el mejor producto académico que he logrado concertar durante estos años de múltiples aprendizajes. He aprendido que la experiencia docente no sólo se trata de diseñar un plan y ejecutarlo en tiempo real, sino reflexionar constantemente sobre su pertinencia con los estudiantes, sobre sus posibilidades reales de mejoría y transformación. Considero que la profesión docente, especialmente en la escuela, debe ser una labor transformadora, elocuente y capaz de resignificarse a sí misma constantemente pues, así como el tiempo, no es lineal y no puede ser, en ningún sentido, una sola versión de la educación.

Atendiendo los conceptos de Girard -violencia mimética- y Serres -categorías mitológicas para explicar la sociedad-, y teniendo en cuenta que los temas centrales para la enseñanza de las Ciencias Sociales de grado décimo se centran en las dinámicas del siglo XX, consideré importante -como parte de la construcción de mi propio saber pedagógico- el tratamiento del tema de la guerra como un fenómeno complejo y vital para la comprensión

de las dinámicas propias de ese convulsionado siglo. No imaginé regresar a las posturas positivistas, que enaltecían los acontecimientos solitarios de hombres “notables” o las victorias de los ejércitos más poderosos, sino de observar y estudiar la guerra como un fenómeno social, con características políticas, pero también sociales, económicas y culturales; un fenómeno que es dinámico, que se transforma en el tiempo y que también asimila formas distintas en los diferentes contextos donde se desarrolla. Se trató de tomar la guerra como un proceso social de altísima complejidad para desde ahí, lograr que los estudiantes se interesaran por el pasado y establecieran puentes con un presente que también está, en muchas dimensiones, afectado por ella en alguna de sus múltiples formas.

Para el desarrollo de la propuesta curricular 2015-2016, decidí involucrar una prueba pedagógica a partir de la metodología de Análisis Estructural, aprendida en la clase de Teoría de la Historia II de la maestría para la cual está aplicando éste trabajo. La idea de dicho experimento pedagógico, es rastrear las transformaciones presentes en los sistemas de sentido de los estudiantes, en torno a la comprensión del fenómeno de la guerra como parte de la enseñanza de la historia.

Sumado a ello, pensé también en fomentar en ellos un pensamiento crítico que les permitiera pensar desde categorías de pensamiento esenciales como la de cambio y continuidad. No podía desconocer, que también como colombianos, mis estudiantes han presenciado de una u otra manera la guerra, bien sea a través de los medios de comunicación, o por medio de situaciones de violencia que han tocado a miembros de su familia, conocidos o incluso a ellos mismos, así que pensé que el propósito de una clase de Historia y de Ciencias Sociales también tendría que ser la formación de ciudadanos conscientes de su realidad y de la capacidad de acción que como jóvenes y próximamente como adultos, podrían tener para transformar la realidad. Con esa convicción, comencé a reformar el plan de trabajo para los estudiantes de grado décimo, y lo presentaré aquí de una manera no lineal e involucrando algunas herramientas pedagógicas que he ido aprendiendo en lo teórico con muchos de los autores presentados aquí, y que también he ido programando, a través de las experiencias con los mismos estudiantes.

PLAN DE UNIDAD DE CIENCIAS SOCIALES – Décimo – 2015-2016

¿Por qué el siglo XX?

«Si tuviera que resumir el siglo XX, diría que despertó las mayores esperanzas que haya concebido nunca la humanidad y destruyó todas las ilusiones e ideales».

(Yehudi Menuhin músico, Gran Bretaña⁹¹)

Comienza la guerra mundial. Poco a poco forjamos herramientas duras o trampas sutiles, técnicas y ciencias duras, para juntas subyugar la dureza del Mundo. Armados cada vez más y cada vez mejor, tratamos de vencer a este vencedor de nuestras fragilidades, de volvernos sus amos y poseedores... Podemos contar las batallas libradas, pérdidas o ganadas en esta guerra de una duración millonaria.

(Michel Serres, La Guerra Mundial⁹²)

La enseñanza de la historia en la escuela está atravesada por algunas variables que merecen atención a la hora de comprender las temáticas-problemas que se enseñan a lo largo de las diferentes etapas de formación escolar. Una de ellas y sin duda, la más importante, es la directiva proveniente del Ministerio de Educación Nacional, que, por medio de sus Estándares en las diferentes áreas del conocimiento, establece una serie de temáticas y habilidades a desarrollar en cada grado. Para el caso de décimo, éstos son los principales lineamientos:

1. Análisis desde el punto de vista político, económico, social y cultural algunos de los hechos históricos mundiales sobresalientes del siglo XX (guerras mundiales, conflicto en el Medio Oriente, caída del muro de Berlín...).
2. Identifico y analizo las diferentes formas del orden mundial en el siglo XX (Guerra Fría, globalización, enfrentamiento Oriente-Occidente...).
3. Análisis y describo algunas dictaduras en América Latina a lo largo del siglo XX. Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.

⁹¹ Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica, 2012. 12

⁹² Serres, Michel. *La Guerra Mundial*. 75

4. Identifico las organizaciones internacionales que surgieron a lo largo del siglo XX (ONU, OEA...) y evalúo el impacto de su gestión en el ámbito nacional e internacional.
5. Analizo las tensiones que los hechos históricos mundiales del siglo XX han generado en las relaciones internacionales (Guerra Fría, globalización, bloques económicos...)
6. Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo.

Dichos estándares han sido asimilados por el Gimnasio Fontana en las diferentes áreas del conocimiento y adecuados por los profesores de cada grado. En la escuela privada, es más recurrente encontrar la apertura hacia la innovación en la planeación curricular, en lo relacionado con la problematización de los temas y en cuanto al uso de diferentes estrategias didácticas y pedagógicas para la enseñanza. De ahí, que, como profesora de colegio, pudiera plantear el desarrollo de proyectos anuales -como el de Recreando el siglo XX-, de estrategias que apuntan hacia la creatividad, pero también, hacia el fortalecimiento del pensamiento histórico, la producción investigativa y el análisis crítico.

Teniendo en cuenta lo anterior, el siglo XX será el proceso de estudio para el grado décimo. El plan curricular se centrará en sus principales problemáticas, y una de las más importantes, que establecerá el antes y el después del ejercicio sobre sentido, será el de la Segunda Guerra Mundial, como ejemplo de una guerra de gran magnitud, múltiples variables, insospechados efectos y fuertes cuestionamientos.

¿Por qué un Historiador-profesor?

El aburrimiento es la explicación principal de por qué la Historia está tan llena de atrocidad.

(Fernando Savater)

Ya decía Morín que *“Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”*, en un contexto mundial en el que se hace absolutamente necesario empoderar al estudiante en su propio proceso formativo. Las competencias que los educadores de hoy en día debemos

impulsar en nuestros educandos tienen que cumplir con las demandas que la sociedad requiere partiendo de las habilidades e intereses que ellos vayan construyendo a medida que van configurando su propia identidad. La misión del escenario escolar es entonces decantar los perfiles y estereotipos sociales sobre la educación y permitirse innovaciones constantes para mejorar su capacidad de orientar para la vida.

En la primera clase de historia con estudiantes de grado décimo de hace dos años, uno de los estudiantes más curiosos que he conocido preguntaba ¿la guerra es al fin motor o destructor de la historia? Recuerdo el eco del silencio parcial en el aula de clase, y muchos pares de ojos mirándome fijamente esperando la respuesta de la profesora joven y apasionada que tenían al frente. Interesante pregunta, le contesté al estudiante, y en un ejercicio mayeúutico, le contesté: ¿Usted qué cree?, y ahí comencé a pensar en la forma como algo tan innato en las sociedades humanas como la guerra puede interpretarse, relatarse y significarse de tantos modos y generar tantas emociones individuales y colectivas. Ahí, justo en ese momento, comenzó mi propia historia inserta en el saber pedagógico de la historia escolar.

*TRIMESTRE I: EL CUERPO*⁹³

De acuerdo con los lineamientos académicos del colegio⁹⁴ Gimnasio Fontana, el cuerpo se erige como eje temático de integración curricular para el primer trimestre del año.

⁹³ Es importante anotar que, para ésta propuesta, no serán retratadas todas las clases desarrolladas alrededor del año escolar. Sólo se mostrarán las que, a juicio de la autora de ésta tesis, fueron más relevantes para la construcción del sentido sobre guerra en distintos momentos del periodo lectivo por parte de los estudiantes. Las explicaciones de cátedra, materiales de apoyo y otros recursos, serán presentados aquí parcialmente. Temas como Vanguardias artísticas y literarias, los movimientos de contracultura, la Guerra Fría y la Descolonización, no serán incluidos aquí

⁹⁴ Los lineamientos educativos de la institución Gimnasio Fontana de Bogotá, se estructuran con base en cinco ejes que dan sentido a la misión del modelo pedagógico en todos los niveles escolares a saber: 1. La pregunta como base del modelo pedagógico; 2. Articulación curricular de la ciencia, el arte y la tecnología; 3. Creatividad e innovación como elementos que motivan el saber; 4. El ambiente físico como escenario inspirador y 5. Formación en valores universales para el servicio. A nivel curricular el colegio ha optado por darle coherencia a su modelo a partir de la articulación de tres núcleos integradores: El cuerpo, la tenencia de la tierra y La Ciudad. El cuerpo se entiende como “unidad compleja de la naturaleza humana que integra lo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. La integración de las disciplinas permite aprender lo que significa ser humano”. La tenencia de la tierra por su parte se define “como la manera en que la especie humana ocupa, posesiona, dispone o transforma la tierra, teniendo en cuenta las implicaciones éticas, culturales, políticas y sociales. La integración de las disciplinas permite que los estudiantes se comprendan como seres planetarios, parte de la naturaleza y su condición de especie en riesgo de desaparecer”, y finalmente, La ciudad se comprende como “una construcción de la cultura; un cuerpo de costumbres, tradiciones, actitudes y sentimientos que va más allá de la combinación de hombres individuales y conveniencias sociales”. (Tomado del Manual de Convivencia del Colegio Gimnasio Fontana)

Para la clase de Ciencias Sociales 10°, el cuerpo será entendido como aquella entidad que existe en y a través de un sistema político en tanto que “el cuerpo es interpretado culturalmente en todas partes, por lo tanto, la biología no se encuentra excluida de la cultura, sino que está dentro de ella⁹⁵. El poder político proporciona un espacio de comportamiento, adaptación y perspectiva al individuo en tanto formas de actuar relacionadas con las dinámicas sociales siendo una de ellas el trabajo, pero, para Foucault “El trabajo no es la esencia concreta del hombre. Si el hombre trabaja, si el cuerpo humano es una fuerza productiva, es porque está obligado a trabajar. Y está obligado porque se halla rodeado por fuerzas políticas, atrapado por los mecanismos del poder⁹⁶”. Así, se asumirá que el cuerpo pertenece al ámbito de la cultura y se va moldeando a medida que ésta le va demandando la efectucción de ciertas tradiciones o rituales que legitiman las tradiciones, y, por otro lado, también como ente que se somete en diversas situaciones a las condiciones hegemónicas del poder. Así, el “cuerpo social” se entendería como la colectividad de cuerpos que se moldean desde los efectos culturales y se desarrollan con miras a la supervivencia y a la evolución de las sociedades por lo que son escenario de análisis histórico. El cuerpo social se conforma como protagonista de la causalidad en la Historia y como hacedor del movimiento temporal de la humanidad.

⁹⁵ Martínez Barreiro, Ana, “La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas” Universidad de A Coruña. Departamento de Sociología y Ciencia Política y de la Administración, 128. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1075020>

⁹⁶ Barrera Sánchez, Oscar, “Voces y Contextos EL CUERPO EN MARX, BOURDIEU Y FOUCAULT”. Iberoforum, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. Año VI, No. 11. Enero-Junio de 2011, 127 En, <http://www.uia.mx/iberoforum/11/pdf/6.%20BARRERA%20VOCES%20Y%20CONTEXTOS%20%20IBEROFORUM%20NO%2011.pdf>

Dentro de mi formación en la Maestría en historia (y en el pregrado), así como leyendo autores como Carretero y Bermúdez, aprendí que comprender los conceptos es una habilidad estructural a la hora del aprendizaje de los procesos históricos como construcciones del pensamiento (imágenes mentales) que emergen de las experiencias entre los sujetos y los objetos (Carretero). Dichas relaciones permiten dar sentido a las realidades estudiadas y, sobre todo, establecer valores de significación entre esas realidades pasadas y el presente.

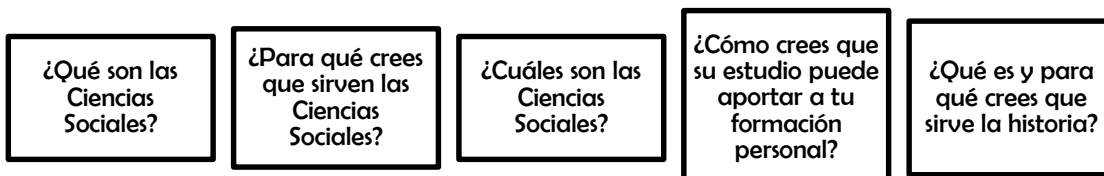
Para comenzar la ejecución de un plan curricular de Ciencias Sociales que apunte al pensamiento histórico, es necesario abrir el espacio de discusión y reflexión sobre la definición de Historia como disciplina y su sentido en la comprensión del presente.

ACTIVIDAD DETONANTE

La epistemología como disciplina proveniente de la filosofía, se propone estudiar los fundamentos teóricos y los métodos del conocimiento científico. Las Ciencias Sociales entre ellas la historia, también han estado dentro de la búsqueda de científicidad del conocimiento y por ello han sido teorizadas y enmarcadas dentro de varias escuelas de pensamiento que han tratado de responder a las demandas teóricas de su tiempo y sus contextos.

Aterrizar la epistemología en la escuela no es tarea sencilla si se tiene en cuenta que para llegar a comprender la historia de las Ciencias Sociales se necesita cierto entrenamiento intelectual y años de lectura y práctica académica. Sin embargo, para dar propósitos concretos e ilación a mis clases, es imperativo desde mi quehacer como historiadora, cuestionar a mis estudiantes sobre lo que consideran ellos que es la historia y los aportes que a su formación individual y colectiva les proporciona. Ello permite que la clase se vuelva un espacio imprescindible para la construcción del conocimiento y un escenario de interés renovado en ellos.

Preguntas de arranque, en busca de los preconceptos



El objetivo de ésta actividad de pesquisa, es indagar entre los estudiantes el lugar que dan al estudio de las ciencias sociales dentro de la construcción de sentido con el que interpretan y representan al mundo. Permite que los estudiantes participen en las posibles respuestas a partir de sus años de experiencia escolar, relaciones sociales, historias familiares y demás elementos que les han permitido construir una visión sobre las ciencias sociales.



Las Ciencias Sociales son aquellas que estudian los comportamientos individuales y colectivos de las sociedades en sus múltiples manifestaciones en el tiempo y el espacio. Se diferencian de las Ciencias Naturales porque su metodología de investigación no arroja resultados exactos sino tendencias para comprender las sociedades del pasado y del presente. Se involucra más lo cualitativo que lo cuantitativo.

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares para las Ciencias Sociales publicados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, las Ciencias Sociales

“Están llamadas a colaborar de manera urgente y primordial con esa transformación que anhelamos, propiciando ambientes de reflexión, análisis crítico, ajustes progresivos y propositivos que ayuden, a las y los jóvenes, a afrontar las problemáticas de hoy y del futuro. La orientación curricular que presentamos para el área de Ciencias Sociales nos invita a “soñar”, en que son viables y posibles, otras y mejores formas de actuar, de convivir con calidad, de relacionarnos con el entorno para que seamos conscientes de que el futuro de Colombia está en nuestras manos y está por construir. Además, estamos convencidos que, desde el área de Ciencias Sociales, es necesario educar para una

ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases⁹⁷”

En concordancia también con los lineamientos propios del colegio, se pretende que la cátedra de Ciencias Sociales sea un escenario de construcción de aprendizaje perdurable basado en el pensamiento histórico, la ciudadanía global, el ejercicio de los valores de convivencia social y la postura crítica de la realidad.



En concordancia con los Lineamientos, se propone un concepto de Ciencias Sociales que abarque las distintas disciplinas que propenden por la investigación social hacia la construcción de pensamiento crítico y propositivo. De allí que es de orden imperativo ubicar la Historia como pilar de dichas Ciencias y a la formación del pensamiento

ACTIVIDAD NÚMERO 1: SOBRE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA DISCIPLINA HISTÓRICA

Luego de ubicar un lugar para la historia dentro de la enseñanza de la escuela, los estudiantes logran construir un listado amplio de las ciencias sociales que conocen y otras que van encontrando en un sistema básico de búsqueda de información. Se interesan especialmente por su objeto de estudio y por las posibles carreras universitarias que abordan las principales problemáticas sociales en la actualidad. Pese a que pertenecen a énfasis de ciencias exactas, el reconocer la multiplicidad de funciones de las ciencias sociales y sus disciplinas auxiliares, les va permitiendo ampliar el espectro de conocimiento básico que tenían sobre las ciencias sociales. En ese momento, se aprovecha al máximo ese ímpetu y se propone un concepto

⁹⁷ “Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales” MEN, 4

elaborado desde la teoría sobre la disciplina histórica, desde la cual, se plantea el desarrollo del plan curricular de todo el año. Así se presente a los estudiantes:

HISTORIA: Es la disciplina que tiene como objetivo estudiar a las sociedades humanas en relación al espacio y el tiempo. Tomaremos la definición que de Historia como disciplina construyó Marc Bloch, historiador circunscrito a la Escuela de los *Annales* cuando la definió como la: “ciencia de los hombres” pero en el tiempo, es decir, una ciencia atravesada necesariamente por el concepto de duración⁹⁸ que no sólo responde a un tiempo continuo sino a “cambio perpetuo”, pues “de la antítesis de estos dos atributos, provienen los grandes problemas de la investigación histórica⁹⁹”

Para animar más la participación de los estudiantes, se propone como objetivo que alcancen un nivel de análisis mayor, al interpretar y explicar algunas frases tradicionales sobre la historia. Se pretende que se conecten aún más con el estudio de la historia, y vayan reconociendo cada vez más el papel activo que tienen en su construcción:

- *Aquellos que no estudian su Historia están condenados a repetirla.*
- *El aburrimiento es la explicación principal de por qué la Historia está tan llena de atrocidad.*
- *El sonido que persistentemente reverbera a través de la Historia es el de los tambores de guerra.*
- *El único deber que tenemos con la Historia es describirla.*
- *Hay dos clases de hombres: quienes hacen la Historia y quienes la padecen.*

⁹⁸ Se relacionará el concepto de duración con el construido de “continuidad” a partir de las duraciones propuestas por Fernand Braudel, El tiempo corto según él, existe “a medida de los individuos, de la vida cotidiana, de nuestras ilusiones, de nuestras rápidas tomas de conciencia; el tiempo por excelencia del cronista, del periodista”. Por otra parte, los problemas que dominan la larga duración se dan alrededor de la estructura, entendida por “los observadores de lo social [como] una organización, una coherencia, unas relaciones suficientemente fijas entre realidades y masas sociales. Para nosotros, los historiadores, una estructura es indudablemente un ensamblaje, una arquitectura; pero, más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar. Ciertas estructuras están dotadas de tan larga vida que se convierten en elementos estables de una infinidad de generaciones: obstruyen la historia, la entorpecen y, por tanto, determinan su transcurrir”. Así mismo, “las mismas permanencias o supervivencias se dan en el inmenso campo de lo cultural. 65 70 72. En: Braudel, Fernand, *La historia y las ciencias sociales...* 65, 70, 72.

⁹⁹ Bloch, Marc, *Introducción a la historia*. México: FCE, 2001, 32.

- *La Historia del mundo es la suma de aquello que hubiera sido evitable.*
- *La Historia se repite. Ese es uno de los errores de la Historia.*
- *La Historia no se repite si no es en la mente de quien no la conoce. Una cosa es continuar la Historia y otra repetirla.*

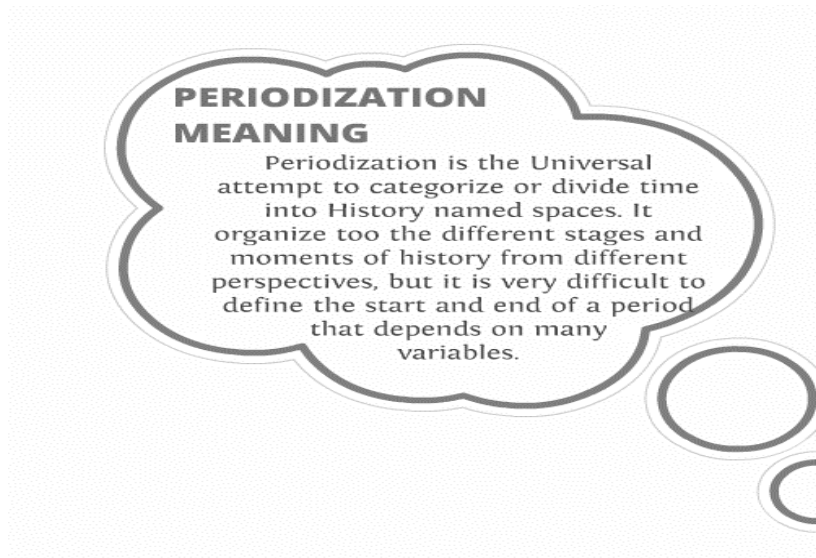
Los estudiantes deben elegir tres frases que llamen poderosamente su atención. La elección es totalmente individual. La afirmación de que conocer la historia para no repetirla es la más difundida entre ellos, pero llama la atención que cuando se habla de reescribir la historia y de una relación íntima entre ésta y la guerra (atrocidad), los estudiantes se insertan en una reflexión aún más profunda pues parece sorprenderles que esa conexión, que consideran indisoluble, pueda ser tan nefasta para la sociedad.

ACTIVIDAD 2: LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

Una de las habilidades más necesarias para el aprendizaje de las ciencias sociales es la comprensión del tiempo. Es interesante que en la edad de los estudiantes de décimo aún existen ciertas confusiones por la división matemática del mismo, y especialmente, por elementos como la nominación de los periodos y los procesos de cambio. Por eso, se introduce el tema con la categoría de periodización, como una herramienta usada por los historiadores para delimitar y organizar el tiempo y con ello, permitir su estudio.

La clase comienza con la pregunta ¿Cómo se mide el tiempo en la historia? en la que los estudiantes se cuestionan por el concepto del tiempo y su importancia a la hora de comprender las sociedades en espacios concretos. Definir el tiempo y darle un significado aplicable a los análisis sociales no es tarea sencilla para los estudiantes, por lo que se plantean algunos elementos característicos de la periodización, así como algunos posibles problemas a tener en cuenta.

¿QUÉ ES LA PERIODIZACIÓN? (Recurso PREZI)



Luego de presentar el concepto, los estudiantes identifican inmediatamente la subjetividad inmersa en su definición. Allí, se especifican sus posibles limitaciones.

1. La periodización puede ser arbitraria por cuanto su delimitación viene dada por intereses personales o institucionales pues, como adujo Braudel “todo trabajo histórico descompone al tiempo pasado y escoge entre sus realidades cronológicas según preferencias y exclusivas más o menos conscientes. La historia tradicional, atenta al tiempo breve, al individuo y al acontecimiento, desde hace largo tiempo nos ha habituado a su relato precipitado, dramático, de corto aliento¹⁰⁰”: Por ejemplo, el siglo de Luis XIV para emular el gobierno de un representante de la familia borbón francesa.
2. Subjetiva: Porque son los sujetos e instituciones quienes delimitan los periodos a estudiar y así pueden enaltecer unas Historias más que otras dependiendo de lo que se quiera profundizar. Es el caso de la periodización tradicional europea que puede invisibilizar la Historia africana, asiática, americana.
3. Complicada: Porque los procesos sociales suponen una complejidad tal que las periodizaciones muchas veces no alcanzan a cubrir todos los aspectos que se desean

¹⁰⁰ Braudel, Fernand, *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial, 1970, 63

estudiar. La periodización está sujeta a diversos movimientos como culturales, literarios, científicos, tendencias políticas, guerras, gobiernos. Además, no siempre se define por siglos o décadas.

4. Dinámica: la periodización está en continuo cambio y redefinición por cuanto depende de los lugares de enunciación desde donde se delimite, conceptualice y defina.



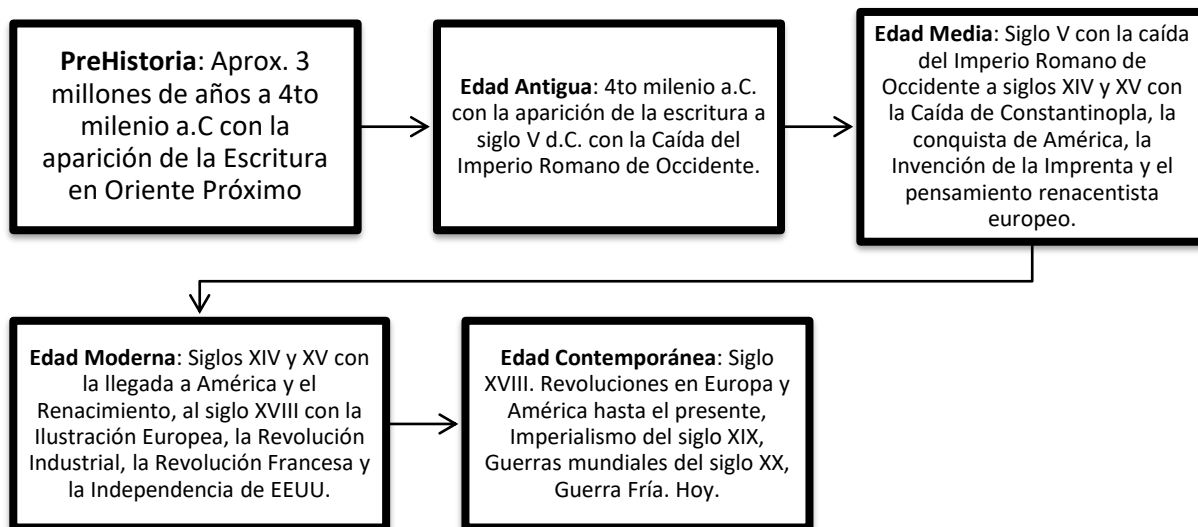
Se plantea a los estudiantes una mesa de discusión sobre los problemas de la periodización, utilizando ejemplos concretos de temáticas conocidas por ellos, bien por sus clases de años anteriores o por experiencias personales y familiares. Cuando las mesas sacan sus conclusiones, se presenta un concepto del tiempo desde los aportes de Michel Serres, para permitir una visión más amplia, teorica y compleja que la tradicional lineal.

El tiempo histórico desde Michel Serres¹⁰¹

Teniendo en cuenta la discusión sobre la periodización, se presenta a los estudiantes uno de los ejemplos más tradicionales de la periodización que permite la contextualización del siglo XX como un periodo de tiempo producto de procesos anteriores como el

¹⁰¹ “Qué adivino inimaginable podría predecir entonces, en este cuadro, por dónde pasará tal elemento de la oleada, ¿cuántos segundos o siglos permanecerá solo, bloqueado u oscilando tras tal dique, y en qué momento, de repente, pasada la “transición de percolación”, un torrente llameante se lo llevará lejos, en relación global con todos los otros? ¿Podría expresar su comportamiento caótico? Sí, los ríos, el tiempo, el mundo, los ríos y la vida percolan, y sin duda, nuestra alma, mezcla inesperada de recuerdos porosos y de olvidos recuperados, para nuestros amores y nuestros sueños, y también lo hace la historia, de la cual levantamos, ahora, el mapa descifrable. Entrelazado, complejo, numeroso, este modelo del tiempo de la historia debería parecer más probable y más sensato que aquel que nos hace creer que aquella sigue leyes racionales bien simples y fáciles, que podríamos conocer y sin duda, dominar, en efecto, prediciendo sus resultados, si ellas existiesen”. Serres, Michel. *Atlas*. Paris: Flammarion, 1994, p. 100-102. Cabe anotar que ésta concepción del tiempo no está en concordancia con el ejemplo presentado después sobre la periodización europea tradicional, pero precisamente la idea es que los estudiantes puedan pensar en un tiempo no necesariamente “progresivo”, sino que intenten romper la noción occidental del tiempo. Deben partir de la periodización que comúnmente se utiliza para la enseñanza de la historia para que la puedan criticar, cuestionar e incluso, resignificar. Además, el Gimnasio Fontana, en concordancia con los lineamientos del MEN se apropia de dicha periodización así que será la que permita enmarcar el “siglo” de estudio para el año escolar de grado décimo.

Colonialismo en África, el Imperialismo de la edad moderna, la organización de los estados, entre otros. Esa periodización, es la periodización occidental-europea.



Actividad propuesta: Según el concepto de periodización, los estudiantes elaboran una, partiendo de los eventos más significativos de tu vida. Recuerda colocarle un título, definir tiempos específicos de inicio y cierre (puede ser cierre abierto)

A continuación, y luego de haber hecho una gran introducción conceptual y temporal al curso, se presenta a los estudiantes el esquema de competencias a desarrollar. Dicho esquema, permitirá darle un orden de sentidos pedagógicos a los lectores de éste trabajo.

Competencias del 1er Trimestre

1. Reconocer las características y propósitos de las Ciencias Sociales por medio del análisis de conceptos propios del pensamiento histórico como tiempo, espacio, sujeto (**cuerpo**) y memoria en el análisis de los procesos notables del siglo XX, para aplicarlos en la comprensión de las dinámicas de **cambio y continuidad**¹⁰².

¹⁰² En éste punto, fue de bastante utilidad el trabajo de la profesora Ángela Bermúdez en su alusión sobre ambos conceptos, como elementos estructurales para el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Para la autora, el cambio y la continuidad caracterizan las explicaciones sobre la evolución y desarrollo de los procesos históricos, es decir, cómo las personas entendían conceptos historiográficos como la monarquía en cierto momento

2. Comprender el desarrollo e impacto de la Primera Guerra Mundial en la historia de la humanidad, a través de la reconstrucción del proceso paso a paso, para reconocer las relaciones de cambio con respecto a los conflictos del siglo anterior, y las de continuidad como base de las dinámicas políticas internacionales del siglo XX

COMPETENCIA 1: ACTIVIDAD DETONANTE


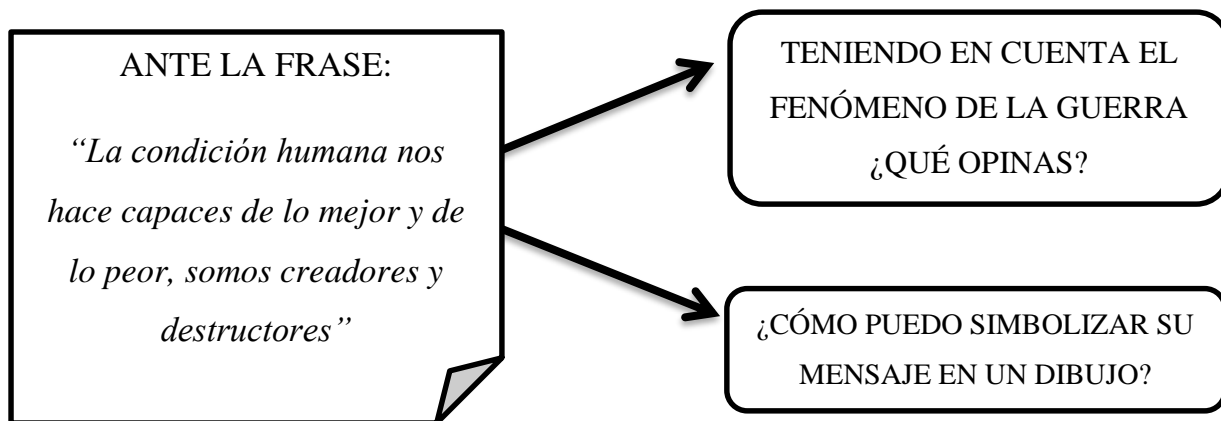
Una actividad detonante se utiliza para incentivar a los estudiantes al aprendizaje desde el comienzo del año, del trimestre, del tema, del seminario. Es de gran utilidad pues permite fortalecer la habilidad de relación de los niños, la construcción de conceptos y la creatividad para comprender procesos sociales. Para efectos de ésta propuesta, la actividad detonante partirá casi siempre de una pregunta hacia los estudiantes¹⁰³.

Para ésta primera parte, se propone a los estudiantes una frase muy poderosa que no sólo capte su atención, sino que proponga inmediatamente una serie de dilemas, discusiones, análisis y reflexiones de larga duración -es decir, que pueden relacionar con la mayoría de los temas del currículo-. Como ya es claro para los estudiantes cuál será la periodización que

histórico y cómo ese concepto ha cambiado y desarrollado con el tiempo. En: Ángela Bermúdez. “La enseñanza de la historia desde el método y la lógica del historiador: La propuesta del proyecto de historia 13-16”. Revista enfoques pedagógicos 3, no. 1 (Jun-1995), 35. El aporte es clave porque en la propuesta curricular presentada aquí, partió de un concepto que los estudiantes conocen y han construido acerca de la guerra, pero durante el proceso de aprendizaje logrado en la clase, lograron complejizarlo, así como problematizarlo constantemente en función no sólo de la comprensión de las guerras del siglo XX sino de las más recientes. El análisis de cambio/continuidad, les permitió establecer transformaciones en las concepciones, prácticas y efectos de la guerra, así como puentes de duración con tiempos de la historia más cercana a ellos. “Se debe enseñar la historia como un proceso continuo y no abrupto” aduce Bermúdez, y ello permite conectar el concepto de tiempo histórico de Serres, como un tiempo caótico y dinámico que cambia de maneras intercaladas y no lineales, y que se ve afectado no sólo por eventos políticos, sino por fenómenos sociales, económicos y culturales. Finalmente, también se aplicó en la ejecución de las clases aquí presentadas, la idea de que los cambios no necesariamente implican una mejoría o progreso (rompiendo con el ideal romántico del tiempo y la historia) y que la relación entre ciencia y guerra no siempre conlleva a un resultado más humano (Serres).

¹⁰³ Para éste primer momento, se tomó la frase del trabajo de Saldarriaga y Suárez sobre Análisis de Sentido En: Saldarriaga Vélez, Oscar. “Colombia, lineamientos curriculares en Ciencias Sociales. Análisis estructural de sistemas de sentido”. En Hugo José Suárez (coord.) *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*. México: UNAM, Colegio de Michoacán. 2008. 171. La frase se tomó de manera literal porque se pudo conectar con la pregunta del estudiante de ¿si la guerra es motor o destructor de la historia?, que a su vez permitió afinar la discusión dentro de las dinámicas propias de las guerras desarrolladas durante el siglo XX. Para la construcción de mi propio sentido pedagógico, era clave iniciar el trabajo del año con una frase muy poderosa que enfrentara a los estudiantes a dilemas éticos e históricos para ir incrementando paulatinamente su capacidad de relación, análisis crítico y proyección de los procesos sociales.

se trabajará en el año, se plantea una conexión directa con la “guerra” como fenómeno producto de las relaciones humanas y se pregunta:



En ésta parte de la propuesta, se incluyó el Método de Análisis Estructural -MAE- formulado por Jean Pierre Hiernaux, Jean Remy y Liliane Voyé, basados en la teoría de la *Semántica* Estructural de Julian Greimas, La actividad consistió en dos fases: la primera, se llevó a cabo en octubre de 2015 y la segunda, en abril de 2016. Los resultados de la presente actividad serán presentados en el título: *Análisis Semántico del Material* en ésta tesis. Allí se mostrarán los pasos del análisis de los resultados producidos por estudiantes de grado décimo seleccionados, condensados en una actividad final denominada: “Los Sentidos sobre Guerra”.

COMPETENCIA 1: CONCEPTOS HISTORIOGRÁFICOS

Pregunta problematizadora ¿Cuál es el papel de los conceptos teóricos (historiográficos) en la reconstrucción de la Historia europea de comienzos del siglo XX¹⁰⁴?

¹⁰⁴ Se eligió la caricatura de Mr. Peabody y Sherman pues son personajes relacionados con la historia reciente de los estudiantes. Los personajes fueron creados en la década de los 50 y consiguieron mayor aceptación hacia la década de los 60 entre el público juvenil y adulto. Su primera aparición fue durante el clásico animado “The Rocky and the Bullwinkle Show”, de Jay Ward Productions, en donde se incluyeron los segmentos de “Peabody’s Improbable History”, creados por escritor y caricaturista estadounidense Ted Key. Para efectos de éste trabajo, es pertinente el uso de los personajes pues en la trama de la película, el genio en forma de perro

Ésta actividad tiene como objetivo fortalecer en los estudiantes la capacidad para construir conceptos propios de la disciplina histórica, comprendiendo la diversidad de variables que se necesitan para conformarlos y, sobre todo, que al ser conceptos construidos en el tiempo y en contextos sociales específicos, se van transfigurando y adaptando a los movimientos de la historia. Es un escenario perfecto para explicar la categoría de *anacronía*, con el que utilizo un ejemplo simple: “Simón Bolívar era marxista¹⁰⁵”. Los siguientes conceptos trabajados por los estudiantes, tienen relación directa con la causalidad de una guerra regular en el siglo XX.



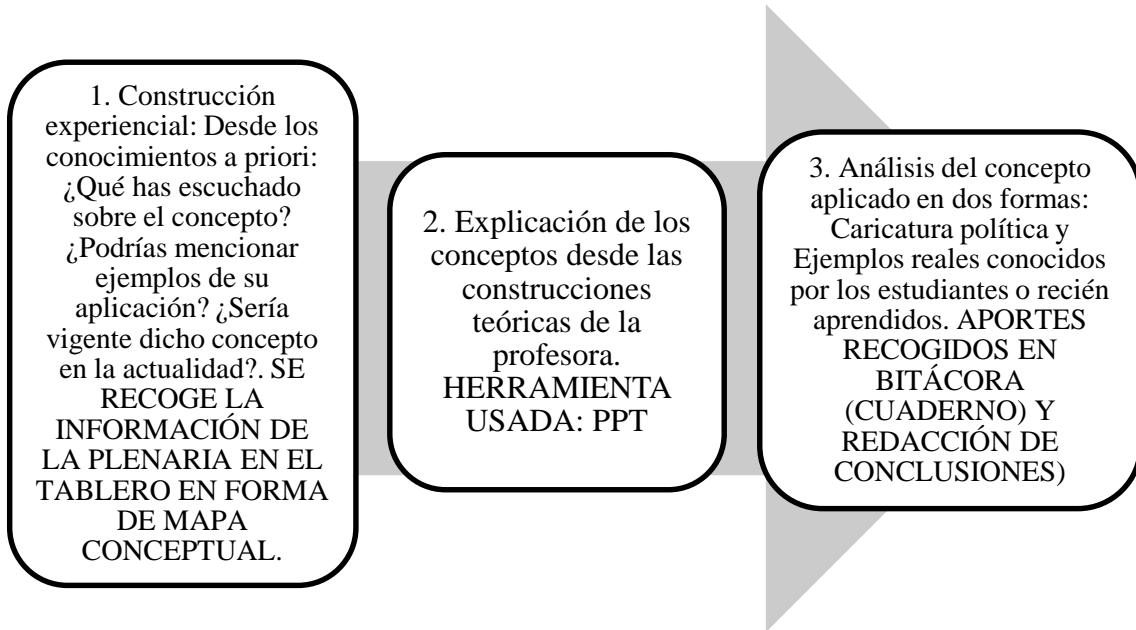
Los conceptos historiográficos son elementos de análisis producto del trabajo propio de la disciplina histórica que permiten comprender las categorías del pensamiento histórico como: Tiempo, Duración, Espacio, Sujeto, Causalidad, Cambio, Continuidad, entre otros. En la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela, dichos conceptos permiten elevar el nivel de análisis paulatino que van elaborando y fortaleciendo los estudiantes.

Para comenzar con el trabajo en la identificación y comprensión de algunas categorías historiográficas necesarias para comprender las guerras del siglo XX, se propone a los estudiantes la consulta y construcción paulatina de conceptos a partir de tres estrategias pedagógicas: La construcción experiencial (uso de preconceptos y ejemplos cotidianos); La

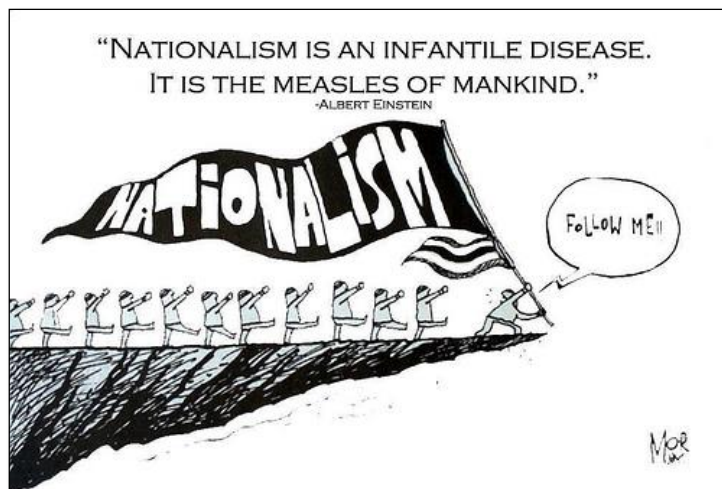
Mr. Peabody crea una máquina del tiempo con la que le enseña a su hijo adoptivo la historia de la humanidad. Los estudiantes reaccionaron positivamente ante el uso de ésta imagen, que se convirtió en una de mis herramientas pedagógicas. En: <http://www.elsol.com.ar/nota/195651>

¹⁰⁵ Cabe notar que el anacronismo en la historia es un concepto de importante debate por parte de los historiadores de los distintos enfoques, como los estudiosos de la Micro historia (Véase: Chavez Maldonado, María Eugenia “El anacronismo en la historia, ¿error o posibilidad? A propósito de las reflexiones sobre el tiempo en Carlo Ginzburg, Marc Bloch y Georges Didi-Huberman” *Historia y Sociedad*, no. 30 (2016) disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n30/n30a04.pdf>. Para efectos de la propuesta pedagógica, la categoría sirvió para comprender la necesaria transformación de los conceptos, que, de acuerdo a los contextos donde son aplicados y a los elementos que los componen, deben ser leídos y entendidos. Es pertinente hacer otra anotación, de que el concepto de anacronismo permite enfrentar el problema del “*presentismo*” en la enseñanza de la historia, consistente en una especie “de sesgo egocéntrico relacionado con una carencia de empatía histórica, que se traduce en una dificultad para comprender las acciones y emociones de los actores en su contexto histórico” (En Mario Carretero y Manuel Montanero, “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales” Universidad Autónoma de Madrid, FLACSO, 2008, 136)

construcción textual del concepto (usando referencias teóricas de la Historia, política y sociología); Las representaciones gráficas del concepto aplicado.

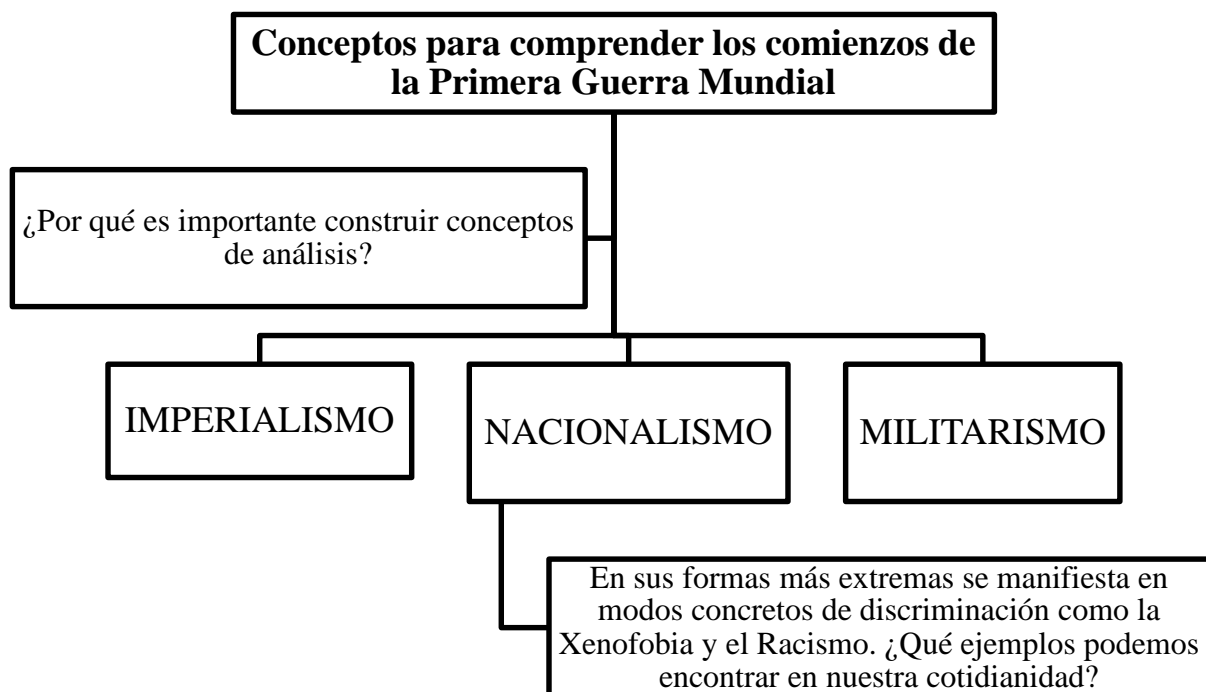


Luego del ejercicio teórico y escrito, se propone a los estudiantes analizar imágenes como pinturas, propaganda, caricatura política u otros elementos iconográficos, a fin de fortalecer su habilidad de interpretación de imágenes, que, para el aprendizaje del tema de la guerra, se configura como una capacidad vital pues, la historia no sólo se construye a partir de textos escritos, sino de otros tipos de lenguaje.



Fuente: <http://www.flickriver.com/photos/ouno/sets/72157620362942235/>

Se solicita a los estudiantes que completen los conceptos partiendo de la pregunta base ¿por qué es importante construir conceptos de análisis?



Luego de completar el cuadro, se solicita a los estudiantes que ejemplifiquen dichos conceptos en un contexto temporal específico. Ello les permitirá, sin duda, comprender la aplicación de conceptos historiográficos en la comprensión de procesos históricos concretos y coyunturales.

CONCEPTO	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	EJEMPLO SIGLO XIX-XX
IMPERIALISMO			
NACIONALISMO			
MILITARISMO			

COMPETENCIA 1: BACKGROUND, HISTORIA DEL SIGLO XX

Pregunta problematizadora: ¿Cómo comprender algunos conceptos historiográficos en documentos de historia escritos por historiadores?

Para construir el contexto que permitió el desarrollo de un proceso histórico, se hace necesario el acercamiento a trabajos historiográficos producidos en el seno de la investigación histórica. Así, se van estableciendo puentes de análisis que permiten relacionar los saberes escolares y científicos, que van cerrando la brecha entre los problemas que se abordan en la escuela y los que se trabajan en la universidad. Ello le da al ejercicio pedagógico del colegio un estatus mayor en cuanto al análisis, el aprendizaje de vocabulario y conceptos propios de la historia y por supuesto, fortalece las herramientas de comprensión lectora de los estudiantes. Se propone así la lectura de la introducción del texto “Historia del siglo XX” de Eric Hobsbawm como herramienta para detonar el abordaje del siglo XX¹⁰⁶. El análisis de dicha lectura se realiza por medio de un ejercicio denominado “lectura autorregulada” que consiste en una serie de preguntas para identificar las ideas principales del texto, sus relaciones, conexiones y posibles preguntas.



Actividad propuesta: Resolución de las preguntas de la Guía de Lectura Autorregulada. Exposición de ideas principales en plenaria.

Guía para lectura autorregulada¹⁰⁷

El propósito de éste ejercicio es desarrollar una serie de procesos de pensamiento al respecto de la lectura de un texto académico especializado en un tema específico, para extraer, inferir y poder disertar acerca de las ideas centrales del texto, de su propósito, su lugar de enunciación y su pertinencia.

¹⁰⁶ El texto de Hobsbawm, su introducción, se elige entre otros por el poder que tiene el relato para permitir al lector una visión muy amplia de la historia del siglo XX, partiendo desde el estudio de diversos componentes de las sociedades, desde la teoría de la historia social. El ejemplo de Hobsbawm permitirá el desarrollo de una actividad posterior, donde los protagonistas no serán los personajes representativos enmarcados en las historias oficiales y tradicionales, sino las colectividades que realmente estructuran las bases sociales.

¹⁰⁷ El ejercicio no es de autoría propia. Se construyó con una docente par de Ciencias Sociales del Gimnasio Fontana basado en formatos para incentivar la lectura en los estudiantes de escuela media (grados 7° a 9°) y Escuela alta (10° y 11°)

I. Registro Abreviado de una Lectura Autorregulada

1. Formular su propósito para esta lectura (es decir, para qué va a leer este texto).

II: Inspeccionar y examinar previamente la lectura

A medida que se examine, responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el título de la lectura?
2. ¿Existen preguntas al principio o al final del capítulo? ¿Cuáles?
3. ¿Existe un glosario o una lista de vocabulario en alguna parte del texto? De ese glosario ¿qué nuevos términos pudo descubrir? (explíquelos)
4. ¿Cuáles son las secciones o subtítulos que componen el capítulo?
5. Enuncie y describa las ilustraciones, gráficas, esquemas, tablas o cuadros que descubrió en el texto mientras la inspeccionaba (Si aplica)

III Preguntar y Predecir

1. Señale qué inquietudes, problemas, o intereses con relación a su trabajo académico podría satisfacer con el contenido de esta lectura.
 - a. _____
 - b. _____
 - c. _____

IV Leer, extraer y analizar

1. Realice un listado de categorías (conceptos principales de las Ciencias Sociales como Estado, Religión, Ideología, etc.) principales que fundamentan el desarrollo del texto. Explique cada una de acuerdo a las definiciones **del autor o autores del texto**.
Ejemplo: Estado: El texto lo define como el organismo central del gobierno, porque es dentro de él que un gobernante puede ejercer control y poder sobre el resto de la sociedad.
2. Elija una palabra o frase y titule de nuevo las secciones o subtítulos del capítulo de acuerdo a su comprensión del mismo

V. Resumir

1. En no más de cinco líneas resume cinco ideas fuerza del texto que a su juicio componen el argumento central del texto siguiendo el patrón:

a. Nombre de la idea

Resumen:

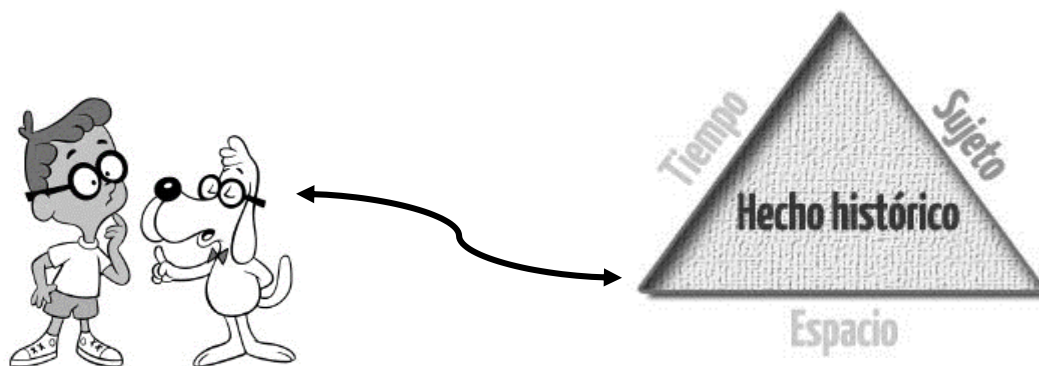
Finalizando el ejercicio, los estudiantes tratan de contestar las preguntas de la sección III, y se abre el espacio para una plenaria. Es una herramienta pedagógica muy efectiva, pues los estudiantes pueden poner en común los diversos intereses académicos que tienen y así, se conectan más con las dinámicas de la clase, pues asumen al reto de establecer conexiones - no forzadas- con los temas, cuando exista la posibilidad.

COMPETENCIA 1: PERFILES DE PODER

Preguntas problematizadoras: 1. ¿Qué diferencia existe entre el Sujeto y el Objeto en las ciencias sociales?; 2. ¿Cuál es el papel de la Biografía como elemento auxiliar de la Historia para construir procesos políticos representativos del siglo XX?

Otro de los conceptos claves para la comprensión no sólo del siglo XX sino de la guerra como problema dentro del aprendizaje de la historia, es el sujeto. El concepto de Sujeto histórico se presentó a los estudiantes como una de las coordenadas de la comprensión de los sucesos históricos, junto con tiempo y espacio. Se definió como: actor principal de la historia, que, en su cotidianidad, hace parte de la creación y recreación de la misma. Los sujetos históricos somos todos, pero es necesario reconocer que, dentro de la organización de la periodización, existen unos sujetos históricos de notable impacto en la construcción de los

procesos históricos, que pueden ser estudiados con más profundidad¹⁰⁸. Por otro lado, también se construyó la postura de que los sujetos también reciben la historia, es decir, que están de muchas maneras afectados por el pasado de sus familias, sus pueblos, naciones, culturas, prácticas..., y era menester como sujetos activos, decidir cómo hacer lectura del tiempo teniendo en cuenta esas variables¹⁰⁹. Con ello, los estudiantes pudieron comprender que siendo el objeto de estudio la guerra -en éste caso, el primer tema que veríamos sería el de la Gran Guerra-, el sujeto cumple un papel fundamental tanto como protagonista de los procesos históricos, como investigador que reconstruye la historia y como sujeto que la recibe y la proyecta a futuro.



Actividad propuesta: Elaboración de la actividad: “El huevo biográfico” para elaborar el perfil de un sujeto histórico de impacto para la historia del siglo XX. Los estudiantes deben elegir dos ejemplos para analizarlos desde las fuentes y recrear sólo uno en un huevo.

¹⁰⁸ Se hace la aclaración entre los estudiantes de que la corriente historiográfica positivista del siglo XIX, prevalecía el estudio de los personajes notables por encima de las estructuras sociales, mientras que el materialismo histórico y las corrientes marxistas criticaban ésta postura, defendiendo el papel del sujeto como la colectividad, por ejemplo, el pueblo, en la construcción de los fenómenos históricos.

¹⁰⁹ Apoyo pedagógico disponible en: <http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiauniversal1/unidad1/categoriasConceptos/sujetoHistorico>

OBJETIVOS



- Reconocer la importancia de la Biografía como una construcción histórica que da cuenta de contextos, lugares de enunciación, ideologías y formas de poder alrededor de sujetos activos en el tiempo.
- **Implementar la creatividad en la construcción del contexto de sujetos históricos representativos del siglo XX.**

METODOLOGÍA

1. Revisar un ejemplo de biografía a partir de los conceptos planteados de Sujeto Histórico de forma textual o audiovisual y analizar dos ejemplos de personajes relacionados con los temas del año. Un personaje debe pertenecer a la política y el otro es tema libre. Se perfilará el personaje en un huevo y se sustentará su análisis en un escrito y una presentación oral.

PASO A PASO

1. Consultar biografías de **dos** personajes representantes de diferentes campos del conocimiento durante el siglo XX. Cada biografía debe estar debidamente citada para conocer la fuente de información.
- 2. Analizar las partes más importantes de la biografía según el siguiente cuadro:

SUJETO HISTÓRICO	DATOS DE ORIGEN	EDUCACIÓN - FORMACIÓN	OBRAS NOTABLES	PAPEL – TRASCENDENCIA EN LA HISTORIA	¿CÓMO SE HA CONSTRUIDO EL SUJETO EN LA HISTORIA?
PEPINITO PÉREZ	FECHA DE NACIMIENTO, LUGAR, FAMILIA, DESPLAZAMIENTOS	LUGARES DE EDUCACIÓN, CARRERAS, ENFOQUES PROFESIONALES	PUBLICACIONES, LIBROS, LEYES, SISTEMAS, INVENTOS, OBRAS...	¿POR QUÉ SE AFIRMA QUE EL SUJETO IMPACTÓ NOTABLEMENTE LA HISTORIA?	¿CÓMO SE HA RECONOCIDO EN LA HISTORIA, COMO HÉROE, ANTIHÉROE, COMO OPOSITOR, COMO LIBERTADOR? ¿POR QUÉ? ¿POR QUIENES?

La elección de los siguientes ejemplos de sujetos históricos se centró en tres variables: primero, personajes necesarios para comprender las dos guerras mundiales, por ser los macrotemas del año; personajes más representativos de distintos campos del conocimiento (incluyendo las artes) y tercero, los aportes realizados por los mismos estudiantes para alimentar el cuadro.

SUJETOS HISTÓRICOS DEL SIGLO XX

- | | | |
|---------------------------|----------------------------|----------------------|
| 1. Victoria de Inglaterra | 19. Jomeini | 36. Bob Dylan |
| 2. Vlódimir Lenin | 20. Walt Disney | 37. John Lennon |
| 3. Benito Mussolini | 21. Salvador Allende | 38. Michael Jackson |
| 4. Francisco Franco | 22. Gabriel García Márquez | 39. Frida Kahlo |
| 5. Joseph Stálin | 23. Eduardo Galeano | 40. Jean Paul Sartre |
| 6. Nicolás II de Rusia | 24. Rigoberta Menchú | 41. Franz Kafka |
| 7. Franklin D. Roseevelt | 25. Jorge Luis Borges | 42. Stephen Hawking |
| 8. Charles De Gaulle | 26. Oswaldo Guayasamín | |
| 9. Neville Chamberlain | 27. Salvador Dalí | |
| 10. Winston Churchill | 28. Alejandro Obregón | |
| 11. Adolf Hitler | 29. Bertolt Brecht | |
| 12. Nelson Mandela | 30. Pablo Neruda | |
| 13. Ernesto Che Guevara | 31. Eric Hobsbawm | |
| 14. Charlie Chaplin | 32. Walter Benjamin | |
| 15. Martin Luther King | 33. Stanley Kubrick | |
| 16. Milton Friedman | 34. Alfred Hitchcock | |
| 17. Mao Tse Tung | 35. Hayao Miyazaki | |
| 18. Karol Wojtyla | | |

- 3. A partir del análisis biográfico, perfilar un personaje en un huevo. Consultar información pertinente sobre el sujeto histórico que es objeto de estudio

- 4. PRODUCTO FINAL:
INFOGRAFÍA, BIOGRAFÍA-ALBUM-
NARRACIÓN AUDIOVISUAL CON
GUIÓN.



Fotografía tomada de la actividad “El huevo biográfico” para el año lectivo 2015-16



Actividad propuesta: Luego de la preparación y presentación del huevo biográfico, se propone a los estudiantes la elaboración de un cuadro simple para enmarcar los políticos vistos en formas de gobierno específicas del siglo XX.

FORMA DE EJECUCIÓN DEL PODER	GOBERNANTE O POLÍTICO	¿POR QUÉ?
Democracia		
Socialismo –Comunismo		
Imperialismo		
República		
Otro		

La realización del anterior cuadro, parte de la necesidad de que los estudiantes sitúen formas de gobierno específicas en casos puntuales de la historia moderna. Éste ejercicio sirve para fortalecer dos cosas: Primero, la visión hacia problemas históricos desde el punto de vista del Método del Caso, y segundo, para diferenciar tres conceptos que pueden confundirse para el estudio de la guerra entre los estudiantes: Estado, Gobierno y Nación.

COMPETENCIA 1: MEMORIA Y RELATO

Preguntas problematizadoras: 1. ¿Cuál es el papel del relato en la construcción de la historia?; 2. ¿Qué relación tiene la memoria con el tiempo, la historia y las ciencias sociales?

Dentro de la comprensión y construcción de la historia, el relato juega un papel vital como construcción historiográfica y como herramienta de conocimiento. Para analizar y comprender las dinámicas de la guerra, el relato se hace clave pues reivindica el papel del trabajador, de la mujer, del soldado, e la víctima, rompiendo con el tradicional esquema del positivismo que se enfoca en los “personajes políticos notables”. Ricoeur definió el relato como la “composición que reúne una serie completa de acontecimientos conforme a un orden específico. Partiendo de la discusión tradicional que se ha desarrollado en torno al relato y a

la realidad misma que la historia pretende recuperar, o reconstruir, Ricoeur utiliza la categoría de Relato como un modo distinto de acercamiento a la realidad, que lejos de tener como objetivo último y único la referencialidad a lo “real”, nos permite construir una visión que depende de los instrumentos que desarrollamos para producir ese conocimiento sobre la realidad –una realidad que sucede pero que no está dada sino que el relato permite organizar usando evidencias que permiten el conocimiento sobre el objeto y la organización-trama que es dada por quien investiga. El acontecimiento histórico, más allá del simple dato es histórico justamente porque es construido, pero hay que organizarlo¹¹⁰.

Se presenta el concepto de relato a los estudiantes, y se construye con ellos una especie de esquema que diferencie las características que el relato histórico puede tener del literario. Los estudiantes empiezan a cuestionarse por la relación entre la historia y la literatura, con el ejemplo específico de Heródoto como narrador historiador. Se discierne entre los objetos de cada tipo de relato, sus características y el análisis que debe hacerse cuestionando el público hacia el que va dirigido. Es un momento clave para introducir con los estudiantes otro concepto importante para el pensamiento histórico, el “lugar de producción¹¹¹”.



Actividad propuesta: Los estudiantes eligen un relato sobre un evento destacado del siglo XX (a su elección), y analizan: sus partes, sus propósitos, su objeto de estudio y su conclusión. Identifican si contiene elementos literarios

¹¹⁰ Ricoeur, Paul. “Para una teoría del discurso narrativo”. En *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós, 1999, 97

¹¹¹ Para Michel De Certeau, el trabajo histórico es “lo que se manifiesta para convertirse en lo que se produce y adquiere, por lo tanto, [es] una forma escriturística [pues] la idea de producción trasciende la concepción antigua de una causalidad y distingue dos tipos de problemas: por una parte, la remisión del hecho a lo que lo ha hecho posible; por otra, una coherencia o un encadenamiento entre los fenómenos comprobados”. Y continúa “Quisiera probar que la operación histórica se refiere a la combinación de un lugar social, de prácticas científicas y de una escritura. Este análisis de las condiciones previas, de las cuales el discurso no habla, nos permitirá precisar las leyes silenciosas que organizan al espacio producido como un texto. La escritura histórica se construye en función de una institución cuya organización parece invertir: obedece, en efecto, a reglas propias que exigen ser examinadas en sí mismas”. Para concluir, retomo la siguiente nota “Toda investigación historiográfica se enlaza con un lugar de producción socioeconómica, política y cultural. Implica un medio de elaboración circunscrito por determinaciones propias: una profesión liberal, un puesto de observación o de enseñanza, una categoría especial de letrados, etc.”. En: Michel De Certeau, *L'écriture de l'Histoire*, México: Universidad Iberoamericana, 2006, 25, 26, 68 y 69 (Traducción de Jorge López Moctezuma).

ficcionales y qué tipo de texto (carta, testimonio, manifiesto, discurso...) podría ser.



La categoría de *lugar de producción* fue construida a partir de los postulados de Michel De Certeau, y es muy importante para la enseñanza de la historia en ésta propuesta porque permite a los estudiantes comprender que existen unas variables específicas que impactan la enunciación historiográfica, es decir, la escritura de la historia, y que tienen que ver directamente con el sujeto y con las instituciones que lo circundan. Cuando los estudiantes se enfrentan a las fuentes, ya tienen un entrenamiento en el reconocimiento de la categoría, y ello les permite acercarse más a la comprensión de la producción histórica y a sus posibles críticas.

LA MEMORIA

Con el relato, aparece la pregunta por el papel de la memoria en relación a la construcción de la historia. La memoria es un importante elemento de recordación que permite impulsar el estudio e investigación históricas. Con las consultas y preconcepciones de los estudiantes, se construye un concepto inicial. Luego, se hace énfasis en las diferencias entre una y otra, pues la memoria, debe ser sometida al análisis histórico pues lo que se recuerda nunca responde a la realidad de los hechos¹¹². Luego, se realiza una plenaria con todos los estudiantes, y luego, se establece una relación con los conceptos construidos y teóricos.

¹¹² Al respecto, cabe traer a colación el aporte del profesor Joaquín Prats donde afirma: “La Memoria Histórica es en realidad un combustible para la caldera de la Historia, ya que, si la Historia solo fuese memoria, ya no sería Historia. Para serlo debe combinar los planos individuales, épicos y personales etc., con planos, sociales, temporales e incluso seculares. 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



Para introducir el tema de la Memoria se eligen dos autores: Halbwachs y Ricoeur. El primero trabaja la memoria desde lo colectivo y el segundo desde lo individual. Se explica a los estudiantes que el concepto de Memoria hace parte del estudio de las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales pues se construye a partir de diversas formas narrativas como relatos, testimonios, tradiciones orales, documentos escritos, música, arte, cine, etc. Incluso se comenta que existe una tendencia dentro de los estudios históricos actuales que se denomina Historia Oral que reivindica constantemente el papel de la memoria tanto individual como colectiva.

“La memoria comienza desde el individuo, los recuerdos de uno son producidos por una misma mente y no pueden ser vistos de la misma manera por alguien más: “mis recuerdos no son los vuestros. En cuanto mía la memoria es un modelo de lo propio, de posesión privada. La memoria es el pasado de las impresiones que nos permite desvanecernos del presente para remontarnos a un suceso que terminó: Los recuerdos se distribuyen y organizan en niveles de sentido, en archipiélagos, eventualmente separados por precipicios, por otro, la memoria sigue siendo la capacidad de recorrer, de remontar el tiempo, sin que nada prohíba, en principio, proseguir, sin solución de continuidad, este movimiento. Los hilos que unen la continuidad de una vida recaen en la memoria¹¹³”.

que una escala y una parte no se explican sin las otras”. Ello permite por supuesto, mantener conectados a los estudiantes a la investigación histórica, comenzando por una alusión necesaria a la memoria para reconstruir y resignificar el pasado, tendiendo cada vez más a la construcción colectiva y con ello, a las tomas de perspectiva, crítica social y proyección de tendencias socio-históricas. En: Joaquín Prats, “Memoria histórica y enseñanza de la historia” en archivo digital. Disponible en: <http://www.histodidactica.es/articulos/memoria-historica.pdf>

¹¹³ Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE, 2000. 120

PAUTA PARA REFLEXIONAR...

¿Por qué es importante reconstruir la memoria para las colectividades?

¿Para qué las personas necesitaríamos “reinventar el pasado?”

¿Cuál es la relación entre Memoria e Historia?

PENSANDO LA MEMORIA

¿Cuál es la relación entre Memoria e Historia?



Actividad propuesta: Luego del trabajo con los conceptos de relato, memoria y lugar de producción, se propone a los estudiantes que realicen dos ejercicios de relato. El primero, individual y el segundo, grupal.

MI MEMORIA, MI RELATO



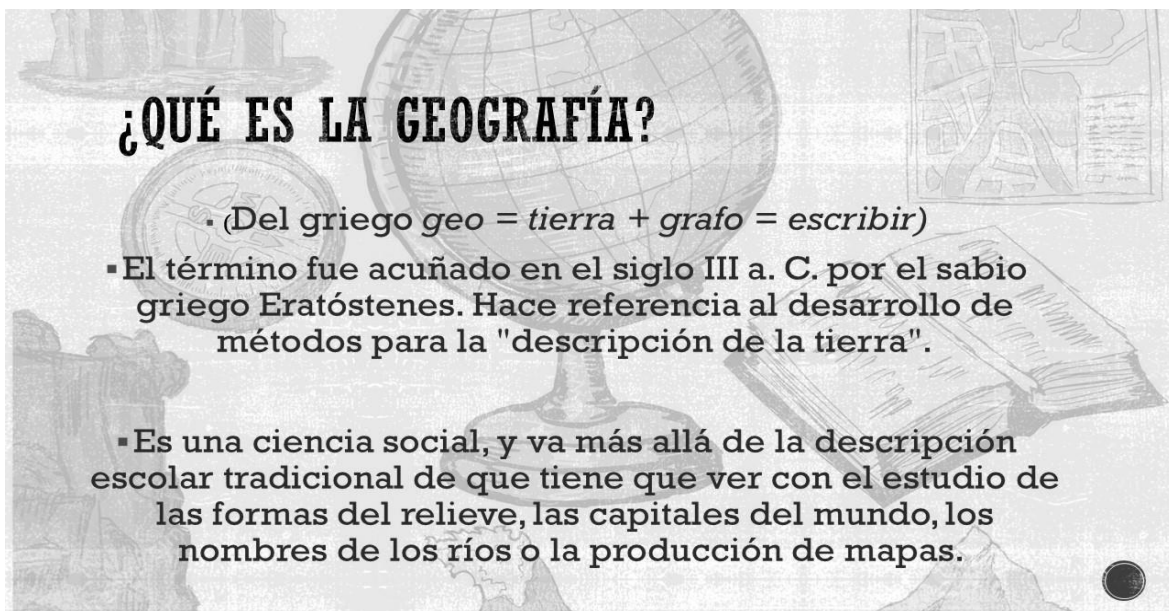
- ▶ **Materiales:** Hojas de colores, lápices de colores, pegante, fotografías.
- ▶ **Metodología:** A partir del concepto de Memoria Individual (desde Ricoeur) y de relato, construir un relato basado en alguna etapa de su vida (Relato histórico) que considere notable para ser traída a la memoria.
- ▶ **Acompañar el relato con fotografías y/o imágenes que apoyen el discurso.**
- ▶ **Debe incluir:** Nombre, Curso, Grupo y fecha. Título, Introducción (donde se hable del concepto de memoria y en otra parte, hablar del poder del relato en relación con la memoria).

En un segundo momento, se propone un trabajo en parejas o tríos para construir un relato colectivo sobre un evento importante para sus vidas. Dicho evento, debe contener un trasfondo social, político, económico o cultural

PREGUNTAS: ¿CUÁNDO?; ¿QUÉ SUCEDIÓ (COMO)?; ¿CÓMO SUPIMOS DEL EVENTO (O CÓMO LO VIVÍ) ?; ¿QUÉ RESCATAMOS MÁS; ¿QUÉ TENEMOS MÁS EN LA MEMORIA?

COMPETENCIA 2: EL ESPACIO

La tercera categoría para completar el hecho histórico (que en una acepción reformada le llamaremos “objeto de estudio de la historia”) es el espacio. Para ello, se realiza una introducción a los estudiantes sobre la importancia de la comprensión del espacio como elemento que juega un rol central en el desarrollo de la historia y particularmente, de la guerra, pues comprendiendo las dinámicas geopolíticas existentes entre la Gran Guerra y la Segunda Guerra Mundial, los estudiantes pueden ampliar su espectro sobre las dimensiones de sus efectos. Para ello, se muestran algunos elementos generales de geografía y se explican las funciones de la geografía humana, política e histórica como ejes centrales para el análisis histórico.



OBJETIVOS DE LA GEOGRAFÍA

- - Estudia las características de la tierra en relación con la sociedad. Sus **objetos de estudio** son los fenómenos físicos, biológicos, culturales, económicos y sociales, considerados a partir de su distribución en la superficie terrestre y sus interrelaciones.
- - La geografía estudia aspectos estrictamente físicos, como el clima, la geología, geomorfología, hidrología y vegetación.
 - - En cuanto a la sociedad, la geografía estudia la economía, cultura, población e historia. Se dedica a interpretar las relaciones entre los fenómenos sociales con la "descripción de la tierra". Se sirve tanto de las ciencias "naturales" como de las "sociales".
- - Especializaciones en temas puntuales como: Geografía física, Geografía rural, Geografía histórica, Geografía política, Geografía económica, Ordenamiento territorial, Geografía urbana, Cartografía y sistemas de información geográfica



Al conocer las funcionalidades de la geografía como disciplina cercana y necesaria para la comprensión de la historia, los estudiantes proceden a realizar un mapa cartográfico de la Europa antes de la Primera Guerra Mundial para comprender el lugar de las relaciones políticas y económicas entre los países involucrados. El objetivo de dicha actividad es que reconozcan el rol del espacio en la interpretación de las dinámicas de una guerra, así como la intervención de categorías como imperialismo, nacionalismo y militarismo.

COMPETENCIA 2: LAS ALIANZAS

Habiendo realizado el mapa cartográfico, los estudiantes notan que las convenciones explican diversas alianzas que se han ido conformando entre los países europeos desde antes del siglo XX (momento apropiado para retomar el concepto de larga duración). Para explicar mejor el tema, se solicita que a partir de sus preconcepciones (utilizando experiencias como acuerdos para trabajos en grupo, roles en sus casas, roles en equipos deportivos, en modelos de naciones unidas, etc.), analicen una caricatura política de la época de la Primera Guerra Mundial y escriban un concepto más complejo y enfocado en las relaciones políticas. Es inevitable en ésta parte, que los estudiantes realicen preguntas partiendo de sus

conocimientos sobre procesos políticos internacionales de la actualidad, y lo más interesante es que ellos mismos construyen ejemplos válidos para comprender los propósitos de las alianzas y sus posibles limitaciones.



Fuente: <http://kerchak.com/primera-guerra-mundial/>

COMPETENCIA 2: ¿QUÉ ES LA CAUSALIDAD?

Para comprender todo proceso histórico, es necesario comprender su causalidad. En éste momento, el plan de trabajo entra directamente al desarrollo de la Primera Guerra Mundial, y es el momento justo para comenzar a analizar la historia de la guerra (o la guerra como problema en el aprendizaje de la historia) desde las categorías vistas hasta ahora. Comprender las dimensiones del concepto de causalidad, permite a los estudiantes comprender los múltiples factores que pueden confluír para que un conflicto de esa envergadura, se desate. La causalidad se explica con ejemplos cotidianos como ¿cuáles son las causas de que estudies en éste colegio? A lo que los estudiantes deben responder al menos tres razones de distinta índole: económica (porque mis padres pueden pagarlo); social (porque me gusta el currículo y a mi familia le agrada la visión del colegio) y cultural (porque es bilingüe y podemos hacer intercambios internacionales)¹¹⁴.

¹¹⁴ El siguiente concepto está apoyado en material de la web a saber: Mariano Santos, “La causalidad histórica en los manuales escolares” Bariloche: XII Jornadas Interescuelas, 2009. Disponible en: https://www.academia.edu/4021330/La_causalidad_hist%C3%B3rica_en_manuales_escolares



El concepto de Causalidad se definió a partir de los conocimientos previos del pregrado de historia, y desde los postulados de la maestría en historia (especialmente la materia de Colombia, siglo XX). El texto presentado a los estudiantes se conformó así: La causalidad permite analizar las tensiones temporales. 2. Estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos. 3. Explica la complejidad de los problemas sociales. 4. Permite construir esquemas de diferencias y semejanzas. 5. Estudia el cambio y la continuidad en las sociedades. 6. Potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político, lo económico, lo cultural 7. Enseña a utilizar métodos y técnicas de la investigación social. 8. Ayuda a conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas, 9. Permite comprender distintos lugares de enunciación de los procesos históricos.

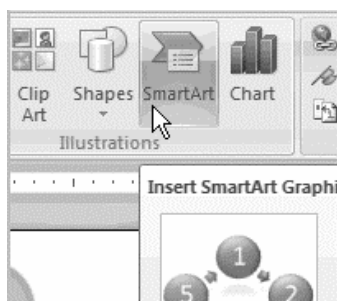
TIPOS DE CAUSAS

En ésta parte, se comienza a diferenciar con los estudiantes los tipos de causas presentes en los fenómenos de causalidad. Aparte de las causas sociales, políticas, económicas y culturales, se encuentran dos tipos de causas: las indirectas, que son las causas remotas de un proceso histórico, es decir, sucesos y situaciones que se han conformado con anterioridad - en alguna de las dimensiones mencionadas- y que luego, estallan en lo que se denominan las causas directas, que son aquellas que detonan un evento -como el asesinato del archiduque Francisco Fernando-. Esa división permite a los estudiantes organizar aún más el conocimiento sobre la Primera Guerra Mundial y reconocer el espectro de posibilidades existentes que permitieron su surgimiento. Con éste primer “entrenamiento” se espera que los estudiantes puedan reconocer las características de la causalidad en los próximos procesos históricos por estudiar.



Actividad propuesta: Se pide a los estudiantes que traigan a colación los conceptos de Nacionalismo, Militarismo e Imperialismo y que los contextualicen a la luz del tiempo específico (antes de la guerra) y argumenten

por qué esos elementos se pueden considerar causas remotas y directas de la guerra. El ejercicio se realiza en un organizador gráfico con la herramienta de SmartArt de Word.



GUERRA DE TRINCHERAS

Una de las características más dominantes de la Primera Guerra Mundial fue la estrategia de la guerra de trincheras. Significó un punto muerto y el escenario de cuantiosas matanzas ara ambos bandos de la guerra. Para comprender su significado y la dimensión de su impacto en la historia de la estrategia militar se solicita a los estudiantes que, desde sus nociones previas, contesten las preguntas: ¿Qué entiendes por trinchera? ¿qué significa estar atrincherado? ¿crees haber estado alguna vez en esa posición? Luego, se solicita que, en grupos, preparen una trinchera (sólo con sus materiales de clase y los recursos del aula) y expliquen con una breve presentación oral sus partes, ventajas y desventajas¹¹⁵.

¹¹⁵Imagen tomada de la página: Instantes con historia. Disponible en: http://instanteshistoria.blogspot.com.co/2014/06/las-trincheras-la-vida-en-el-infierno_27.html



Actividad propuesta: Posteriormente, se solicita a los estudiantes que, dentro de sus trincheras, escriban una carta a alguien importante como si fueran soldados (de cualquier bando), tratando de contar lo que ha significado su experiencia como combatiente en las condiciones específicas de esa contienda. Dichas cartas serán intercambiadas y leídas por todos los compañeros. El objetivo de ésta actividad, es potenciar el uso del relato para comprender la historia, y el papel de la memoria en la construcción de imaginarios colectivos.

EL DESARROLLO DE LA GUERRA

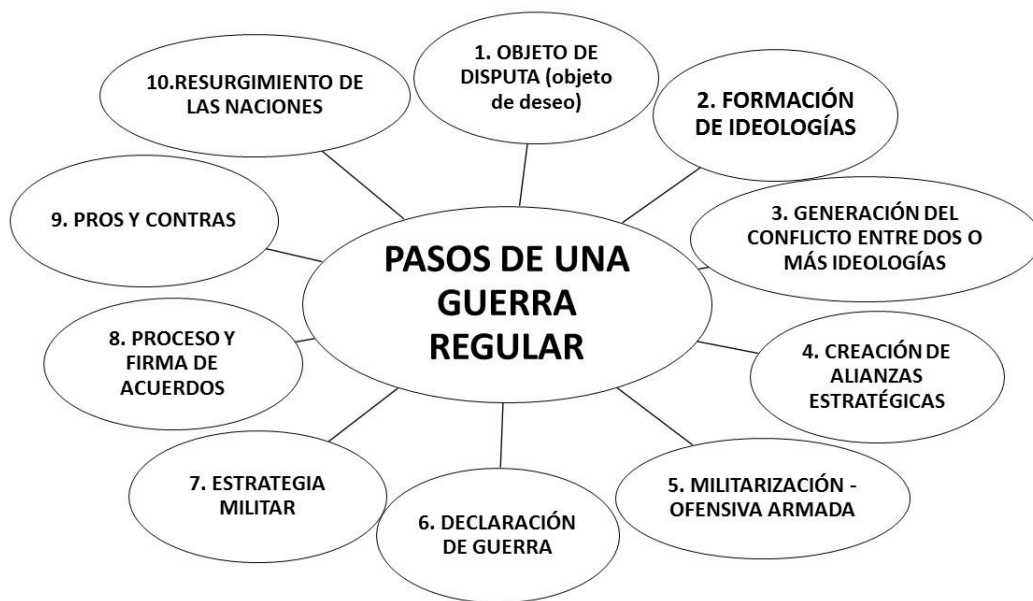
Para explicar el desarrollo estratégico y social de la guerra, se hace uso de diversas herramientas, comenzando por las explicaciones de la docente. Se permiten espacios de plenarias, cine foro y construcción de línea del tiempo para comprender mejor el impacto de la Gran Guerra en la historia. En ésta parte, se explica a los estudiantes el uso que de las líneas del tiempo¹¹⁶ hacen los historiadores, y cuáles son sus ventajas -permitir la

¹¹⁶ Para el trabajo con líneas del tiempo, se propone el uso de herramientas online o aplicaciones gratis descargables en las tabletas. Ello permite que los estudiantes vayan construyendo su línea del tiempo con la información explicada y construida en la clase. Algunos ejemplos de herramientas pueden ser: Capzles, Dipity, Prezi, Timetoast, Timeglider y Remembre.

organización de eventos directamente relacionados con el proceso a estudiar, teniendo en cuenta su consecución y desarrollo-, y sus limitaciones -no pueden mostrar todas dimensiones sociales del proceso pues se reduce a una visión lineal del tiempo-.

COMPETENCIA 2: RECORRIENDO LOS PASOS DE LA GUERRA¹¹⁷

En la enseñanza de la historia, también se deben dar cierres a los temas. Para el caso de la Gran Guerra, se necesitan organizar los puntos principales de desarrollo para así mismo, lograr comprender la multiplicidad de efectos resultantes. Es así como bajo el siguiente esquema, los estudiantes van completando cada título, a fin de reconstruir los momentos específicos del desarrollo de la guerra. Este proceso se refiere a los eventos netamente políticos y económicos, pero contiene la variación del punto 1, donde los estudiantes conocen -en un nivel básico- la “teoría del deseo mimético” de Girard y la ponen en práctica en su comprensión del proceso total.



¹¹⁷ El siguiente esquema de “Pasos de la guerra” fue construido también en colaboración con el área de sociales del colegio. Sin embargo, es importante notar que el punto el punto uno se titula: objeto de disputa, y se refiere específicamente al objeto de deseo proveniente de la teoría de Girard. Los estudiantes conocen en éste momento dicha teoría (en un nivel básico) y la aplican a la comprensión de la misma. Nótese también que además el título añade “regular” y es porque se hace una diferenciación entre la guerra irregular (moderna) y la regular, que tiene como base estrategias de guerra atravesadas por la legitimidad de los Estados y está relacionada con los códigos militares atendidos por los países que entran en conflicto. Para ampliar el tema de guerra irregular, véase: Von der Heydte F. *La guerra irregular moderna*. Bogotá. Eir de Colombia, 1987.

LAS CONSECUENCIAS DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL

Para comprender los efectos de la guerra mundial, se solicita a los estudiantes que busquen información sobre consecuencias: sociales, económicas, políticas y culturales en tres fuentes distintas. Para ello, se introduce el tema de las fuentes como elemento esencial para la investigación histórica (que también será de gran utilidad para la investigación base del museo histórico) y se insiste en la necesidad de su análisis para reconstruir la historia. Se presenta el siguiente documento, producto de la reunión de varios materiales.

*LAS FUENTES HISTÓRICAS Y SU CLASIFICACIÓN*¹¹⁸

Las fuentes históricas son cualquier testimonio (escrito, oral, material) que permite la reconstrucción, el análisis y la interpretación de los acontecimientos históricos. Las fuentes históricas constituyen la materia prima de la Historia.



¹¹⁸ Este apoyo pedagógico se basa en gran parte del autor Leoncio Gazulla. Disponible en Historia e Historias: <http://leongiogazulla3.blogspot.com/2011/01/las-fuentes-historicas.html>

Pragmática Sanción de 1769 por la que se expulsa a los Jesuitas de los territorios españoles. Es una fuente histórica escrita, concretamente, un documento jurídico o legislativo. Por su origen constituye una fuente primaria.

La diversidad de fuentes históricas puede ser objeto de diferentes clasificaciones según su origen, el soporte en el que se encuentran, la temática que abordan o a la que se refieren, la intencionalidad (si la tienen), etc.

Por su origen, las fuentes históricas se clasifican en fuentes primarias o directas y fuentes secundarias, indirectas o historiográficas.

- 1. Las FUENTES PRIMARIAS proceden de la época que se está investigando. Son testimonios de primera mano contemporáneos a los hechos: leyes, tratados, memorias, censos de población, artículos de prensa, imágenes, objetos de la vida cotidiana...*
- 2. Las FUENTES SECUNDARIAS han sido elaboradas con posterioridad al período que se está estudiando y son obra de los historiadores. Fundamentalmente son los libros de texto, los manuales, los estudios científicos y artículos de revistas especializadas... También son fuentes secundarias los gráficos y los mapas temáticos realizados con datos primarios.*

Según el soporte en el que se presentan, las fuentes históricas pueden clasificarse en:

- 1. Fuentes ESCRITAS o TEXTUALES: Son las fuentes más habituales y pueden ser primarias o secundarias. Las primarias son los documentos jurídicos (leyes y testamentos) y textos oficiales, las memorias, crónicas, censos y registros parroquiales, cartas, diarios privados, prensa y ensayos de la época, textos literarios del momento... Las secundarias son los libros de historia y otros trabajos de los historiadores.*
- 2. Fuentes GRÁFICAS Y ESTADÍSTICAS: Normalmente son fuentes secundarias en las cuales se muestran datos numéricos sobre determinados temas de carácter económico, demográfico, climático, etc. Son fuentes de información cuantitativa y se representan habitualmente en forma de tabla de datos o gráficos.*
- 3. Fuentes ICONOGRÁFICAS: Son fuentes primarias e incluyen cualquier tipo de imágenes: la pintura, las fotografías, los grabados, las ilustraciones y los carteles, las caricaturas, los cómics, etc.*

4. *Fuentes CARTOGRÁFICAS: Son los mapas. Raramente son fuentes primarias. Los mapas tienen un lenguaje específico que es necesario poder interpretar, para lo que debe adjuntarse una clave (o leyenda) con el significado de los símbolos, los colores o las tramas utilizados en su realización. Los mapas históricos son temáticos y de dos tipos: sincrónicos (o estáticos) (explican la situación en un momento determinado) y diacrónicos (o dinámicos) (explican la evolución de una situación histórica y los cambios que se han producido).*

5. *Fuentes MATERIALES (restos materiales y construcciones, objetos personales, herramientas, monedas, armas, objetos decorativos, etc): Son fuentes primarias y proporcionan información sobre diversos aspectos, como el poder, la riqueza, la sociedad, la vida cotidiana y las costumbres, los gustos y las modas.*

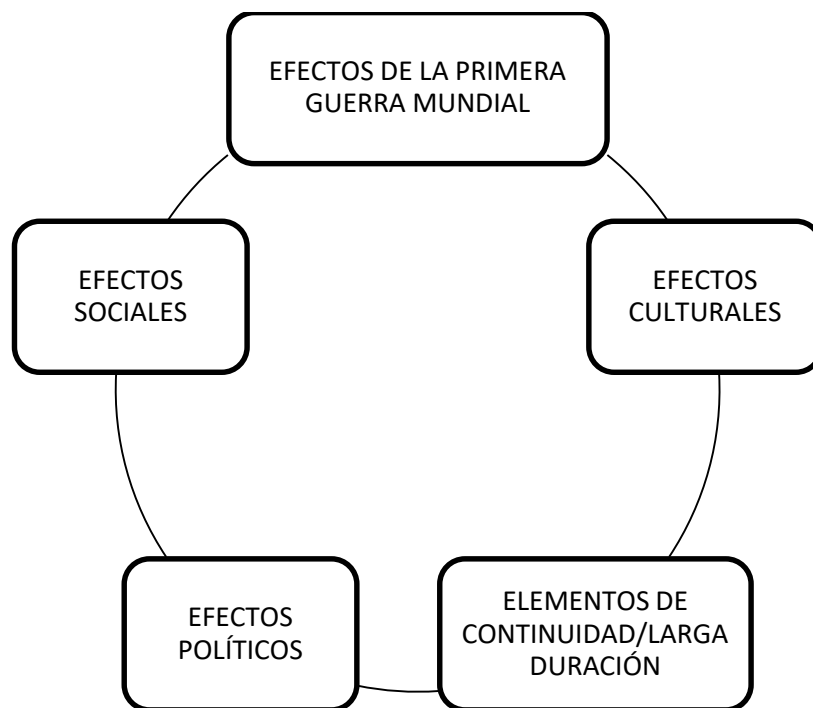
6. *Fuentes ORALES: Pueden ser testimonios directos o grabaciones en diferentes soportes. La entrevista es la fuente más habitual, pero también se incluyen los discursos, los programas de radio, las canciones, los cuentos... Son fuentes primarias.*

- *Según su temática, teniendo en cuenta que las fuentes históricas tratan y nos dan información sobre alguno o diversos aspectos (política, economía, sociedad, ciencia y técnica, religión, cultura, arte), pueden ser: fuentes políticas, económicas, técnicas y científicas, sociales, religiosas, militares... Las leyes, en cualquiera de sus formas (pragmática, decreto, constitución...) son fuentes jurídicas o legislativas.*

- *Finalmente, en cuanto su intencionalidad, aunque la mayor parte de las fuentes históricas son exclusivamente informativas, en algunas, como las caricaturas, discursos políticos, o algunos artículos de prensa, se observa una clara intencionalidad crítica, satírica o panegírica (de elogio a alguien) que si resulta muy evidente es conveniente destacar. Por su parte, las fuentes jurídicas o legislativas tienen una intencionalidad (y función) normativa y reguladora.*



Actividad propuesta: Partiendo de la consulta de tres fuentes distintas (según las indicaciones de la guía), los estudiantes organizan los efectos de la gran guerra en el siguiente esquema. Se solicita que preparen mesas de expertos para exponer una de las dimensiones por grupo (por ejemplo, lo social o lo económico o lo cultural)



UNA MIRADA DESDE LA HISTORIA SOCIAL...

Tomando como referencia el objeto de estudio de la historia social, se les solicita a los estudiantes que consulten sobre el papel de la mujer en la guerra, sobre la transformación de los soldados y sobre los movimientos obreros de trabajadores (específicamente, los de Londres). Se sugiere que consulten cartas de soldados, actas de los movimientos obreros, titulares de prensa, fotografías y por supuesto, las fuentes secundarias que encuentren sobre el tema. Deben presentar un manifiesto en defensa de uno de los sujetos/colectividades trabajadas, y presentarlo de forma oral a sus compañeros.



119

¹¹⁹ Tomado de: <http://artemanifiesto.culturaperu.org/perfil>

El cierre de la Primera Guerra Mundial, se propone a los estudiantes en un cuadro comparativo, invitando a pensar en ¿qué consecuencias de la guerra pueden tener efectos de larga duración (continuidad) y qué elementos pueden cambiar en la posteridad?

TRIMESTRE 2: TENENCIA DE LA TIERRA

Competencias

1. Construye asociaciones usando ejercicios comparativos entre la concepción de la tenencia de la tierra y la **Revolución** de Octubre en Rusia para ejemplificar acontecimientos que den cuenta del concepto de **Cambio** y **Continuidad** en la historia.
2. Comprende analizando ejemplos del pasado y del presente las características principales de las formas **totalitaristas** del **poder** relacionadas con la **tenencia de la tierra** para cuestionar sus efectos en las sociedades y su posible continuidad en el presente.
3. Reflexiona por medio de la reconstrucción de la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto Nazi acerca de los diferentes variables y efectos que pueden conformar una **guerra** para construir posturas críticas y éticas en defensa de los **Derechos Humanos** y la vida por encima de cualquier forma de **poder**.

COMPETENCIA 1: ROLES EN LA REVOLUCIÓN



Antes de iniciar el tema de la Revolución Rusa, se pregunta a los estudiantes ¿qué entiendes por Revolución? En éste punto es importante porque los estudiantes suelen (en su mayoría) confundir guerra y revolución colocándolos en un mismo nivel porque se alude en primera instancia, a que ambos tienen que ver con armas y violencia. Es muy importante definir revolución porque con ello, los estudiantes comprenden que ambos procesos incluyen variables más allá de la política y la economía, tienen que ver con la sociedad, con las colectividades, con las minorías, con los sujetos. Por ello, se propone aquí un juego de roles. **Actividad propuesta:** Utilizando la estrategia de juego de roles, los estudiantes asumen el papel de un personaje o colectividad presentes en la Revolución de Octubre. Como grupo, deben concatenar esos personajes en un relato tipo performance que explique el primer momento de la revolución.

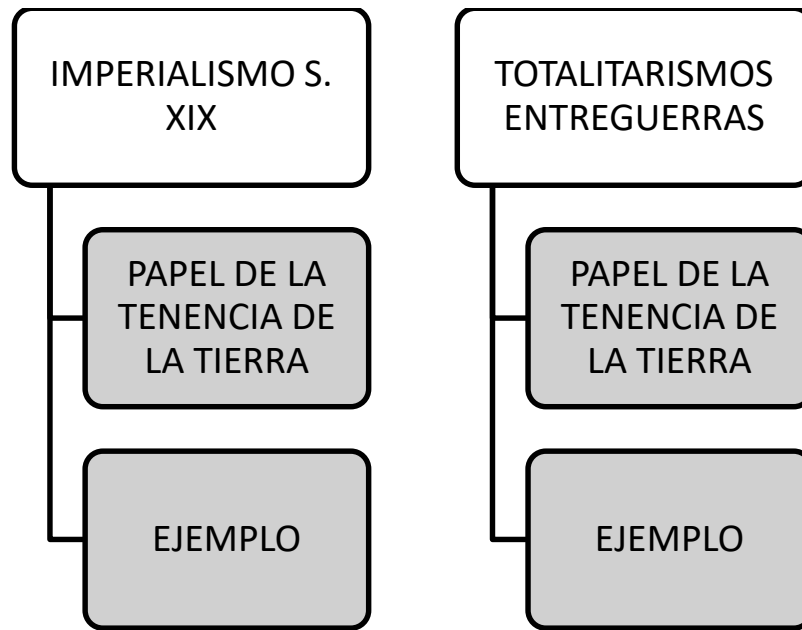
COMPETENCIA 2: ENTREGUERRAS, ENTRE IMÁGENES

En éste punto, los estudiantes reconocen que existen más tipos de fuentes para investigar la historia que los documentos escritos. Por ello, se propone comprender el periodo entreguerras a partir de una especie de álbum histórico. Se presenta a los estudiantes una serie de fotografías del periodo Entreguerras, comenzando con los efectos de la Primera Guerra Mundial en cuanto al boom de la economía en EEUU y los sentimientos de desolación de los países “perdedores”. Deben ordenarlas en una línea cronológica, y explicar las relaciones de causalidad de la Crisis de 1929.



FORMAS DE PODER EN LA TENENCIA DE LA TIERRA

La tenencia de la tierra es el segundo núcleo de los ejes de la propuesta pedagógica del Gimnasio Fontana. Se parte de la comprensión de los estudiantes sobre los conceptos de tener, poseer, dominar, colonizar, y con ello, se les solicita que relacionen dichos conceptos con las formas de poder previamente trabajadas en la clase. Dicho ejercicio debe estar acompañado por un ejemplo que muestre el papel de la tierra dentro de las expectativas políticas, económicas, culturales y sociales de los distintos tipos de gobierno.



COMPETENCIA 2: PERFILES DE DICTADORES Y SUS DICTADURAS

Entrando al tema de los totalitarismos del periodo entreguerras, se hizo necesaria la explicación en dos vías. La primera, en relación a las estructuras sociales, económicas, políticas y condiciones históricas, que permitieron la conjunción de variables que derivaron en el surgimiento de sistemas totalitaristas y fascistas en varios países de Europa. Por otro lado, se hizo un trabajo relacionado con los perfiles de los dictadores de ese momento (en relación a la actividad de “El huevo biográfico”) basado en un ejercicio de análisis de discursos orales y escritos de esos sujetos históricos. Es el primer acercamiento que los estudiantes tienen a éste tipo de metodología, que les permitirá trabajar en su proyecto de grado once sobre Análisis de Discurso.



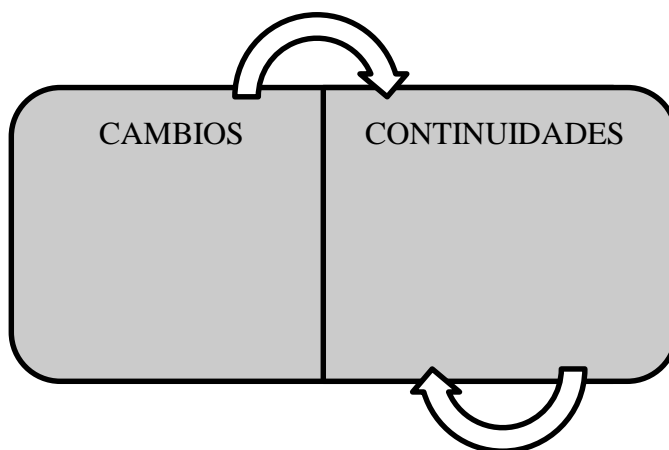
Actividad propuesta: En una historieta virtual, recrear los principales postulados discursivos propuestos por Mussolini, Franco y Hitler, especificando las particularidades del sujeto trabajado. Los estudiantes pueden usar gráficas, sonidos, audios y recortes del material encontrado en libros de texto y la web.

COMPETENCIA 3: CAUSALIDAD DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Reconociendo el concepto de causalidad y los tipos de causas, los estudiantes deberán organizar en un cuadro su consulta sobre las razones que permitieron el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Luego, se propone un ejercicio de cambio y continuidad para que los estudiantes pongan en práctica el nivel de análisis empático que se espera, tengan sobre la causalidad de las dos guerras planteadas. Fortalecer ese nivel de análisis les permitirá comprender la causalidad y larga duración de otras guerras contemporáneas.



Actividad propuesta: Los estudiantes deben analizar los posibles cambios y continuidades entre las causas de la Primera y la Segunda Guerra Mundial¹²⁰.

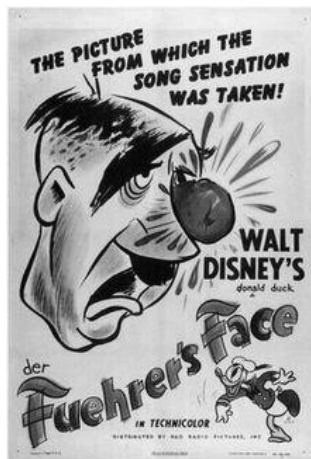


PROPAGANDA EN LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

En éste punto vuelve a aparecer el discurso como elemento esencial para el desarrollo de una guerra -civil, regular, irregular... Se habla a los estudiantes sobre la importancia de la propaganda y el uso de medios de difusión masiva para legitimar uno u otro tipo de gobierno, sistemas económicos e incluso, prácticas culturales. Partiendo de la importancia de la propaganda para legitimar los discursos políticos de los sistemas totalitaristas y su proyecto

¹²⁰ Según Bermúdez, éste es un ejercicio muy valioso pues al plantear relaciones de cambio y continuidad, los estudiantes “estarán mejor equipados para señalar factores que habían encontrado -gracias a investigaciones previas- en otros de los grandes conflictos de la historia, y ser capaces de comparar y discernir cómo la Segunda Guerra Mundial [por ejemplo] fue a la vez única y similar a otras situaciones pasadas. Entre más se encuentren los estudiantes en este tipo de ambientes de aprendizaje, mayores las probabilidades de pasar de un conocimiento ingenuo a niveles más sofisticados de la comprensión histórica” En Bermúdez... “El triángulo pedagógico de la comprensión...” 5

de guerra, los estudiantes realizan ejercicio comparativo de tres ejemplos de propaganda de la época (puede ser radial, audiovisual o escrita) de tres países distintos: EEUU, URSS y Alemania. La profesora provee las posibilidades para las fuentes audiovisuales¹²¹.



Fuente:

https://en.wikipedia.org/wiki/Der_Fuehrer%27s_Face#/media/File:Der_Fuehrer%27s_Face_poster.jpg

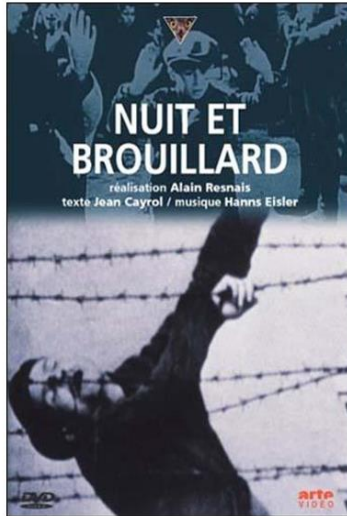
COMPETECIA 3: HOLOCAUSTO NAZI

Luego de una visita al colegio Colombo hebreo de Bogotá y del contacto con un sobreviviente del Holocausto nazi en Polonia, los estudiantes observan el documental “Noche y Niebla¹²²”, y se preparan para la elaboración de dos actividades: un ensayo (producto de un par de ejercicios anteriores) y una Ucronía¹²³ (en la que se hace énfasis en la importancia del lenguaje y la literatura para reconstruir la historia).

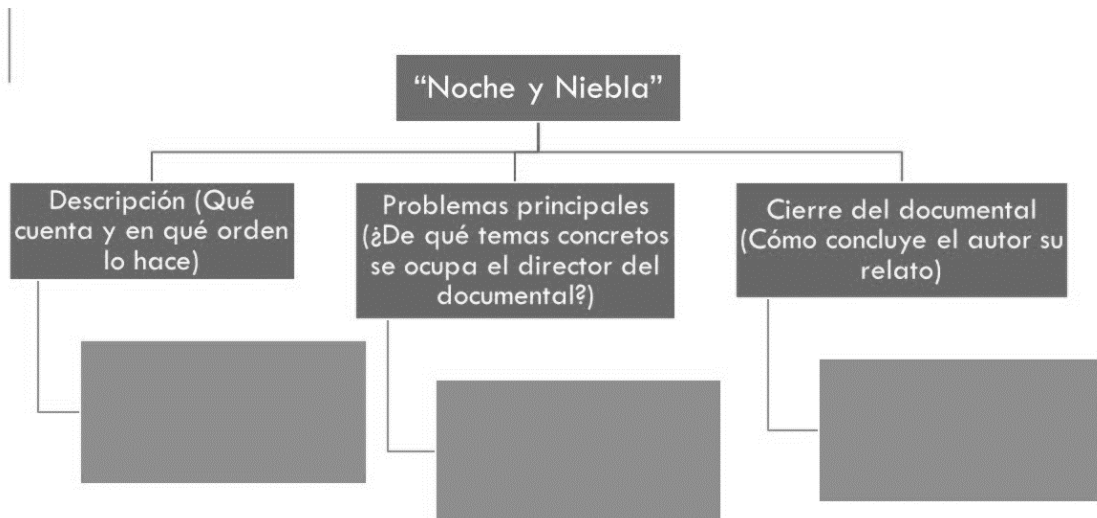
¹²¹ Uno de los ejemplos mostrados a los estudiantes fue el corto de Disney de 1941 “Der fuehrer's face”, donde se propuso a los estudiantes analizarlo desde las categorías de: lugar de producción, imaginario y representación. Dichas categorías fueron aprendidas por la docente en la clase de Historia Cultural con la profesora Amada Pérez en la maestría para la cual está aplicando la presente tesis.

¹²² Noche y Niebla (“Nuit et Brouillard”) es un corto tipo documental creado por el francés Alain Resnais doce años después de la Liberación y del descubrimiento de los campos de concentración nazis. El autor logró entrar en el campo de Auschwitz. “Lentos travellings en color sobre la arquitectura despoblada, donde la hierba crece de nuevo, alternan con imágenes de archivo (en blanco y negro, rodadas en 1944) que reconstruyen la inimaginable tragedia que sufrieron los prisioneros así como las causas y las consecuencias de esa tragedia: desde el advenimiento del nazismo y la deportación de los judíos hasta el juicio de Nuremberg” En: FilmAffinity, disponible en: <http://www.filmaffinity.com/es/film133039.html>

¹²³ Para revisar el uso de la Ucronía como elemento de la “historia alternativa” ver: Julián Pelegrín. “La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica”, Proyecto CLIO, 2010. Disponible en: <http://www.histodidactica.es/articulos/PelegrinHistAltern2010.pdf>



Luego de la observación del documental, los estudiantes se enfrentan a un organizador gráfico que les permite reconstruir el proceso del guion y recursos usados por el autor del mismo. En el segundo punto, sobre los temas concretos del director, se solicita especial énfasis.



2. CONTESTAR:

- A. ELABORA UNA LISTA DE ELEMENTOS PUNTUALES QUE EL DOCUMENTAL TE HAYA CUESTIONADO.
- B. ¿CUÁLES SON LAS FUENTES PRINCIPALES QUE UTILIZA EL AUTOR PARA DAR CUENTA DE SU RELATO? UTILIZA DIBUJOS PARA EXPLICARLAS.
- C. ¿QUÉ REFLEXIONES PODEROSAS SE PLANTEAN EN EL DOCUMENTAL? (EN FORMA DE PÁRRAFOS)
- D. SI PUDIERAS RESUMIR EL DOCUMENTAL EN UNA FRASE, ¿CUÁL SERÍA?



Luego de que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para elaborar su ensayo, se les solicita recrear el fin de la Segunda Guerra Mundial en el relato de Ucronía, bajo las siguientes instrucciones:

La **ucronía** se puede definir como un género literario relacionado con la novela histórica “alternativa” donde la trama transcurre en un mundo desarrollado a partir de un punto en el pasado en el que algún acontecimiento sucedió de forma diferente a como ocurrió en realidad (por ejemplo, los vencidos de determinada guerra serían los vencedores, o tal o cual rey continuó reinando durante mucho tiempo porque no murió fruto de las heridas recibidas).

La ucronía especula sobre realidades alternativas ficticias, en las cuales los hechos se han desarrollado de diferente forma a como los conocemos hoy. Esa línea histórica se desarrolla a partir de un evento histórico extensamente conocido, significativo o relevante, en el ámbito universal o regional.

El término fue acuñado por el filósofo francés Charles Renouvier, en el siglo XIX, en su obra *Uchronie: L'utopie dans l'Histoire*, (*Ucronía: La utopía en la Historia*), ya que refiere que, así como utopía es lo que no existe en ningún lugar, ucronía es lo que no existe en ningún tiempo.

Fuente: <http://es.thefreedictionary.com/ucron%C3%ADa>

DILEMAS: LA REPRESENTACIÓN DEL OTRO

Luego de la explicación sobre los efectos de la Segunda Guerra Mundial y de las retroalimentaciones a los ensayos y relatos de Ucronía, los estudiantes preparan un debate en el que deben tomar alguna de las posiciones sugeridas: miembros del partido nazi, víctimas del holocausto (judíos, gitanos...), europeos no judíos ni perseguidos y comunidad internacional. Cada estudiante debe preparar su argumento con consultas previas en fuentes teóricas válidas. En el debate, se presentan algunas preguntas como ¿cuáles son sus argumentos base para defender su posición? Luego, todos los estudiantes cambian de lugar (sin saberlo), y deben defender ahora la posición de quienes antes, rechazaron u oprimieron con su discurso. Ello permite la toma de perspectiva, el fortalecimiento del aparato crítico y por supuesto, la relación directa entre el aprendizaje de la historia y la construcción de ciudadanía¹²⁴.

TRIMESTRE III: LA CIUDAD

Competencias

1. Reconoce mediante la lectura y escritura de textos analíticos las consecuencias que para la historia de la humanidad trajo la Segunda Guerra Mundial y su relación con la creación de organismos internacionales y regionales defensores de la paz duradera entre las naciones para asumir posturas críticas y pragmáticas desde la posición de sujeto activo de la historia.

COMPETENCIA 1: BUSCANDO LA PAZ DURADERA

Con el ensayo realizado por los estudiantes, han logrado identificar que las naciones europeas, e involucradas en la contienda global, han sufrido no sólo la guerra en términos estratégicos, sino que deben enfrentarse al hecho de la necesidad de reconstruir, reparar y resolver problemáticas sociales incluso anteriores al estallido de la misma. Se hace necesario traer a colación la discusión por la pertinencia de los Derechos Humanos como parte de los sistemas democráticos y como posible solución a una repetición sistemática de una guerra

¹²⁴ La idea de los dilemas históricos utilizados como formas de construcción de ciudadanía está basada en el programa “Aulas en Paz” desarrollado por el Psicólogo y Doctor en Educación Enrique Chauz en la Universidad de los Andes.

mundial. Aquí, se hace muy útil el uso de la plenaria y la ejecución de mesas de expertos para tratar temáticas mundiales -teniendo en cuenta las relaciones de cambio y continuidad- entre todos los miembros del curso.



Actividad propuesta: En mesas de expertos, los estudiantes se organizan y profundizan en alguna de las organizaciones adscritas a las Naciones Unidas, planteando las principales problemáticas que enfrentan y ejemplos concretos de su gestión en la actualidad. Para resolver el tema del tiempo, deben hacer lectura de los principios del documento actual.

Se han retratado aquí algunas de las actividades propuestas por la clase de ciencias sociales para el año 2015-2016 en grado décimo. Los distintos instrumentos y formas de evaluación no fueron señalados aquí, pues no era objetivo de éste trabajo

LOS SENTIDOS SOBRE GUERRA

(PARTE 2)

Llegamos a la segunda parte de la actividad detonante del año¹²⁵ “Los sentidos sobre guerra”. Como se mencionó anteriormente, se propuso a los estudiantes analizar la frase: “La condición humana nos hace capaces de lo mejor y capaces de lo peor; somos creadores y destructores”, solo que ésta vez, se propuso un segundo momento luego de que los estudiantes, por medio de actividades formativas y evaluativas, trabajaran sobre las dos guerras mundiales del siglo XX.

El objetivo de ésta prueba, que no se había realizado en años lectivos anteriores, es develar distintos sistemas de sentido que los estudiantes construyen alrededor del concepto de guerra, explorando las herramientas del Método de Análisis Estructural para decantar los significados que los estudiantes configuran alrededor de dicho fenómeno como producto de intenciones subjetivas y efectos objetivos. A continuación, se muestra la guía de trabajo presentada a los estudiantes para realizar el segundo análisis de la frase detonante:

¹²⁵ El ejercicio se encuentra en la página 63 de éste trabajo.

LOS SENTIDOS SOBRE GUERRA

Una reflexión histórica del fenómeno de la guerra



(...) y así, estas generaciones que son hijas de la guerra, que han nacido en la guerra y han sufrido la guerra, se nos presentan vehementemente obsesionadas por aquel ideal de cuya vivencia han carecido, el ideal de paz”
D’ors A

En el siguiente punto encontrarás algunas frases alusivas a la guerra de autores de diversas nacionalidades y tiempos. Elige dos de esas frases que más te hayan impactado y escribe qué sentimientos te produce y cuál es tu interpretación (en un párrafo).

- a. *“El pretexto para todas las guerras: conseguir la paz” Jacinto Benavente*
- b. *El sonido que persistentemente reverbera a través de la historia es el de los tambores de guerra. Arthur Koestler.*
- c. *Hay dos clases de hombres: quienes hacen la historia y quienes la padecen. Camilo José Cela*
- d. *La historia del mundo es la suma de aquello que hubiera sido evitable. Bertrand Russell*
- e. *“La historia de los hombres es la historia de las guerras”. Oswald Spengler*
- f. *Las guerras seguirán mientras el color de la piel siga siendo más importante que el de los ojos. Bob Marley.*
- g. *Para los historiadores, los príncipes y los generales son genios; para los soldados siempre son unos cobardes. Leon Tolstoi (1828-1910)*
- h. *Jamás penséis que una guerra, por necesaria o justificada que parezca, deja de ser un crimen. Ernest Hemingway (1896-1961)*
- i. *La guerra es una masacre entre gentes que no se conocen, para provecho de gentes que si se conocen pero que no se masacran. Paul Valéry (1871-1945)*
- j. *La guerra es la continuación de la política por otro medios. Carl von Clausewitz*
- k. *Ningún hombre es tan tonto como para desear la guerra y no la paz; pues en la paz los hijos llevan a sus padres a la tumba, en la guerra son los padres quienes llevan a los hijos a la tumba. Heródoto (484 AC-425 AC)*

- l. *La guerra vuelve estúpido al vencedor y rencoroso al vencido. Friedrich Nietzsche (1 844-1900)*
- m. *Los muertos son los únicos que ven el final de la guerra. Platón (427 AC-347 AC)*

1. *Teniendo en cuenta los temas vistos sobre las primeras guerras mundiales del siglo XX (Primera y Segunda), justifica el sentir de la siguiente frase, explicando tu opinión frente a ella. Luego, en el cuadro, realiza un dibujo o símbolo con el cual consideres que puede ser explicada.*

"La condición humana nos hace capaces de lo mejor y capaces de lo peor; somos creadores y destructores"

2. *Luego de escuchar la lectura del texto “La guerra en mi vida o la guerra que es mi vida” (Anexos) escribe qué impacto tuvo en ti, usando las primeras ideas que te vinieron a la mente.*
3. *En una frase de TU autoría, explica el significado que le otorgas a la guerra. Recuerda que no debes seguir un modelo específico sino lo que tú has podido construir durante el año escolar.*
4. *Escribe un relato explicándole a otra persona lo que tu comprendes por guerra, utilizando personajes con perfiles definidos, linealidad cronológica, alusiones a eventos reales y una muy profunda reflexión del **papel que juega la guerra en la historia de la humanidad.***

Bajo el título “Análisis Semántico del Material”, ésa tesis mostrará el método de Análisis Estructural aplicado a los dos momentos de la actividad “Los sentidos sobre guerra”. Por lo pronto, presentaré aquí el proyecto anual desarrollado con los mismos estudiantes de décimo titulado “Recreando el siglo XX”, en el que prácticamente, se consolidan todas las habilidades, competencias, desempeños e indicadores esperados por los estudiantes en su etapa de formación.

“RECREANDO EL SIGLO XX”: PROYECTO ANUAL

En ésta parte del plan curricular, se propone el desarrollo del proyecto: “Recreando el siglo XX” en colaboración con la docente que comparte la carga horaria en el área de sociales del colegio. La idea original, provino de una experiencia previa en otra institución educativa

donde trabajé por cinco años, que comenzó con el desarrollo de dioramas grupales y exposiciones de creaciones artesanales de objetos de memoria. En el Gimnasio Fontana, logré (y con el apoyo de mi compañera), construir un proyecto de escala institucional, con una jornada única destinada para ello, y con el apoyo de los profesores del área de sociales del colegio y del nivel 3 (grado séptimo a undécimo). El proyecto es el producto de una inquietud fundamental: ¿Cómo guiar desde la escuela el pensamiento crítico y propositivo de los estudiantes hacia los procesos dinamizadores del siglo XX y su relación con el presente? En nuestro proceso de reflexión docente comprendemos el gran reto que significa formar ciudadanos críticos y conscientes en un tiempo tan mediático e individualista como el que vivimos. La construcción de la identidad debe partir del reconocimiento y la resignificación de la memoria, para reconstruir procesos sociales que no se queden sólo en los anales de la historia, sino que trasciendan a la comprensión del mundo presente y a la proyección de lo que como ciudadanos podemos proponer para mejorarlo cada día.

La historia del siglo XX estuvo marcada por múltiples procesos sociales que incluyeron transformaciones económicas, políticas y culturales tan profundas, que hicieron de ese periodo uno de los más bárbaros y complejos de todos los tiempos. Centenares de intelectuales, filósofos, sociólogos, historiadores, educadores, poetas, escritores, científicos de ese momento, definieron al siglo XX como un escenario de constantes matanzas, guerras, innovaciones tecnológicas y experimentaciones, que pusieron en tela de juicio dos categorías elementales: Humanidad y Modernidad. La primera, se relacionó con la pregunta por el papel individual y colectivo de los seres humanos en la construcción de sociedades funcionales, justas y equitativas más allá de los intereses ideológicos y económicos de los Estados, y la segunda, se preguntaba por los objetivos categóricos de la Modernidad planteados por los Ilustrados occidentales desde el siglo XVIII, que explicaban la historia desde los grandes relatos y las grandes historias, ahora incompatibles con los sucesos mediáticos, localizados, rápidos y macabros del siglo XX.

Ese desencanto con el mundo en constante guerra y con la tecnología como razón instrumental de esa lógica de poderes, confrontaron a las sociedades e individuos con grandes incertidumbres respecto del curso del tiempo, la esperanza de vida, el sentido mismo de la humanidad, y por supuesto, el futuro que vendría después de tan sangrientas y apoteósicas

huellas. La política fue configurándose en torno a ideologías, la economía alrededor de los intereses de los poderosos, la libertad se fue convirtiendo en un premio de aquellos que se lograron descolonizar, y la cultura seguía luchando contra la discriminación, la indiferencia, la extrema individualidad, el olvido. “(...) Donde la única certeza es la certeza de la incertidumbre, en el que estamos destinados a intentar, una y otra vez y siempre de forma inconclusa, comprendernos a nosotros mismos y comprender a los demás, destinados a comunicar y de ese modo, a vivir el uno con y para el otro...¹²⁶”, la Educación juega un papel imperante en la reconstrucción y re-significación de la sociedad, no sólo en el siglo XX, sino en todos los tiempos de la historia. Es en ese marco de la reivindicación de la memoria, del desenterramiento del olvido, de la significación del presente, de la edificación de un mundo mejor, que la docencia en nuestro tiempo, especialmente en lo respectivo a las Ciencias Sociales, encuentra uno de sus mayores retos: lograr que los estudiantes sean capaces de apropiarse de las construcciones del tiempo y de empoderarse de un rol en un mundo que los necesita en el hoy y el ahora, desde la identidad y la ciudadanía global pues

“No obstante se necesita contar con la memoria porque ella interpretada como depósito y acervo de vivencias comunes y compartidas y cómo “bien cultural” de la mayor relevancia, ha devenido en uno de los componentes más significativos de la cultura de nuestro tiempo, como aspiración de actitudes y aspiraciones reivindicativas derivadas de hechos de pasado, como preámbulo o como derivación de la “reclamación de identidad y como referente para variadas posiciones políticas¹²⁷”

Desde sus habilidades creativas, pictóricas, esculturales, dramatúrgicas incluso actorales, pusieron en funcionamiento salas temáticas que permitían a los visitantes aprender de sus productos y comprender las relaciones que se pueden establecer con las problemáticas sociales que siguen siendo consecuencia de las guerras y conflictos que se dan entre las naciones y dentro de ellas. A lo largo de las diferentes fases, lograron también fortalecer su comprensión lectora, sus habilidades para analizar fuentes y sin duda, su proceso de escritura. La base teórica del museo se consolidó a lo largo del año escolar, y se manifestó en resultados

¹²⁶ Bauman, Zygmunt, “Discurso pronunciado con motivo de la concesión del Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades” 2010, 17 Disponible en: <http://www.premiosprincipe.com/content/view/485/203/> Consultado el 18 de abril de 2015.

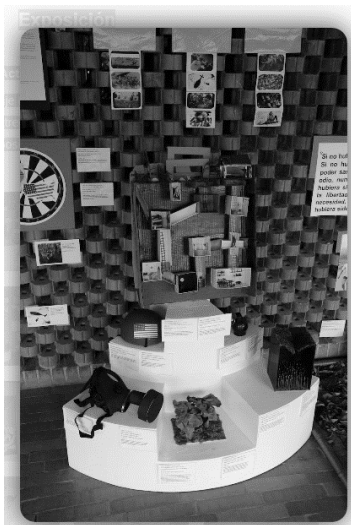
¹²⁷ Aróstegui, Julio, “Experiencia, Memoria e Historia” en La Historia vivida. Sobre la historia del presente. Madrid: Alianza Editorial, 2004, 35.

como las etiquetas de los objetos, los folletos informativos a los invitados, el póster con preguntas problema y sus respuestas y sin duda, con los guiones de los oradores.

Los sentidos que los estudiantes lograron construir sobre la guerra se condensaron en la presentación final del museo. Luego de la actividad “sentidos sobre guerra”, comprendieron la importancia de los procesos de continuidad y las relaciones con el presente que se pueden establecer desde la empatía histórica, estableciendo puentes diacrónicos y sincrónicos según el caso. El reto de sostener un proyecto anual como éste de forma paralela al desarrollo regular de las clases, implicó también una inversión de tiempo, energía y recursos sin precedentes en el colegio, que los empoderó y les invitó a apasionarse con el proceso. En sus exposiciones, se notaron los múltiples aprendizajes históricos y conceptuales que alcanzaron tanto en las clases, como en las fases investigativas del museo¹²⁸.

Finalizando el proceso, los estudiantes se enfrentaron a la presentación oral de sus trabajos teóricos sobre los problemas correspondientes -como Revolución de Octubre, Revolución Cubana, Holocausto Nazi o Descolonización de Asia y África- y con ello, a la visita y evaluación de compañeros de primaria, pares de sus cursos, profesores de sociales, profesores de todas las áreas, padres de familia y directivas.

¹²⁸ De manera breve, los estudiantes trabajaron el museo en las siguientes fases: Trimestre 1: Disposición temática (Asignación de temas sobre el siglo XX, Acercamiento a la teoría de museología), Tipos de fuente y búsqueda. Entrega del portafolio. Creación de Línea Espacio Temporal del tema; Trimestre 2: Trabajo de Campo – Visita a museos, Elaboración de bocetos de objetos, redacción de fichas, segunda parte del análisis temático y asignación y organización de roles y Trimestre 3: Montaje final de la sala de exposición, Entrega de portafolio completo, Exposición de temas a visitantes, Coevaluación.





Las fotografías fueron tomadas en el marco de la exposición del museo “Recreando el siglo XX” en mayo de 2016 en las instalaciones del Gimnasio Fontana.

CAPÍTULO 3

Del sentido, de los significados: Cambios y continuidades

ANÁLISIS SEMÁNTICO DEL MATERIAL

[...] Las tensiones de sentido adquieren significaciones específicas según (y para) los contextos de saber en donde se encarnen: desde las “teorías puras” hasta los usos más “cotidianos” del lenguaje, pasando por las formas de la legislación, por los medios masivos de comunicación y, por supuesto, y para nuestro caso, por los ámbitos de la pedagogía y la escuela, por los saberes (escolares y no-escolares, científicos y no-científicos, eruditos o populares) que circulan en ella.

(“Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales”¹²⁹)

Para lograr el objetivo del análisis estructural de contenidos, Hiernaux explica la asociación de tres términos esenciales: Contenidos, Modelos Culturales y Análisis Estructural. Para el autor “los Contenidos” no se refieren a la literalidad del texto y/o los discursos, sino a lo que “hay dentro” pues “los textos y los discursos son “contenedores”, “continentes”, modos de expresión, manifestaciones. El análisis de contenido no los tiene por objeto, pero sí a aquello que contienen¹³⁰”. El sentido es pues, precisamente lo que puede ser expresado en los textos o discursos. Más específicamente, los sentidos se traducen en “maneras de ver las cosas”, en “sistemas de percepción” de sí, de los otros y del mundo. El sentido, en breve, es *significado*.

Los sistemas de sentido, es decir, los modos de percepción que trata de identificar el análisis de contenidos, corresponden a un asunto de entendimiento cognitivo, pero también, de orientación de los actos¹³¹ pues por medio de ellos es posible captar ciertas estructuras de comportamiento que tienen lugar en la “cabeza del sujeto que actúa”, y que de manera inconsciente o no, preexisten en su percepción de mundo y estructuran sus actos. Atender esa relación corresponde a la comprensión de que los sistemas de sentido se analizan también

¹²⁹ Saldarriaga Vélez, Óscar, “Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales. Análisis Estructural de sus sistemas de sentido”. En *El sentido y el Método, sociología de la cultura y análisis de contenido*, coord. Hugo José Suárez (México DF: El Colegio de Michoacán, 2008), 147.

¹³⁰ Saldarriaga Vélez, Óscar, “Lineamientos curriculares ... 68.

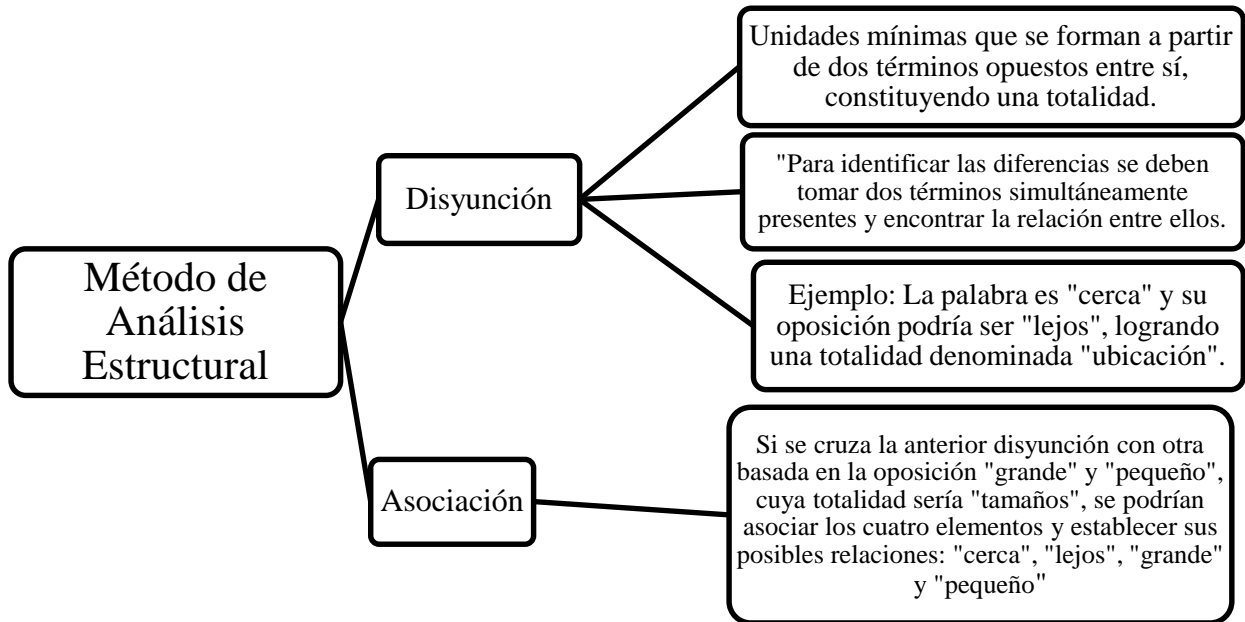
¹³¹ Suárez, Hugo José (coord) *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*. P. 70

desde aquellos que han sido interiorizados por los sujetos que los han construido. Así pues, se concluye que los sistemas de sentido se producen y reproducen socialmente, lo que implica la producción de distintos “géneros de sistemas de sentido” es decir, de “modelos culturales” que bien por aparatos educativos y experiencias divergentes pueden presentarse como similares, o como totalmente opuestas.

De acuerdo a lo anterior, el aporte más valioso que el Método de Análisis Estructural realiza a éste trabajo, es que, al ser el sentido significado, lo que se debe comprender es que el sentido -los sentidos- se produce a partir de “códigos disyuntivos”, es decir, “las unidades mínimas de sentido que se forman a partir de dos términos opuestos entre sí (principio de *oposición*) y que forman una totalidad. [...] Por ejemplo, si tomamos la palabra “caliente”, su oposición es “frío” y ambas forman una totalidad que es la “temperatura¹³²”. Esos sentidos, al ser dinámicos en el tiempo, se ven necesariamente transformados por las experiencias culturales y académicas de los estudiantes, como es el caso de los análisis presentados aquí, en los que los estudiantes, al haber desarrollado comprensiones sobre los temas vistos durante el año, fueron transformando su lenguaje y ratificando -o cambiando- sus sistemas iniciales de sentido.

El siguiente principio es el “código de asociación”, que permite justamente asociar las totalidades que se logran articular en las disyunciones (como temperatura), y establecer así, nuevos sentidos que superan las posibilidades evidentes del primer material que se comenzó a analizar (frío/caliente). Aquí, un breve mentefacto:

¹³² Suárez Hugo José. *La transformación del sentido. Sociología de las estructuras simbólicas*. La Paz: Muela del Diablo. 104-105.



El MAE para analizar sistemas de sentido sobre la guerra

Como se pudo evidenciar anteriormente, el análisis estructural de contenidos pretende analizar percepciones producidas y reproducidas socialmente, manifiestas de múltiples maneras -para éste caso, en textos y/o discursos- y buscando la construcción de modelos culturales precisos que están indefectiblemente atravesados por el lenguaje como eje central de referencia. La propuesta pedagógica que éste trabajo expone, utiliza el MAE como parte del proceso de construcción y análisis de sentido sobre la guerra como problema de enseñanza en la Historia. Se apropió el método para evidenciar concepciones previas que los estudiantes tenían sobre el concepto de guerra y para analizar cómo iban construyendo sus propios sentidos sobre la misma, usando como contenidos principales, las temáticas para Ciencias Sociales de grado décimo. Se encontró que el MAE permite develar sistemas de pensamiento que se ven afectados por la dimensión ética, cognitiva, moral, cultural, e incluso, mediática -en el sentido del papel jugado por los medios de comunicación en la configuración de la visión de mundo-. Se consideró que el MAE aplicado en la enseñanza de las Ciencias Sociales permite potenciar la relación entre la formación del pensamiento histórico y el aprendizaje efectivo. A continuación, se presentará uno de los ejercicios pilares de la

propuesta pedagógica desarrollada para el año lectivo 2015-2016 Se incluirá como parte del proceso relatado en el presente capítulo por cuanto el MAE constó de dos momentos y concluyó en una actividad de cierre.

“LOS SENTIDOS SOBRE GUERRA”: ANÁLISIS

Se propuso a los estudiantes analizar¹³³ la siguiente frase, extraída del documento *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales* elaborado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia de 2002: "LA CONDICIÓN HUMANA NOS HACE CAPACES DE LO MEJOR Y CAPACES DE LO PEOR; SOMOS CREADORES Y DESTRUCTORES"¹³⁴. La pertinencia de la frase se sustenta a partir del saber escolar producido en mi proceso pues al leerla, relacioné la condición humana con el fenómeno de la guerra, y fue por ello que la incluí como frase detonante para tratar los principales temas relativos al currículo temático de grado décimo, centrados especialmente en el desarrollo de guerras internacionales y por supuesto, mundiales¹³⁵. Antes de mostrar el análisis de las frases producidas por los estudiantes del Gimnasio Fontana, vale la pena introducir el proceso con el ejercicio desarrollado por el profesor Saldarriaga, que aquí cito en extenso como fundamentación del ejercicio y como apoyo al lector:

“La lectura semántica se hace por medio de una técnica que consiste en levantar el esquema (o “grafo”) de las oposiciones y asociaciones que estructuran el sentido del material en cuestión.¹³⁶ El grafo se construye posicionando unos en frente de otros, por parejas (llamadas

¹³³ El análisis se basó esencialmente en la pregunta ¿qué te produce la frase? Y se pidió a los estudiantes que, de acuerdo a sus intereses, trataran de dibujar su respuesta.

¹³⁴ “Ésta frase fue seleccionada porque tras el respectivo análisis semántico de los ocho ejes temáticos propuestos por los *Lineamientos*, se llegó a la conclusión de que condensa la estructura de sentido más profunda que atraviesa el documento, y expresa el tipo de saber sobre lo social que estos *Lineamientos* ponen en circulación entre los maestros colombianos”. Saldarriaga Vélez, Oscar. “Colombia, lineamientos curriculares en Ciencias Sociales. Análisis estructural de sistemas de sentido”. En Hugo José Suárez (coord.) *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*. México: UNAM, Colegio de Michoacán. 2008. 171

¹³⁵ La elección de la frase contiene otro plus. La estructura de la evaluación contemplada por el plan institucional del Gimnasio Fontana, establece la importancia de la Condición Humana como eje para la apropiación del ser que aprende - estudiante- a partir de la concepción de Edgar Morin quien afirma: “La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano. Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él [...]. Interrogar nuestra condición humana, es entonces interrogar primero nuestra situación en el mundo. Una afluencia de conocimientos a finales del siglo XX permite aclarar de un modo completamente nuevo la situación del ser humano en el universo. En Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. París, 1999. P. 23.

¹³⁶ Se trata de una aplicación de: GREIMAS, A. J. *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. París, Larousse, 1971. A partir de allí, retomo los desarrollos metodológicos propuestos por: HIERNAUX, Jean-Pierre.

técnicamente “códigos disyuntivos”), los términos que se diferencian. Cuando la diferencia no es explícita en el material, se pone enfrente el término o miembro inverso o negativo. Luego se van colocando bajo cada uno de los miembros de la disyunción, los términos o “calificadores” que el material les asocia. Estos términos han sido inventariados previamente como “códigos de objeto” (aquellos de lo que se habla), y “códigos calificadores” (las características asignadas a los “objetos”), bajo la regla de oro de *fidelidad al material original*. Luego de establecidas las disyunciones y sus términos asociados, se extrae o asigna una “categoría”, “totalidad” o “concepto inclusor” que subyace a cada disyunción.¹³⁷ Sólo después de ello, una relectura o paráfrasis del grafo nos debe arrojar el juego de sentido que está implícito en el material. Un título hipotético asignado al grafo ayudará a precisar el tema del material.

Se adoptan las siguientes notaciones: « / » para indicar la disyunción, « | » para indicar la asociación, « ~ » para indicar el “no”, el negativo o inverso, y « ≈ » para señalar el inclusor. Cuando se recurre a un término que no está en el material, pero que es coherente con el sentido del código disyuntivo, el analista lo coloca entre comillas (“ ”). Procedamos con el material escogido:

1. Análisis semántico de la pregunta de prueba

L'institution culturelle. - Méthode de description structurale. Presses universitaires de Louvain, 1977, p. 60-65 ; HIERNAUX, J.-P.; “Analyse structurale de contenus et modèles culturels. Application à des matériaux volumineux”. En: ALBARELLO, Luc; et al. *Méthodes d'analyse en sciences sociales*. Paris, Armand Colin, 1996, p. 111-144. [Versión castellana, Óscar Saldarriaga]; y HIERNAUX, J.-P., “ ‘Et hic tres unum sunt’ . Structures croisées et théorie des réductions”. Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, Faculté de sciences politiques et sociales. Dactylo, 1998, 33 p.

¹³⁷ “Los principios de la descripción estructural [...] parten de la idea de que “el sentido”, la percepción, resultan -y están “dentro”- de las relaciones que constituyen los unos en función de los otros, los elementos que el material dado pone en obra. Los fundamentos de estas relaciones son sólo de dos tipos:

- la disyunción (la contradefinición, la distinción), la cual permite, al interior de un mismo género (totalidad o inclusor), identificar ciertas cosas como existentes y específicas, unas en relación con otras [...]
- la asociación, (la conjunción...), la cual coloca los elementos ya identificadas por las disyunciones, en relación con otros elementos, salidos a su vez de otras disyunciones, formando así la “red” y los “atributos” de todos ellos [...]

Así, son los conjuntos de conjunciones y disyunciones que se convocan mutuamente, los que, en un material dado (o en el pensamiento de un sujeto), forman sistemas o estructuras de sentido más o menos simples o complejos”. (Hiernaux, 1996, p. 119).

facultad moral permitiría contradefinir la “ausencia de condición humana”, la falta de humanidad.

A renglón seguido aparece un subsistema de sentido que induce a asociar el valor de los términos morales (el Bien y el Mal) con una pareja de actos denominados “creación” y “destrucción”. Todo acto de *creación* es lo bueno, todo acto de *destrucción* es lo malo. El inclusor de esta dupla se puede denominar “modos de acción”, pero en tanto aparecen como opuestos entre sí, son actos que pueden describirse como *absolutos*, “*puros*” u “*originarios*”, pues excluyen otras acciones que puedan considerarse como más *relativas*, *compuestas* o *complementarias*. Asimismo, esta disyunción excluye otro tipo de actos humanos que pudieran ser referidos por términos como: “producción/consumo”, “transformación/conservación”, invención/hábito”, “evolución/retroceso”, “libertad/determinación”, u otras.

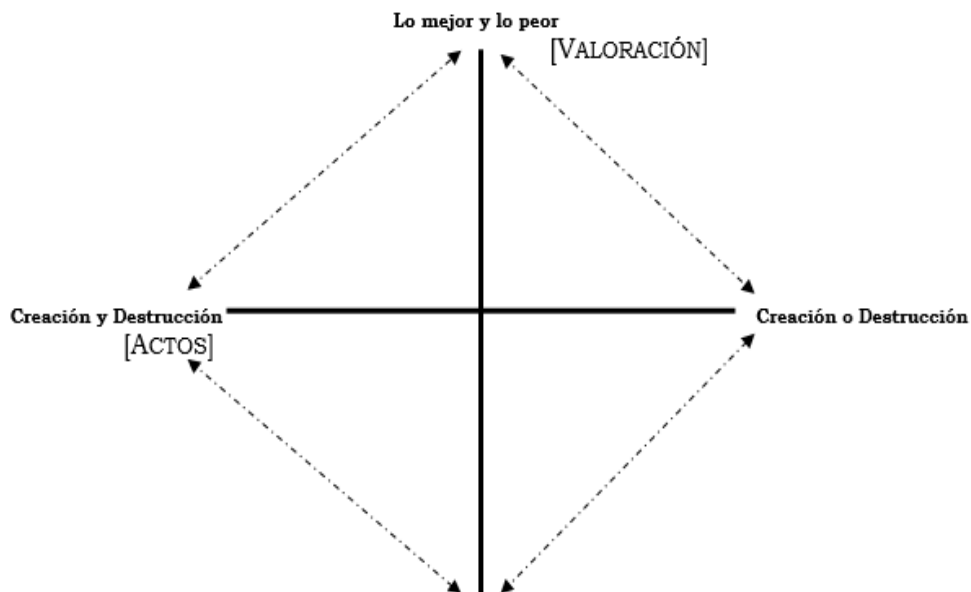
f. Comentario analítico:

En este sistema de sentido se establece, en la base, una asociación que define “lo humano” como (o por) una facultad moral, o si se quiere, por su capacidad de decisión ética. Por exclusión, no contempla como (típicamente) humanas otras dimensiones posibles, como “lo biológico”, “lo social”, “lo cultural” o “lo político”. Por otra parte, tal asociación implica catalogar como “no-humano” a aquello o aquellos que no posean tal dimensión moral. En principio, este sistema de sentido excluye “cosas y/o animales”, pero también hace posible excluir a ciertos “humanos”, aquellos que sean considerados como carentes de tal capacidad.

Ahora bien, gracias al uso de las conjunciones “y” en lugar de las disyunciones “o” para asociar “lo mejor” y “lo peor”, el material deja abiertas varias posibilidades semánticas, ya que postula la coexistencia de las categorías “bien/mal”, “creación/destrucción”, de modo que un “usuario” de este sistema de sentido, al verse obligado a explicar el cómo, el cuándo y porqué de esa coexistencia, puede terminar haciendo combinaciones más o menos complejas entre los mismos elementos, de modo que le fuese posible pensar, o bien en una “creación mala” o bien en una “destrucción buena”. Lo que en este sistema parece quedar

excluido en cualquier caso, es pensar en una “creación que pueda ser destructiva” o en una “destrucción que pueda ser creadora”. Este juego se puede graficar así:

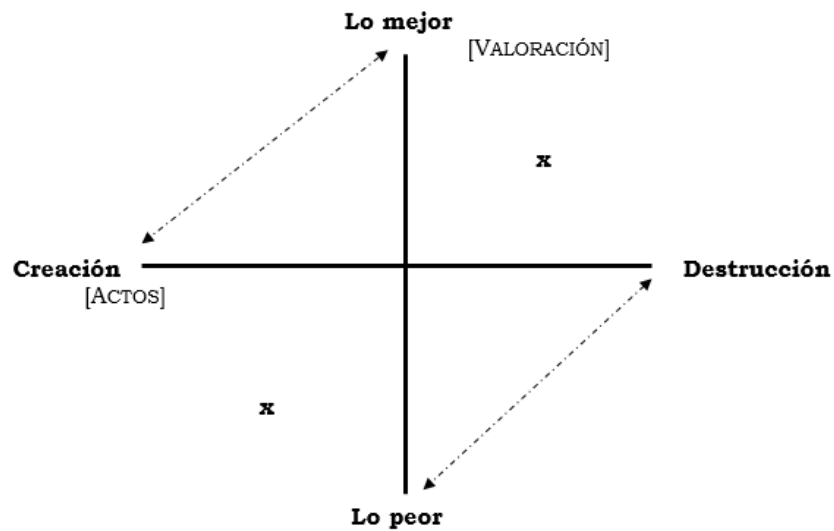
GRAFO 1: POTENCIALIDADES DE LA CONDICIÓN HUMANA



Así, el enunciado puede dar pie a una asociación más esquemática, en la cual la pareja “creación/destrucción” se halle en relación de paralelismo simple con “lo mejor/lo peor”, fijando la “condición humana” sobre la oposición “creador/destructor”.

GRAFO 2: POTENCIALIDADES DE LA CONDICIÓN HUMANA ^[138]

¹³⁸ Estos grafos no son sino la representación gráfica que sale de cruzar dos códigos disyuntivos, a partir de su “inclusor”, (al que Greimas denomina técnicamente “el eje semántico”): acá cruzamos el eje de *Acciones humanas* (determinado por la polaridad *creación/destrucción*) con el eje de *Valoraciones morales (mejor /peor)*. El grafo cruzado permite ver las combinatorias de sentido que tales elementos hacen posibles, y señalar las que efectivamente están activas en cada material analizado).



En síntesis, el sistema de sentido sobre el cual está construido el enunciado seleccionado, presenta la peculiaridad de que, por una parte puede estar cerrado sobre la asociación “bien=creación, mal=destrucción”, determinando en esta dirección dual la respuesta del usuario, por otra parte permanece abierto a combinatorias no duales, pues demanda del usuario que ponga en acto sus propios juegos de sentido respecto a ¿quién, cómo, cuándo, porqué y para qué se crea y/o se destruye?

Advertencia: El problema de cómo explicar la tensión humana “creación/destrucción” es uno de los problemas más complejos, no sólo para las actuales ciencias sociales y humanas, sino para la filosofía y para las ciencias experimentales, y está lejos de haber sido resuelto o clausurado: ningún experto en ciencias sociales, humanas o naturales puede hacer otra cosa que proponer hipótesis y teorías de mayor o menor grado de complejidad para dar cuenta de esta paradoja. Es de suyo estimulante que el texto de los *Lineamientos* proponga abordar esta cuestión como una de las “preguntas generadoras” de mayor potencialidad para construir saberes sobre lo social en la escuela. Ahora bien, ya hemos señalado desde nuestro informe anterior, cómo el registro dominante en los *Lineamientos* es del orden ético-político, pues, además de asumir como problema de base “esta ambivalencia propia de la condición humana”, la pone a circular a través de una malla de objetos de conocimiento y de conceptos delimitada por cuatro líneas temáticas que se han definido como estratégicas para la

formación de los “nuevos ciudadanos”: *diversidad cultural, derechos humanos, medio ambiente-desarrollo sostenible, y negociación de conflictos*). Los *Lineamientos* buscan que sobre todo ello, los profesores y estudiantes puedan construir explicaciones causales, históricas, económicas, sociológicas y antropológicas de progresivo grado de complejidad.¹³⁹

Por otra parte, la objeción de que los *Lineamientos* “no se han aplicado o no se han entendido hasta ahora”, no sería procedente aplicarla respecto a esta prueba, en tanto el método de análisis semántico de los saberes sobre lo social adoptado acá no pretende juzgar la validez de los enunciados de los *Lineamientos* desde un “metasistema” que fuera el correcto, ni tampoco se propone constatar si los maestros y estudiantes han replicado más o menos bien los enunciados en cuestión, sino que, al proponer un enunciado sobre lo social (podría haberse escogido otro) permite sacar a la luz los conceptos y los niveles de complejidad que los estudiantes interrogados han logrado alcanzar en sus explicaciones al respecto, tanto en las percepciones como en las actuaciones implicadas.¹⁴⁰

Es así como los estudiantes de 5° y 9° grado de colegios bogotanos debieron explicar las condiciones o modalidades en que ocurren “lo mejor” y “lo peor” y la “creación” y la “destrucción”. Al hacerlo, pusieron en juego (alguna, varias o todas) seis nociones básicas que el análisis semántico ha logrado agrupar como “incluidores mayores” (*tiempo, espacio, sujetos, causalidad, valoración y finalidad*) y que remiten, desde la perspectiva de la estructura epistemológica de las “ciencias sociales”, a un juego de categorías básicas con las

¹³⁹ En el documento arriba citado (Saldarriaga, 2005) se han analizado semánticamente los ejes de los *Lineamientos*. Valga acá recordar el tratamiento que este documento da al sistema en cuestión:

“La condición humana es sin duda una confluencia paradójica de arraigo-desarraigo (participantes de una condición cósmica, terrestre, física y humana), unidad y complejidad (cerebro-mente-cultura, razón-afecto-impulso, individuo-sociedad-especie) que nos hace uno e infinitamente diversos, capaces de lo mejor y de reinventarnos continuamente en sociedades, culturas distintas y valiosas; y capaces de lo peor: locuras, guerras, violencia. Comprendernos en esta contradicción es nuestra tarea básica”. (M.E.N., 92).

La fundamentación del eje n° 6 afirma que:

“La Cultura supone una creación negociada en torno a los valores y reglas del juego que van a ser consideradas como prioritarias y que van a comprometer a todas y todos [...] En esa creación, los conflictos son una parte necesaria tanto para continuar creando, como para empezar a destruir. Por ello, las crisis en las culturas deben ser vistas como posibilidades y riesgos, las cuales manejadas a través de negociaciones posibilitan acuerdos y aúnan voluntades en torno de ideales superadores del conflicto inicial”. (M.E.N., 98).

¹⁴⁰ “Los sistemas de sentido, los modos de percepción que pretende identificar el análisis de contenidos, no son sólo un asunto del entendimiento, un fenómeno cognitivo. Al estructurar y orientar la percepción, tienden también a estructurar y orientar el actuar. Estos sistemas pues, son captados como principios organizadores, a la vez, de la percepción y del comportamiento”. (HIERNAUX, 1996, p. 116).

que las ciencias sociales construyen sus explicaciones sobre los fenómenos sociales. La presencia y el uso de éstas categorías, sería lo que, más allá de los contenidos concretos de los saberes sobre lo social pero como su fundamento, debería ser evaluado como indicador de la competencia alcanzada por los estudiantes en el análisis de lo social¹⁴¹”

APUNTES SOBRE LOS SISTEMAS DE SENTIDO SOBRE GUERRA

Para realizar el ejercicio con los estudiantes, se partió de la frase señalada y se aplicó a dos grupos diferentes: el primero en énfasis en Química y Biología, y el segundo, en Matemáticas y Física. La actividad se realizó en dos momentos diferentes del año escolar: El primero, en Octubre de 2015, y el segundo, en Abril de 2016 (es decir, al inicio y al cierre del año lectivo). Tras el análisis de los resultados, se decidió analizar una frase de cada grupo (una por el énfasis de biología y otra por el de matemáticas) en los dos momentos señalados, para completar una muestra de cuatro frases analizadas.

ANTE LA FRASE:

"LA CONDICIÓN HUMANA NOS HACE CAPACES DE LO MEJOR Y CAPACES DE
LO PEOR; SOMOS CREADORES Y DESTRUCTORES"

TENIENDO COMO REFERENCIA EL FENÓMENO DE LA GUERRA ¿QUÉ
OPINAS?; ¿CÓMO SIMBOLIZAR TU RESPUESTA EN UN DIBUJO?

CONVENCIONES PARA LEER EL MATERIAL

Ejemplo 1: Carlos Rojas (Nombre) / M (Género Masculino) / EMAT (Énfasis en Matemáticas) / 16 (Edad) / OCT15 (Fecha Octubre de 2015)

¹⁴¹ Saldarriaga Vélez, Óscar. “Análisis estructural de sistemas de sentido en alumnos de ciencias sociales en colegios de Bogotá”. Saldarriaga Vélez, Óscar, “En *El sentido y el Método, sociología de la cultura y análisis de contenido*, coord. Hugo José Suárez (México DF: El Colegio de Michoacán, 2008), 172-176

Ejemplo 2: María Fernanda Benítez (Nombre) / F (Género Femenino) / EBIO (Énfasis en Biología) / 17 (Edad) / ABR16 (Fecha Abril de 2016)

Muestras tomadas antes del proceso pedagógico (Octubre de 2015)

1. “No todo lo peor es destrucción y no todo lo mejor es creación, ya que las personas pueden destruir con propósitos de creación o se puede construir con propósitos de destrucción”.
(Carlos Rojas, M, EMAT, 16, OCT15)

a. *Códigos de Objeto*¹⁴²: Propósito para construir, Propósito para destruir.

b. *Códigos Calificadores*¹⁴³: Peor, Mejor, No todo lo peor, No todo lo mejor, Capacidad para crear o para destruir.

c. *Disyunciones (A/Ñ)*¹⁴⁴: Peor/Mejor; No todo lo peor/No todo lo mejor; Destrucción/no Destrucción; Creación/no Creación; Destrucción/ Creación; Propósito de crear/Propósito de destruir.

Grafo N° 1: *La intención no siempre determina el resultado*

Creación	/	Destrucción	≈	Acciones históricas
Mejor (Buena)	/	Peor (Mala)	≈	Valor moral
No siempre buena	/	No siempre mala	≈	Tiempo y Circunstancias
Propósito destructor	/	Propósito creador	≈	Intención

¹⁴² Se refiere al “objeto” del cual se habla en la frase y que corresponde al epicentro de las disyunciones y asociaciones. En breve, el código de objeto pone en evidencia los temas principales de los diversos sistemas de sentido analizados.

¹⁴³ Son aquellos que le atribuyen cualidades específicas al código objeto

¹⁴⁴ Se plantean como las oposiciones “evidentes” en el contenido analizado. Pueden ser opuestos “originales” o “puros” como: blanco / negro, o “opuesto vacío” como blanco / no blanco (que se referiría a todos los colores que no son blanco).

Paráfrasis: “Las personas pueden tener el propósito de destruir más resultan creando, así como pueden tener el propósito de crear, pero terminan destruyendo. No siempre lo peor es destruir y no siempre lo mejor es crear, dependiendo de la intención”

El anterior subsistema muestra como disyunción esencial dos acciones históricas que son la creación y la destrucción. La creación, se relaciona usualmente con el valor moral de lo “bueno”, en tanto si se le compara con la destrucción, sería “mejor”. Por su parte, la destrucción se asocia más fácilmente con lo “malo” dado sus efectos históricos, así que sería “peor” en relación con la creación. Sin embargo, la complejidad del material se da cuando se conectan las disyunciones de “Valor moral” con la de “Tiempo y Circunstancias”, pues, dependiendo de ciertas variables, la creación no siempre podría ser “buena ni mejor”, así como la destrucción no necesariamente sería “mala o peor”.¹⁴⁵ De ahí que adquiera sentido la disyunción: No siempre buena o no siempre mala, de acuerdo a la Intención del acto histórico, es decir, que el sentido que se le otorga a la creación y a la destrucción depende del propósito inicial con que se realizó: si el propósito era crear y con ello se tuvo que destruir, será menos “malo” que, si el propósito inicial era destruir y con ello, se tuvo que crear.

f. Comentario analítico:

La frase analizada aquí plantea varias cuestiones de complejo análisis. Por un lado, no se restringe solamente a la explicación binaria de creación en oposición a destrucción, ambos como actos históricos, y por ende, actos ejecutados por seres humanos, sino que cruza otros inclusive o categorías como *valor moral* e *intención*, ambos provenientes de un análisis subjetivista, esto es, la perspectiva de que el sujeto es quien siempre decide el curso de sus actos y los resultados históricos provienen esencialmente de esas decisiones, bien sean individuales o colectivas.

¹⁴⁵ Son estas “variables” las que resultarán reveladoras para identificar factores determinantes de los diferentes sistemas de sentido utilizados por los estudiantes. Allí, hallaremos explicaciones que apuntan a la intencionalidad personal o colectiva (los denominamos “subjetivistas”, o explicaciones que apuntan a la causalidad social o a las condiciones externas (los llamamos “objetivistas”). En las ciencias sociales (y en su enseñanza) consideramos los dos tipos de causalidades, y la meta pedagógica es lograr la comprensión de la complejidad resultante de su interacción.

Este material plantea un nivel superior de sentido en tanto quebranta la suposición moral de que todos los actos relacionados con destrucción son “malos” y los relacionados con creación son necesariamente “buenos” y coloca el énfasis de análisis en la intención/motivación inicial que lleva a las personas a ejecutar acciones de creación y/o destrucción. La rotulación del acto no depende entonces de las circunstancias externas que llevaron a un resultado inesperado, sino que derivan directamente de los propósitos iniciales que se tuvieron para realizar la acción: si el propósito inicial era crear, y con ello, se tuvo que destruir -una idea, un estereotipo, una vida-, no sólo no será algo “malo”, sino que se escalará el acto en rangos de no tan malo o no tan bueno, es decir, que el acto de destruir se relativizaría y no sería un acto cerrado relacionado con una dinámica totalizante.

La frase además plantea una relación entre la condición axiológica y la valoración moral interesante. Al afirmar que “no todo lo peor” es destrucción, al revés sugiere la inclusión de que existen cosas “peores” que la destrucción dentro de la gama de acciones humanas. Es decir que, si bien la frase no explica las acciones por niveles de peor, aún peor, o menos peor, no coloca a la destrucción como la más “mala” de las acciones humanas pues definirla así depende del propósito que impulsa la acción, es decir, de los posibles alcances que se contemplan para decidir si destruir algo para generar un “cambio” importante que de paso a un siguiente nivel de acción y transformación como es la “creación”. En el mismo sentido, podemos analizar la afirmación de que “no todo lo mejor” es creación pues se contempla la inclusión de acciones distintas a crear que pueden favorecer el juicio moral de “bueno” y “mejor”.

La frase aquí analizada, producto del análisis y reflexión de la frase propuesta para éste proceso pedagógico, incluye algunos conceptos historiográficos que podrían considerarse “incluidores intermedios” como el de “propósito”. Definiremos propósito como un concepto histórico relacionado con la voluntad (componente ético), las condiciones objetivistas y subjetivistas (como categorías del pensamiento histórico), y las “finalidades últimas” de los seres humanos que se pueden considerar como acciones simples/puras.

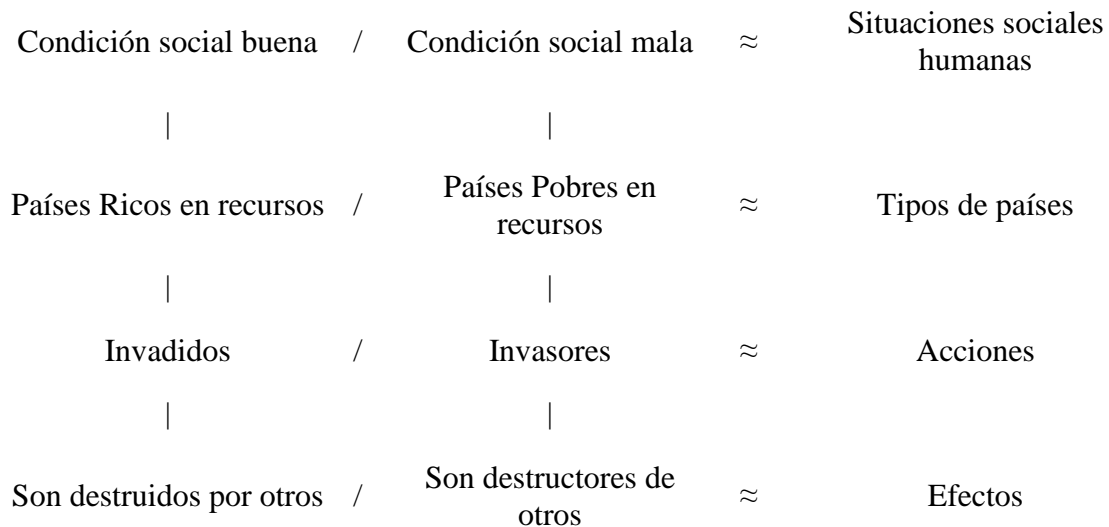
MATERIAL N° 2

Alejandro Ortíz (M/ EMAT /17 (Edad) / OCT15): “El comienzo de la frase cuando dice "la condición" pienso en la condición social y condición económica en la que puede estar la gente. Pienso que desde ese inicio es cómo las personas deciden actuar. Por ejemplo, Estados Unidos es un país muy pobre en petróleo y como no tiene, decide invadir países y sacar petróleo a la fuerza como en Irak. Los humanos pueden tener una mentalidad brillante, pero si no lo saben utilizar, lo único que se logrará es algo malo. Un ejemplo es cuando crearon la primera bomba atómica pues fueron creadores y destruyeron toda una ciudad. Si siempre estuviéramos en una buena condición, crearían cosas para bien”.

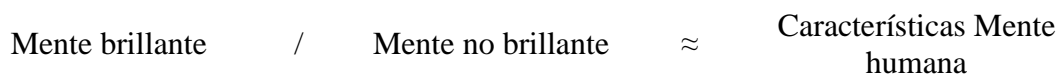
Códigos de objeto: Condición social y económica, gente, personas, países, humanos, mente brillante, Estados Unidos, Irak, bomba atómica, ciudad

Códigos de calificación: pobres, ricos, saber usar, bueno, malo, creación, destrucción, invasión.

Grafo N° 2: *Efectos de la condición socioeconómica de los seres humanos*



Grafo N° 3: *Utilización de la mente humana*



Mal uso	/	Buen uso	≈	Clase de usos
Destrucción	/	Creación	≈	Efectos

Comentario analítico: En este material aparecen dos tipos de sistemas de sentido, uno “objetivista”, que explica la condición humana como un estado social, material, y asocia a cómo los seres humanos estén situados en una o en otra situación (pobreza o riqueza de recursos, el que puedan volverse invasores (destructores) de otros. Este sería una relación directa y fija entre las condiciones sociales de los países y su efecto sobre otros países. Y ello se generaliza a las personas (Si siempre se estuviera en “buena condición...se crearía). Por otro lado, cuando se refiere a los “humanos” (esto sería a nivel personal, individual o “subjetivo”, la relación no es directa, sino que puede ser inversa, según el *uso*, “bueno o malo”, que se haga de una “inteligencia brillante”. Este es el aspecto “subjetivista” de este sistema de sentido. Sin embargo, hay una tensión interna en el conjunto, pues el “ejemplo” de la bomba atómica, no es el de un caso de “mala condición económica”, sino de “mal uso ético”. Ello nos obliga a volver a analizar la asociación “objetiva” entre “mala condición social y económica” y “la pobreza en recursos”. ¿Estados Unidos es un “país pobre” (en recursos) que “se ve obligado” por esta “condición” a tomarlos de otros países? ¿Eso es un “buen uso o un mal uso”?

Como profesora tendré que estar atenta a este tipo de “contradicciones” entre la explicación por causas “sociales” y las “causas intencionales”, y atenta a las “carencias” conceptuales para explicar la guerra como *guerra por recursos* en las economías capitalistas en expansión; y las decisiones políticas (subjetivas, pero colectivas) que toman las potencias imperiales y militares. El reto que plantea este sistema de sentido es el de entender el concepto de lo “subjetivo colectivo”, es decir, cuando las decisiones son tomadas no por una persona o individuo sino por un “país” o una minoría en su nombre.

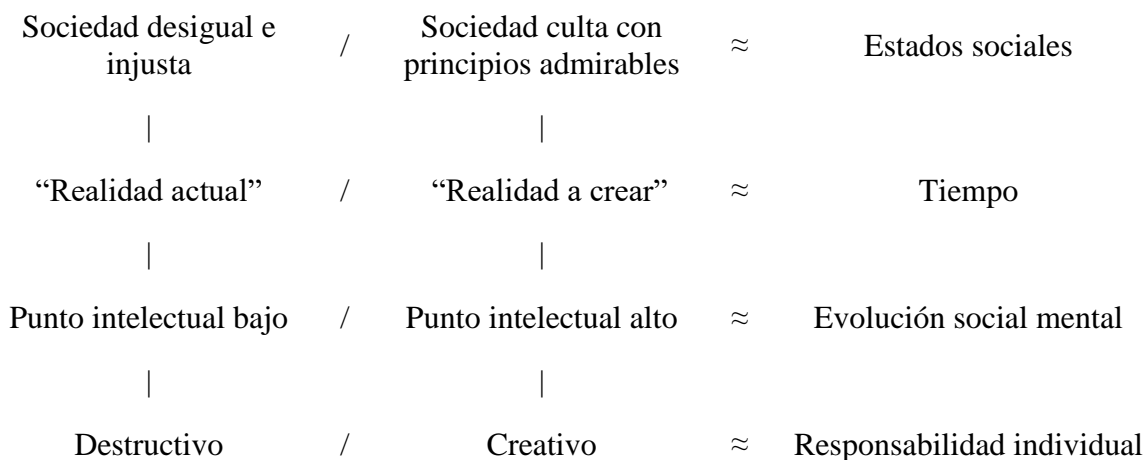
MATERIAL N° 3

Alejandro Ormaza (M/ EMAT /16 / OCT15): “Creo que ésta frase es muy impactante. Me hace cuestionar acerca del poder que tengo como individuo perteneciente a una sociedad desigual y muchas veces injusta, de efectuar un cambio en ella. Cada quien es responsable de crear una sociedad culta con principios admirables y así mismo tiene el poder de destruirla en un segundo. Pienso que la raza humana ha llegado a un punto muy alto respecto la capacidad intelectual; han descubrieron muchas cosas valiosas a través de los años, pero como bien dice la frase solo nosotros mismos tenemos el poder de decidir qué hacer con ese conocimiento que hemos adquirido, si destruir o crear”.

Códigos de objeto: poder del individuo, sociedad desigual e injusta, sociedad culta; raza humana, principios admirables.

Códigos calificadores: cambios, responsabilidad individual, conocimiento adquirido, destrucción o creación.

Grafo N°4: *El papel de la intelectualidad humana en la construcción y la creación*



Comentario analítico: Este material muestra otro tipo de combinatoria entre el “objetivismo” (la realidad social) y el “subjetivismo” (la ética). En este caso, no se presenta una contradicción entre ambas dimensiones porque acá se introducen categorías de “tiempo” y

“evolución” para mediar entre ambas dimensiones: la sociedad evoluciona de una mente “inferior” a una “superior”, ésta última habilita a los individuos para tomar decisiones creativas. Lo otro característico de este material es que esas decisiones no se conciben como colectivas, sociales o nacionales, sino como puras actitudes personales, individuales. El chico no se plantea una instancia intermedia entre lo puramente individual y la globalidad de la humanidad.

Como profesora, este sistema de sentido me hace consciente de trabajar sobre los conceptos de tiempo y evolución, sobre la linealidad o la teleología (o finalidad) de la historia, y en crear conceptos intermedios entre lo personal y lo colectivo, donde aparecen las naciones, las clases sociales, los grupos o instituciones sociales y sobre todo políticas. Entre lo ético personal y lo humano social, es necesario hacer conscientes a los chicos, que los conceptos de lo político es donde una sociedad delibera y discute sus decisiones colectivas.

MATERIAL N° 4

Daniel Almonacid (M/ EBIO /18/ OCT15): “Yo estoy de acuerdo con esto porque cada persona es capaz de hacer cosas malas y cosas buenas de igual manera, nos hace caer en cuenta todo el mal o el bien que una sola persona puede hacer un día cenando con su familia y al otro al momento estar maltratando a alguno de ellos. Se pueden crear muchas cosas como armas de la última tecnología y con eso mismo ir a matar a 20 personas sin razón. Muchas veces al crear la verdad estamos destruyendo. Otro ejemplo es la naturaleza que tanto decimos que hay que cuidar, pero al mismo tiempo tálamos árboles”.

Códigos de objeto: una persona, familia, armas, personas, verdad, naturaleza, tecnología,

Códigos de calificación: mal y bien, matar, crear, cuidar, talar, maltratar,

Grafo N° 5: *Somos buenos y malos sin tener conciencia de ello*

Persona	/	Sociedad	≈	Actores sociales
Individuo	/	Familia	≈	Integrantes de la sociedad
Hacer mal y bien a la vez	/	Hacer mal o bien en tiempos diferentes	≈	Tiempo
Verdad y mentira	/	Verdad o mentira	≈	Conocimiento
Compartir y matar	/	Compartir o matar	≈	Relaciones sociales
Cuidar y Talar	/	Cuidar o talar	≈	Naturaleza

Comentario analítico: este sistema de sentido es una tercera alternativa singular, entre las posibilidades que existen para explicar la correlación entre creación y destrucción en los individuos y en la sociedad: “No nos damos cuenta de que uno mismo hace el mal y el bien al mismo tiempo, o con la misma intención”. Esta es una postura subjetivista “trágica” porque no explica o busca causas, sino que constata la coexistencia en una misma persona de los “dos principios”, como una incoherencia natural, cuya salida sería “hacer conciencia”, para optar entonces por “el bien”; la “construcción” o “el cuidado”. Es dualista, pues sólo un principio puede ser bueno, es un drama que los dos principios coexistan en una sola persona.

Como profesora, este tipo de sentido en los chicos debe ser muy trabajado, pues no presenta ningún elemento de las ciencias sociales para dar salida a este conflicto interno en el sujeto.

Este un sistema de sentido que se halla entre los chicos con bastante frecuencia. Adjunto otros materiales recogidos, que tienen el mismo sistema de sentido:

MATERIAL N° 5:

Betina Campos (F/ EMAT /16/ OCT15): “Ésta frase me hace pensar que todo en ella es verdad pero en ella hay tanta realidad como existe a la vez tristeza porque ¿cómo somos capaces de construir todo a nuestro alrededor y al mismo tiempo querer derrumbarlo?”

Y hay una variante de este mismo sistema de sentido en este otro material:

MATERIAL N° 6

Mateo Garzón (M/ EMAT /16/ OCT15): “Esto me recuerda a Einstein porque él fue quien diseñó la teoría nuclear, la cual inicialmente se diseñó para energía, pero el hombre la empleó para la destrucción en masa y la frase se correlaciona porque como somos capaces de hacer el bien con algo, también podemos hacer el mal”.

Acá la variante es que no dice “uno mismo”, (subjetivista), sino “el hombre”, esto podría ser “la sociedad”. Pero también, desde el punto de vista pedagógico, tengo que estar atenta a la diferencia entre los términos “hombre” y “sociedad”, pues para efectos de una explicación causal en lo histórico tienen implicaciones diferentes.

Continuemos con otros sistemas de sentido:

MATERIAL N° 7

Andrés Silva (M/ EBIO /17/ OCT15): “Pues yo pienso que es verdad, pues las desigualdades en pensamiento son inevitables y sobre todo más que hacer de bueno y malo, el humano es más propenso a errar en algunas cosas y desviando a caminos erróneos. También pienso que el ser humano tal como nosotros nos describimos no es un ser completamente lógico y racional y por aquella condición padece de instintos y conductas animales cuyo fin puede ser violento ya sea por territorio o por "selección natural". Evidentemente la práctica hace al maestro y los errores te hacen mejor debido a eso el humano a partir de las guerras ha aprendido y ha mejorado en cierto modo (a crear nuevos inventos)”

Códigos de objeto: Desigualdades en el pensamiento; ser lógico e instintivo; selección natural; guerra,

Códigos calificativos: ser bueno y malo; error; aprender, crear inventos, lucha por el territorio

Grafo N° 6. *Más que ser buenos o malos, aprendemos de los errores*

Bondad o Maldad	/	Errar	≈	Criterios de Conducta humana
Criterio “inútil”	/	Criterio “útil”	≈	Valor de los criterios
Ser racional	/	Ser lógico + ser instintivo	≈	Naturaleza Humana
“repetición”	/	Aprendizaje	≈	Actividad
“vida normal”	/	Guerra	≈	Hechos

Comentario analítico: Este sistema de sentido desarma la dualidad posible en la frase detonante, y sustituye la valoración doble (bueno/malo) por el criterio de “ensayo-error”. Ello implica ver al hombre como un ser compuesto de lógica y de instinto, y eso no es bueno

ni malo en sí; sino ocasión de error, que es ocasión de aprendizaje. La guerra no es ni buena ni mala, sino un error (casi “necesario”) del que se aprende a ser mejor. Es la especie la que aprende, pero se aplica también al individuo.

Acá, pedagógicamente, hay un sistema interesante porque no es “moralista” y por tanto ve el proceso de creación-destrucción como un fenómeno propio de la compleja condición humana (humana+animal). Sin embargo, es peligroso pues puede justificar la guerra como un “hecho neutral”, válida como “aprendizaje”. El carácter dual de la guerra (creación-destrucción) podría dar pie a una valoración positiva de esta.

MATERIAL N° 8

Daniela Hernández (F/ EBIO /17 (Edad) / OCT15): “Estoy de acuerdo con el argumento ya que el hombre siempre está buscando mejorar y superarse; es competitivo lo cual en parte es bueno, pero esto se vuelve negativo cuando para conseguir lo que quiere subestima y pasa por encima del otro. Somos creadores gracias a la motivación, a nuestra voluntad para mejorar; pero a la vez precisamente por querer sobresalir, destruimos las cosas de los demás o a los demás”.

Códigos de objeto: el hombre competitivo. Unos y otros.

Códigos calificadoros: mejora y destruye.

Grafo N° 7: Las competencias de los hombres

Competencia “buena”	/	Competencia “mala”	≈	Tipos de competencia
Superación de sí mismo	/	Destrucción de los otros y las cosas	≈	Objetos de la competencia

Propia del ser humano / Exceso del ser humano ≈ Valoración

Comentario analítico: este otro sistema de sentido, subjetivista en tanto sitúa el proceso en la intención o motivación de cada individuo, considera sin embargo un aspecto colectivo o social, el daño a los demás por el exceso de la competencia. Sin embargo, esta se analiza como una característica propia de la naturaleza humana y no como un asunto de cierto tipo de organización social, en estos conceptos hay que buscar equilibrarlos con lo social.

Estos son, si no todos, por lo menos, a modo de muestra, los principales sistemas de sentido presentes en los chicos y chicas de mi institución escolar. Estos son algunos de sus más notorios preconceptos. Pero la metodología pedagógica no consiste en “cambiarlos”, sino en enriquecerlos con los puntos de vista que son sus “carencias”: el subjetivista con el objetivista, el dualista con el unitario, el individual con el colectivo, el naturalista con el histórico, el moralista con el “estructuralista”: no se trata de decir cuál es el mejor o el más correcto, pues cada uno de ellos tiene una parte de verdad, sino que se trata de complejizar y hacer entrar en comunicación y en auto reflexión.

Paso ahora a tratar con los materiales producidos por los chicos y chicas (otra muestra), casi al final del proceso de estudio de la guerra, pero justo antes de que hicieran su actividad de síntesis en el Museo.

Muestras tomadas después del proceso pedagógico (Abril de 2016)

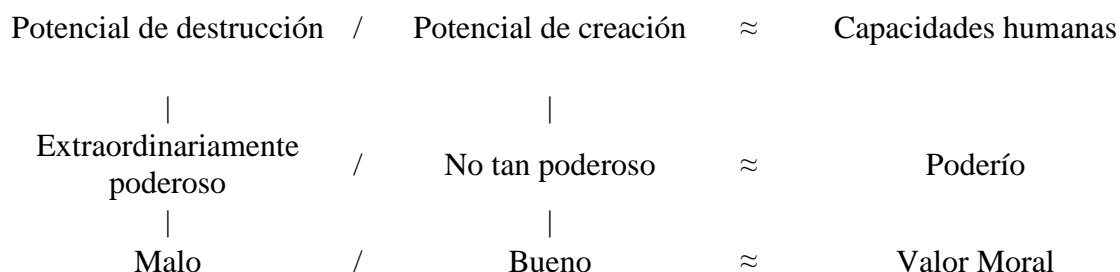
MATERIAL N° 9

Juan Manuel Betancourt (M/ EMAT /18/ ABR16): “La frase tiene un trasfondo y un significado bastante profundo sobre todo después de haber estudiado la primera y segunda guerra mundial. Definitivamente los humanos tenemos un potencial para lo malo increíblemente extraordinario, inclusive ese potencial para destruir, lo convertimos en poder para crear cosas”.

Códigos de objeto: guerras, potencial humano,

Códigos de calificación: lo malo, la destrucción, la creación.

Grafo N° 8: *El potencial de destrucción incluso crea*



Comentario analítico: El estudio de la guerra produjo en este estudiante el efecto de polarizar la dualidad (hacia la destrucción) en lugar de articularla de modo más complejo. Este sistema de sentido invierte la valoración de la potencialidad humana (ética subjetiva, pero objetiva como especie) entre lo bueno y lo malo, afirmando la fuerza de la negatividad. La idea de que de lo bueno surge de lo malo, pero dependiendo de él, abre a un sentido más complejo que la dualidad simple, pero “el horror de la guerra” ha dejado en este estudiante, no un análisis de las causas sociales sino una valoración sobre lo moral. El material no proporciona más categorías mediadoras del análisis para evaluar si el estudiante incorporó otros elementos analíticos, pero por la contundencia (incluso literaria) de la frase, el resultado es que su marco de análisis no incorporó elementos que complejizaran el análisis de la guerra como polaridades morales.

MATERIAL N° 10

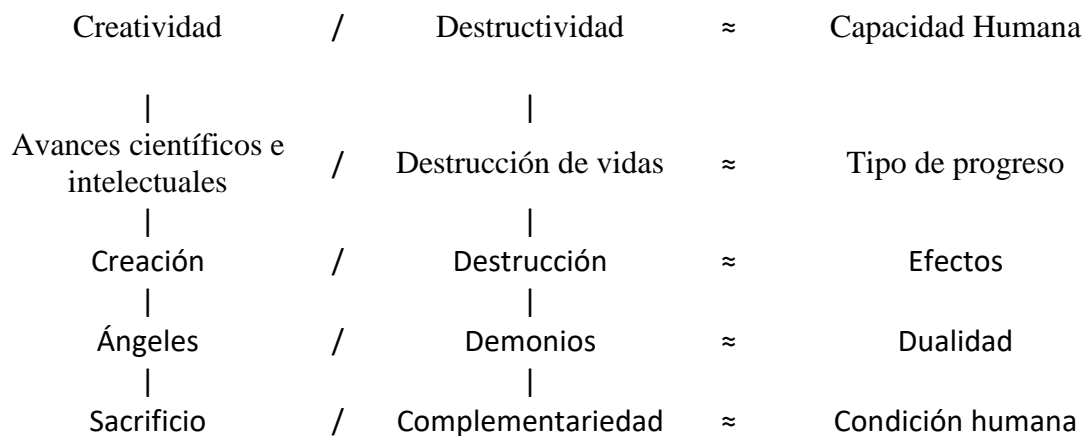
Laura Arocha (F/ EMAT /17/ ABR16): “En mi opinión, ésta frase representa y resume precisamente nuestra condición humana, pues es innegable que somos seres muy inteligentes y creativos, lo que nos ha permitido hacer avances sorprendentes y favorables en todos los sentidos, pero ¿a qué precio? Con el fin de avanzar y mejorar, hemos sacrificado todo a

nuestro alrededor, incluyéndonos, tomemos como ejemplo las guerras del siglo XX nos dieron los mejores avances tecnológicos, armamentísticos, estratégicos e incluso filosóficos probablemente de la historia (comparado con las condiciones y recursos disponibles de la época); sin embargo, para conseguir dichos avances tuvimos que sacrificar más de 100 millones de vidas solamente humanas (sólo entre las dos guerras mundiales). Destruimos nuestros recursos naturales, desde ríos y quebradas hasta animales de toda clase, con diversidad de propósitos. Fuimos capaces de crear medicinas y vacunas para preservar y proteger las vidas, pero al mismo tiempo construimos atrocidades como la bomba atómica, capaz de acabar con la vida de millones en minutos e impedir la posibilidad de nueva vida durante décadas. Somos seres duales, ángeles y demonios, tenemos la capacidad de cambiar el mundo, de manera positiva o negativa depende de qué lado resaltemos más, pues no existe el bien sin el mal y viceversa. Lo que hace la diferencia es el balance que se le da estas cualidades”.

Códigos de objeto: Condición humana creativa, avances tecnológicos y filosóficos, medicinas, bomba atómica,

Códigos de calificación: precio, sacrificios, dualidad, ángeles y demonios, balance

Grafo N° 9:



Comentario analítico: En este sistema de sentido las categorías morales se entrelazan con las categorías de progreso técnico e intelectual, y las ponen en tensión. Una categoría moral emergente: “el precio” del “progreso”, que es el sacrificio de vidas. El avance tecnológico termina en destrucción, pero la categoría que haría de puente para pasar de la dualidad moral (angeles/demonios) no viene de las ciencias sociales (que por ejemplo, la tecnología produce avance técnico pero a la vez genera segregación o división social, o genera luchas de poder). Es importante que el sistema de sentido señale que se trata de una decisión ética, pero no alcanza a expresarlo en términos de política. Hay un avance notable en el uso de los elementos históricos y los datos sobre las guerras, y la dureza de sus efectos.

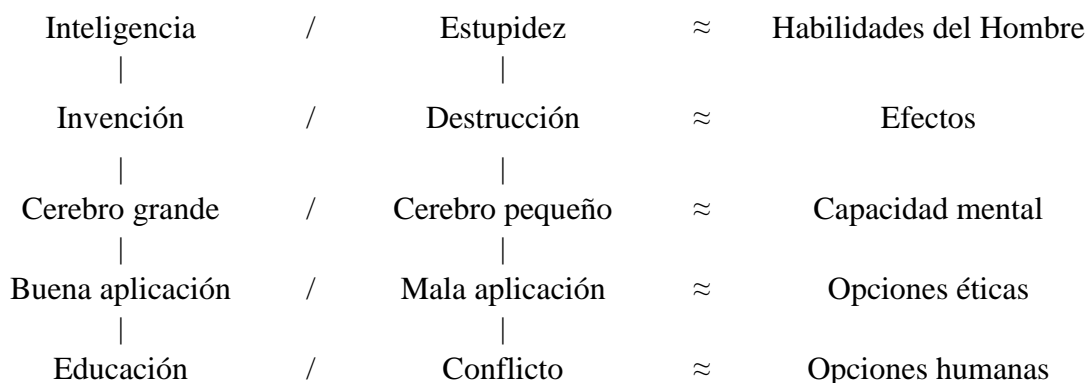
MATERIAL N° 11

Alejandro Ortíz (M/ EMAT /17/ ABR16): “Cuando leo ésta frase la relaciono con los inventos ya que éstos son utilizados para un fin negativo, pero es un ingenio positivo con una mala aplicación. El hombre tiene la habilidad de construir lo que sea, pero es más fácil destruir que construir. Por eso es que mi dibujo muestra un cerebro pequeño que dice guerra y otro grande que dice paz. La guerra es la forma de solucionar el conflicto más antiguo y estúpido de la historia. La educación debería ser la herramienta más eficaz para buscar alternativas distintas a la destrucción”.

Códigos de objeto: Habilidades humanas, inteligencia, guerra, paz, educación

Códigos calificadores: conflicto estúpido, mala aplicación, alternativas, destruir es más fácil, construir es más difícil, cerebro pequeño, cerebro grande.

Grafo N° 10: *La inteligencia y la educación son la alternativa a la destrucción*



Comentario analítico: Este sistema de sentido combina con mayor complejidad los elementos subjetivistas (los usos buenos o malos de la inteligencia, predominando la inteligencia como facultad positiva), con otro elemento subjetivista pero de orden colectivo, que es la educación. Esta tiene un puente que cierra la dualidad, enseñando el buen uso del conocimiento. La guerra es estupidez. Lo subjetivo (la elección ética) depende, para este sistema de sentido, no de la moral sino de la capacidad mental, de la racionalidad. Tampoco propone un análisis de las condiciones sociales que originan la guerra o que pueden detenerla, pues sigue optando por la categoría de “humanidad” en lugar de usar la de “sociedad”. Como profesora, yo traduciría su frase así: “la guerra es la forma de solucionar el conflicto más antigua y más estúpida de la historia”. De modo que sigue siendo dualista pues no le reconoce a la guerra su capacidad, ni de organizar o institucionalizar las violencias particulares, ni de producir, paradójicamente, adelantos técnicos o reflexiones sociales.

MATERIAL N° 12

Carlos Rojas (M/ EMAT /16/ ABR16): “El humano siempre se ha creído un ser superior a los animales por el simple hecho de poder crear cosas. Es irónico ya que muchos animales crean cosas sin tener que destruir la naturaleza mientras que el hombre destruye para crear y con lo que crea también destruye. El humano es simplemente un virus que se multiplica, invade y destruye. No sabe valorar las cosas básicas pues siempre desea más, como poder, materia, creaciones, que a la larga serán una razón de destrucción. En mi opinión el hombre todo lo que crea conlleva destrucción y cuando quiere sacar lo mejor de él, siempre llegará otro humano para sacarle lo peor. La armonía que siempre se ha deseado es muy poco probable”

Códigos de objeto: Animal, Hombre, Naturaleza, Poder, “riqueza”, armonía deseada

Códigos calificadores: Conservación, creación, destrucción, ambición, sacar lo mejor o lo peor.

Grafo N° 11: La dimensión natural de los hombres

Hombre	/	Animal	≈	Seres vivientes
Destruye naturaleza	/	Conserva naturaleza	≈	Acciones
Ambición	/	(tranquilidad)	≈	Emociones
Saca lo peor	/	No saca lo peor	≈	Efectos sobre los otros
“Disarmonía”	/	Armonía	≈	Ideales

Comentario analítico: Este sistema de sentido se puede poner al lado del material N° 9 (Grafo 8); el sistema de sentido que polarizó la dualidad desde el lado negativo. Como profesora me intriga el proceso de este estudiante, el mismo autor del material N° 1, quien podemos observar que cambió de una posición que equiparaba los actos de creación y destrucción, y los asociaba a la intención positiva o negativa de sus ejecutores, a una posición donde rechaza toda posibilidad de armonía humana futura, postulando cierta “naturaleza” de la especie humana que la hace destructiva sin esperanza. Una hipótesis que abría que seguir explorando pedagógicamente, es que el proceso pedagógico hizo aflorar unos sistemas de sentido “más ocultos” o “más profundos”, haciendo surgir sentimientos también más polarizados entre los estudiantes. La pedagogía del sentido por sí misma no produce cambios ideológicos en el pensamiento de los muchachos, pero en cambio puede hacer aflorar valoraciones más arraigadas en la vida de cada chico o chica. Es también muy importante hacer aflorar estas polarizaciones, que otro tipo de método pedagógico no sería tan apto para hacer aflorar. La realidad de estos sistemas de sentido es importante sacarlos a la luz en el proceso formativo de los estudiantes, y las ciencias sociales escolares deben asumirlos.

MATERIAL N° 13

Verónica Hernández (F/ EMAT /18/ ABR16): “Ésta frase refleja todo lo que hemos visto en éstos últimos meses, como por ejemplo un humano puede ser capaz de sentir algo tan hermoso como amar a su patria, pero llevarlo hasta un extremo en el que simplemente termina acabando con todo el mundo que no pertenezca a su idealismo. Como humanos podemos ser inteligentes como para descifrar la manera de ayudar a la propia especie por medio de procedimientos médicos, pero para esto se tiene que hacer sufrir a una sociedad inocente que no tiene ni quiere tener nada que ver con esto. Creadores y destructores de cosas hermosas”

Códigos de objeto: creadores, inteligentes, “idealistas”, destructores

Códigos de calificación: sufrimiento, sociedad inocente,

Grafo N° 12:

Amor a la patria	/	“Nacionalismo”	≈	Sentimientos humanos
Constructivo	/	Destructivo	≈	Efectos sociales
Inteligencia	/	“no-inteligencia”	≈	Capacidad mental
Ayuda a la especie	/	Sufrimiento a inocentes	≈	Posibilidades históricas

Comentario analítico: Esta estudiante, por el contrario, el sistema de sentido asume la polaridad con dos elementos: el sentimiento (un sentimiento colectivo, no sólo individual), que es positivo en su fondo y que puede ser negativo en su uso político. Es una interesante solución al dilema de lo subjetivo (la decisión y el sentimiento personal) y las relaciones sociales e históricas que movilizan sus usos. En este sistema de sentido la inteligencia juega un papel de guía de los sentimientos, pero, a semejanza de otros materiales analizados, acá tampoco se propone un análisis de condiciones sociales o históricas “objetivas” que expliquen o regulen la polaridad construcción/destrucción.

Junto a este material, puede ponerse el siguiente, sostenido por un sistema de sentido similar, eso es, que da a la inteligencia (profunda) del ser humano, la potencialidad no sólo de crear

y destruir, sino la de decidir (y ganar la batalla) entre las fuerzas del mal y del bien. Lo social sigue siendo concebido como algo producto de las mentes individuales o de la especie, pero este concepto de “lo social”, no permite analizar su mecanismo propio como proceso, historia y estructura.

MATERIAL N° 14

Valentina Abril (F/ EBIO /17/ ABR16): “A lo largo de la historia el hombre ha puesto a prueba sus capacidades intelectuales, ha logrado responder muchas de las dudas más grandes planteadas, ha logrado crear y desarrollar máquinas que hoy en día contribuyen a varios aspectos necesarios y cotidianos, tales como: la medicina, el arte, la arquitectura, entre otros. Así mismo ha desarrollado la capacidad de crear armas, bombas, misiles, tanques, etc., debido a las distintas necesidades de defensa y guerra que se han presentado. Nos damos cuenta de que así como el ser humano construye una ciudad, puede destruirla en menos de un minuto; puede crear una vacuna contra un virus, pero puede también crear una inyección letal, puede crear vida, pero acabar con ella si quiere. El conocimiento es el arma más poderosa que existe, depende de nosotros combatir el mal con ésta o destruir el bien”.

CUATRO FRASES FINALES: ¿QUÉ ES LA GUERRA?

1. Mateo Mayor: La guerra es mala pero necesaria, desarrolla tecnología y regula la población.
2. Emiliano Torres y Felipe Warren: A pesar de las bajas, la guerra siempre ha sido el negocio por excelencia.
3. Laura Devia: Es el doloroso renacimiento de un mundo destruido.
4. Laura Ruiz: Llevamos la guerra en la sangre, aunque no la "vivamos".

La guerra sigue siendo un “misterio”, es decir, un reto de comprensión, tanto sobre la condición humana como sobre la estructura de las relaciones sociales. Los sistemas de

sentido sobre ella reposan en valoraciones profundamente arraigadas, y es labor de la enseñanza de la historia, poder sacarlas a la luz, de modo que puedan ser discutidas, reflexionadas y contrastadas, no con la idea ingenua de que unas ideas (o ideologías) pueden sustituir a otras ideas, sino que sacar a flote sentimientos y tablas de valores y de asociaciones de valores permite construir con los estudiantes análisis más profundos sobre lo social.

CONCLUSIONES

En un momento histórico como el que vivimos actualmente, en el que prevalecen las interpretaciones mediáticas y se negocian los valores a la luz de satisfacciones momentáneas, los retos que tenemos los maestros de historia son enormes y crecientes. El más importante, que abre las puertas para el desarrollo de otros incluso más complejos, es el de formar en nuestros estudiantes, la capacidad de fortalecer su pensamiento crítico hacia la comprensión y construcción permanente de sentidos sobre la historia.

Como docentes, tenemos la responsabilidad de actualizarnos constantemente en los resultados y problemáticas esenciales de la disciplina histórica pues, atendiendo las necesidades concretas de la escuela, debe ser claro que estamos formando ciudadanos que van a transformar su presente, toda vez que asuman también el compromiso de su rol como sujetos históricos activos de su tiempo y de la historia que han recibido. Tener en cuenta los aportes que los estudiantes realizan desde las nociones que, con sus años de vida y experiencias escolares han forjado, permite consolidar aún más un sistema de pensamiento histórico, social y ético, que les permite y permitirá, comprender de manera crítica al mundo que los rodea y pensar en cómo pueden aportar al que quieren construir.

Los trabajos y esfuerzos académicos que se siguen desarrollando sobre la enseñanza de la historia, deben estar en total coherencia con los aportes y cuestionamientos de los maestros de escuela pues son ellos -somos nosotros-, quienes reconocen las fortalezas y debilidades que la didáctica y la teoría contienen en su práctica, de cara al mejoramiento continuo del proceso educativo. En la medida en que el docente se hace partícipe de esa transformación, es posible empoderar a la historia como eje fundamental del aprendizaje de las ciencias sociales y con ello, de las posibles relaciones que se pueden establecer con las demás áreas del conocimiento.

Reconocer que la historia que se enseña en la escuela es un saber específico y proclive de cuestionamientos y transformaciones, permite significar su valor como elemento en constante construcción y su poder para reconstruir y afirmar el rol de ciudadano, tanto de los estudiantes como de los profesores. Exponer las variables del saber escolar en relación a los distintos ámbitos a los que responde su existencia, abre escenarios de discusión académica e intelectual que deben extenderse la práctica cotidiana y al debate permanente.

La guerra como problema esencial de la enseñanza de la historia, sigue siendo un tema crucial para las concepciones pedagógicas de la construcción del pensamiento histórico, pues exige abordar diversidad de procesos interrelacionados que hacen parte indefectible de la condición humana y del surgimiento y permanencia de los Estados y de la dinámica de las sociedades. Los debates de la teoría histórica frente al enaltecimiento de los grandes personajes y de los hechos políticos en el marco del positivismo, por encima del abordaje de los elementos “estructurales”, hallaron su razón de ser en la necesidad de transformar la historia en una disciplina más rigurosa y compleja que reivindicara elementos de la sociedad antes no protagónicos como las minorías, la cultura, las microhistorias, entre otros. Sus aportes han sido fundamentales para el crecimiento y evolución la ciencia histórica, y es por ello que la guerra, más que asumida como hecho o evento notable, debe ser entendida como un proceso histórico de alta complejidad, de importante reflexión y sobre todo, de gran aprendizaje en el marco de la enseñanza de la cátedra de historia en la escuela, pues, del fortalecimiento del pensamiento histórico, crítico, analítico, investigativo y ético en los estudiantes, dependerá, en buena parte, la formación de profesionales aptos para aportar lo mejor de sí en la transformación de las realidades sociales.

El papel de la memoria en la construcción de la historia, ha sido cada vez más notorio en las discusiones pedagógicas de distintos países no solo de habla hispana, sino de Europa, pues es evidente que aludir a ella, es una especie de escalón impulsor de la investigación histórica. Como docentes, debemos aprovechar la multiplicidad de herramientas a las que tenemos acceso, y la memoria, como concepto y como recurso, nos permite mantener vivo el espíritu indagador del tiempo, tanto lejano como cercano por parte de los estudiantes. Conceptos como el de memoria colectiva, sujeto histórico, objeto de estudio y espacio, deben ir haciendo cada vez más parte del argot utilizado en la planeación, en las clases, en las bitácoras de nuestros archivos, en las actividades formativas de los estudiantes y por supuesto, en las reflexiones que constantemente debemos plantearnos sobre nuestra labor docente, pues, al ser profesores de historia y ciencias sociales, nos compete mucho más que solamente explicar a los estudiantes datos, fechas y cifras relacionadas con procesos como la guerra.

El uso de la noción de memoria, aplicado en nuestras construcciones pedagógicas, se evidencia en la capacidad de retomar experiencias pasadas, pero también de poner en práctica una posición más activa con miras a la construcción de proyectos nuevos, innovadores, tecnológicos y efectivos, que pretendan la constante formación de ese pensamiento histórico que como historiadores, antes que profesores, estamos llamados a expandir. El conocimiento por el conocimiento no sirve y es por eso que la educación, es el mejor escenario para construir en equipo, estando dispuestos a replantear, borrar, retomar, y lo que sea necesario para mejorar nuestras prácticas cotidianas en la escuela.

Enseñar la historia por proyectos -como el de Recreando el siglo XX- nos permite involucrar una cantidad impensable de habilidades que los estudiantes van asimilando y fortaleciendo a lo largo del tiempo estipulado para su desarrollo. Como historiadores, tenemos la ventaja de implementar variedad de recursos teóricos y técnicos, como la museología, la geografía, las aplicaciones para crear líneas del tiempo, historietas, collages, etc., y ese conocimiento que hemos construido a lo largo de nuestra formación y vida profesional, debe ser extendido y practicado en la escuela, pues es allí, justo allí, donde cobran sentido todos nuestros esfuerzos, ideas, apuestas y retos. Si existe una conclusión a la que pude llegar con éste trabajo, es que la maestría en historia me brindó muchas más herramientas de lo que hubiera podido imaginar para la construcción no sólo de mis actividades, sino de mis sentidos pedagógicos, mis saberes educativos y mis proyecciones a futuro. Ser historiadora de profesión, docente de práctica y haber cursado la maestría en historia, me han permitido involucrarme de lleno en la construcción de seres históricos, comprometidos con su tiempo, con sus realidades y consigo mismos. Seguramente no todos mis estudiantes han logrado conectarse con el pensamiento histórico de la forma como he esperado, pero mis años de experiencia, que aún no son tantos, me permiten afirmar que cada vez, he podido brindarles mejores estrategias, y atender, de maneras incluso imprevistas, sus necesidades intelectuales, sociales y éticas.

Implementar una metodología como el MAE me permitió comprender el importante rol que la enseñanza de la historia cumple para comprender los significados que las personas -los estudiantes- configuran sobre los fenómenos y dinámicas sociales. En los diversos ejercicios, aplicados en dos momentos distintos del año, se puede evidenciar cómo algunas

posturas sobre la guerra se fortalecieron, se arraigaron, se polarizaron o se transformaron. Casi todas las muestras trabajadas arrojaron que la mayoría de estudiantes se mantuvo en su posición inicial sobre el sentido que le daban a la guerra, pero el aprendizaje que, durante casi diez meses entre la primera apuesta y la segunda adquirieron, les permitió obtener más argumentos desde lo teórico y experiencial para complejizar su sentido. Esa es justamente la idea, que cada vez que un estudiante comprende un proceso histórico desde la abstracción de conceptos propios de la disciplina histórica, en relación con las construcciones historiográficas y sus aportes, sus sentidos deben ir alcanzando niveles superiores de análisis crítico y proposición. Un estudiante siempre debe salir de una clase con más preguntas que las que tenía cuando entró.

Enfrentar a los estudiantes a dilemas sociales basados en sus propios sentidos y en los que van construyendo, permite fortalecer enormemente la efectividad en los procesos de enseñanza de la historia y las ciencias sociales, pues les demanda una gran inversión de su aparato crítico, de sus pensamientos políticos, de sus posiciones éticas, de sus nociones previas y por supuesto, de una relación asertiva, respetuosa y académica con su profesor. Esa inversión puede ser difícil en muchos momentos para ellos, pero al final, encuentran una gran recompensa en el trabajo riguroso de análisis de fuentes, de construcción de conceptos, de relaciones de cambio y continuidad, de elaboración de relatos, de toma de perspectiva, de exposición creativa, etc.

La enseñanza de la historia no está desligada de las demás ciencias sociales, y es un reto cada vez más grande, aunar los distintos aportes que sitúan el aprendizaje social en lugares cada vez más visibles dentro de la escuela y los saberes escolares. Como profesores de ciencias sociales, debemos estar al tanto de las investigaciones y debates actuales, así como de los programas estatales para seguir transformando el campo de enseñanza en un escenario de poderoso impacto en la comunidad escolar. En nuestra labor docente, nunca podemos ni debemos alejarnos de la historia académica, pues como “sujetos de enseñanza”, nos situamos en el centro de la construcción de los procesos educativos.

Éste trabajo deja varios escenarios de posible continuidad, como la pregunta por la implementación del MAE en la comprensión de otros problemas de la enseñanza de la historia como el tiempo o la continuidad. Además, es evidente que, dentro de las diferentes

tendencias de la disciplina histórica, aportes como los de la historia social y cultural deben ser también involucrados en la formación de pensamiento histórico de los estudiantes y primero, del profesor.

Otro reto al que nos enfrentamos actualmente, tiene que ver con la enseñanza de la historia en el marco del bilingüismo, y con ello, debemos estar prestos a la creación y transformación de nuestros recursos y los que vamos conociendo con nuestras investigaciones.

Finalmente, y no menos importante, se encuentra la apertura a la investigación en la enseñanza de la historia, que aún tiene muchos caminos por recorrer, en cuanto a las perspectivas, debates, discusiones, recursos, teorías, proyectos sociales, etc. Espero que éste trabajo permite impulsar el desarrollo de escenarios cada vez más incluyentes, conceptuales, rigurosos y reflexivos sobre el ser profesor-historiador en la secundaria en Colombia.

ANEXOS

“La guerra en mi vida o la guerra que es mi vida”

María Fernanda Benítez Ballesteros

Fue ese día, un miércoles frío y nublado cuando lo escuché de nuevo. Recordé su voz en mi cabeza hablando de sus estudios y viajes por el mundo, y, sobre todo, vino a mi memoria eso que siempre nos decía: la historia siempre la escriben los vencedores, *la historia siempre la escriben los vencedores...* Cada vez que pensaba en eso y aprendía una nueva lección en la clase de historia con el profesor Raymundo Rueda me quedaba el mismo sinsabor de siempre: la historia la escriben los que han ganado, pero ¿ganado qué? ¡La guerra!, interrumpía mis divagaciones el comentario del profesor, la historia siempre la escriben aquellos que han ganado la guerra, y yo, de nuevo imbuido en mis pensamientos, trataba de entender, sin en la guerra hay ganadores, por qué al final ¿muchos mueren, lloran, muchos adquieren heridas imborrables, muchos reniegan, muchos sufren?

Cuando era niño jugaba a la guerra con mi vecino de al lado. En esa época, cuya fecha exacta no recuerdo, estaba de moda un nuevo juguete en la ciudad, una pistola de agua, que como puedes imaginar por su nombre, en vez de disparar agua, disparaba agua. ¿Qué tal si existiera una pistola de solidaridad, de comprensión, de humanidad? Vuelvo con mi relato. Nos encontrábamos Julián y yo -Julián era un vecino- casi todas las tardes después del colegio en un pequeño parque al costado norte de nuestra cuadra. Era genial porque tenía un par de montículos que nos servían a veces como trincheras, a veces como caballos, a veces como tanques o incluso, nos podían servir como lugar de escondite del enemigo durante una de nuestras tantas batallas. Yo siempre quería ser el bueno, el que luchaba por la causa justa y el que siempre, al final, terminaba venciendo. Claro que Julián también quería ser el bueno, así que un día él era el capitán de los ejércitos del sur, y yo, aunque al principio no me gustara mucho, era el capitán de los ejércitos del norte. Otro día él era el sabio emperador chino que luchaba por la paz del reino, y yo era el invasor despiadado que cortaba cabezas a su paso. Podíamos ser cualquier personaje de las historias del profe Ray -así le decíamos de cariño, aunque él no supiera- o podíamos incluso inventarnos otros.

Uno que recuerdo con especial atención es Alejandro Magno, un personaje de la antigüedad -que vivió cuatro siglos antes de que naciera Jesús- quien, según el libro de la clase de sociales, era griego y se había ido al este, a Persia, a reclamar el poder que su padre había empezado a forjar allí y a cumplir un destino que siempre lo acompañó: ser el mayor conquistador de todos los tiempos. Pero, para su pesar, Alejandro, al igual que todos los mortales, tenía el deseo profundo de ser inmortal y, al obsesionarse con ese objetivo, terminó siendo presa de sus propios impulsos descontrolados y sus ínfulas de grandeza, que ni siquiera un maestro como Aristóteles, le pudo enseñar a encaminar.

¿Qué es la guerra? Cualquier diccionario que encuentre por ahí te dirá que es la forma de conflicto más grave entre dos o más grupos humanos; que es tal vez la forma más antigua de socialización del hombre y quizá, una de las más antiguas de todos los tipos de relaciones, en la que pueden prevalecer distintos intereses como el control de recursos, la imposición de ciertos modos de pensamiento, poderes, sistemas políticos e incluso, creencias. Yo te digo, con todo lo que he vivido, que es mucho más que eso y que a veces ni esos refinados y académicos conceptos pueden describir lo que significa para una persona, una familia, un pueblo, una sociedad, encarar una guerra por cualquiera de los motivos que puedan justificarla. Tal vez, sólo tal vez, la poesía podría, en tiempos de crisis, contar lo que el miedo impulsa por los poros: la inmundicia de la sangre, la inundación de las lágrimas y la sensación de que todo ha terminado para siempre.

Homero dio que “los hombres se cansan antes de dormir, de amar, de cantar y bailar que de hacer la guerra” y él vivió hace miles de años. Entonces, ¿Homero se preguntaría lo mismo que yo?, ¿La guerra ha impulsado la historia, o... al revés?

Antes de comenzar la batalla, Julián y yo nos tomábamos unos minutos para organizar las estrategias de ataque y defensa que íbamos a usar en nuestra contienda. A veces, él ganaba porque atacaba mis flancos más débiles que casi siempre eran los ataques aéreos. Julián tenía la ventaja de que era más alto que yo y por eso siempre lograba sorprenderme en las alturas. Otras veces, yo le ganaba con mi poderosa estrategia naval, porque mientras le disparaba de frente con mi pistola de agua, mi barco de plástico le chocaba las rodillas y lo hacía caer.

Así fue como me volví un conocedor de la importancia de la guerra en la historia -o eso pensaba de niño-. El profe Ray tenía razón en parte cuando decía que la historia la escriben los vencedores, pero yo insisto en afirmar que los vencedores también pierden mucho más de lo que creen que ganan porque una guerra siempre deja heridas abiertas en la memoria de las personas, y por generaciones se tema a ella, se repudia, se critica, se trata de olvidar.

La guerra es una especie de moneda con dos caras: una, que impulsa el cambio necesario después de su inevitable destrucción, como cuando ese carrito al que le dicen escarabajo fue creado para una guerra -una de las más sangrientas- “mundial” y luego se convirtió en una herramienta de transporte muy práctica; y la otra, la que muestra el lado triste, la muerte, la catástrofe, la ruptura, el caos, la crisis, el miedo.

Si ahora me preguntas qué es la guerra hijo mío, te diré que más allá de lo que los libros de historia me enseñaron, fueron las guerras que de un modo u otro me tocó vivir en el tiempo que crecí e incluso ahora, las experiencias que me han mostrado su significado; pero claro, los hombres de todos los tiempos podrían decir eso porque siempre ha habido una guerra: la del Peloponeso, las de Roma, las Expansiones, las Conquistas, las Cruzadas, las de Independencia, las Revoluciones, las civiles, etc. Fíjate bien cómo hasta hay que ponerles un nombre porque de ser tantas, luego uno se confunde sino las caracteriza por algo singular: porque se libraron en un lugar llamado... o porque su intención era... o porque duró tantos años... Etc.

“Olvidemos lo que ya sucedió, pues puede lamentarse, pero no rehacerse” dijo Tito Livio, un historiador que escribió sobre la historia de la Roma de su tiempo, pero ¡¡¡No!!!, no lo creo, me rehúso a asumirlo, si nos seguimos lamentando y olvidar no sirve de nada, si olvidamos ¿cómo avanzamos?, si borramos ¿cómo explicamos las huellas que nos definen? Yo diría: “No olvidemos lo que sucedió, porque aun cuando no pueda rehacerse el pasado, la próxima vez no nos lamentaremos igual, incluso, no habrá de qué lamentarnos”, porque si de algo estoy seguro, es que así odiamos la guerra, ella siempre nos ha acompañado como la sombra fiel del peregrino y por ello, no podemos considerarla como una excepción; tal vez, la excepción es la paz, si la entendemos como la ausencia del conflicto.

Dato curioso, las Cruzadas medievales, por ejemplo -y eso que creo en la Resurrección- que se dieron entre los siglos XI y XV - ¡cuántos años! - fueron guerras declaradas a los musulmanes que estaban en lo que tú conoces como el Medio Oriente, para recuperar la Tierra Santa de la Iglesia Cristiana y defender -usando la guerra- los valores cristianos de la esperanza, el amor y la paz, reactivando la “verdadera” fe. No sé si piensas lo mismo que yo, pero es un poco lunático el asunto: ¿Se defiende la paz con una guerra?, ¿Qué la guerra no rompe absolutamente con la noción de paz? Entonces, ¿qué es la famosa paz?

Espero no estar enredando tu cabeza al borde de lo que está la mía. Simplemente quería compartirti un poco de historia y de mi historia, que han sido, ambas, siempre tocadas por una guerra -real e imaginada- y que seguirán estándolo, porque la guerra está en movimiento y también mueve. Desde mi forzado descanso del frente aquí en el monte del Arauca colombiano te escribo desde el corazón para que cada vez que tengas clase de historia la aproveches tanto como yo y no se te olvide contarle a todos lo que te he confiado aquí: que la guerra, dependiendo desde donde se mire, es positiva y negativa a la vez, no una sola cosa, de lo contrario, sería fácil de comprender y creo que hemos establecido que no es así.

Seguiré tratando a mi manera, como reportero de informar lo que pasa aquí, todo el dolor y el ruido que vivo día a día desde que me involucré directamente con ésta guerra -directamente porque indirectamente todos lo estamos-. Po favor, cuídate mucho y, si te dicen que no vale la pena el trabajo de tu padre, recuerda que lo que hago también es una forma de hacer historia, para que tú, pase lo que pase, siempre me recuerdes y me immortalices en tu memoria.

BIBLIOGRAFÍA

- ∞ Aróstegui, Julio, “Experiencia, Memoria e Historia” en *La Historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.
- ∞ Alonso, Escribano. “Enseñar historia ¿es educar para la guerra?”. Santiago de Chile: Difusión Claustrofobia, 2013. Disponible en: <http://www.autistici.org/difusionclaustrofobia/alonso-escribano-ensenar-historia-es-educar-para-la-guerra/>
- ∞ Álvarez Gallego, Alejandro. “Del saber pedagógico a los saberes escolares”. Grupo Historia de la práctica pedagógica. Discurso leído por el autor en la sesión de la Cátedra Doctoral de la Universidad Pedagógica Nacional el 24 de marzo de 2015.
- ∞ Axo-Murado, Miguel. *Ruidos y relatos de Guerra*. Madrid: Editorial Montesinos. 1997.
- ∞ Barrera Sánchez, Oscar, “Voces y Contextos, El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault”. *Iberoforum, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Año VI, No. 11. (Ene-Jun,2011) <http://www.uia.mx/iberoforum/11/pdf/6.%20BARRERA%20VOCES%20Y%20CONTEXTO%20IBEROFORUM%20NO%2011.pdf>
- ∞ Bauman, Zygmunt, “Discurso pronunciado con motivo de la concesión del Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades” 2010. <http://www.premiosprincipe.com/content/view/485/203>
- ∞ Bermúdez, Ángela. “La enseñanza de la historia desde el método y la lógica del historiador: La propuesta del proyecto de historia 13-16”. *Revista enfoques pedagógicos* 3, no. 1 (Jun-1995)

- ∞ Bermúdez Ángela y Alan Stoskopf. “El triángulo pedagógico de la comprensión de la historia”, *Altablero*, no. 46 (Jul-Sep 2008) [.http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-167612.html](http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-167612.html)
- ∞ Betancourt Echeverry, Darío. *Enseñanza de la historia en tres niveles*. Bogotá: Magisterio Mesa Redonda, 2005.
- ∞ Bloch, Marc, *Introducción a la historia*. México: FCE, 2001.
- ∞ Braudel, Fernand, *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial, 1970
- ∞ Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2009.
- ∞ Carretero Mario; James Voss (compiladores) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004.
- ∞ Carretero Mario y Manuel Montanero, “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales” *FLACSO*, Universidad Autónoma de Madrid, 2008.
- ∞ Cuesta Fernández, Raimundo, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Edición original en Pomares-Corredor, Barcelona, 1997, (version electrónica, 2009)
- ∞ Ferro, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Barcelona: FCE, 2008.
- ∞ Girard, René, *Clausewitz en los extremos. Política, guerra y apocalipsis. Conversaciones con Benoît Chantre*. Madrid: Katz editores, 2010.
- ∞ Girard, René, *Mentira romántica y verdad novelesca*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1985.
- ∞ Girard, Michel *Vi a Satán caer como el relámpago*. Barcelona: Anagrama, 2002.

- ∞ González Mireya. *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la Historia en Colombia*. Tesis de Maestría. PUJ 2011.
- ∞ Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica, 2012.
- ∞ Kaldor, Mary. *Las nuevas guerras: violencia organizada en la era global*. Barcelona: Tusquets, 2001.
- ∞ Levstik, Linda y Keith Barton, *Doing History, Investigating with Children in Elementary and Middle School*. (London: Routledge) 2011.
- ∞ Londoño, Rocío; Mario Aguirre e Indira Sierra, *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar*. Bogotá: Secretaría de Educación, 2015.
- ∞ México, Secretaría de Educación Pública. *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. México, 2008
- ∞ Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). *Ciencias Sociales en la educación básica. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. MEN-Editorial Magisterio, julio 2002.
- ∞ Morín, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. París, 1999.
- ∞ Osorio, Roberto, “El aprendizaje verbal desde un punto de vista cognoscitivo”
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:695Zw4lfbu8J:www.elistas.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi%3FK9D9K9Q8L8xumopxCTqfjuhekCRSVSCTjogkmCnoqdy-qlhhyCQWifb7+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

- ∞ Pagès, Joan, “¿Qué se debería enseñar de Historia hoy en la escuela obligatoria? ¿qué deberían aprender, y cómo los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?”, *Revista de Escuela de Historia 1*, no. 6 (2007).

- ∞ Parker, Geoffrey. *Historia de la Guerra*. Madrid: Akal. 2010.

- ∞ Prats, Joaquín, "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica", *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 12. (1997).

- ∞ Prats, Joaquín, “Memoria histórica y enseñanza de la historia” en archivo digital. <http://www.histodidactica.es/articulos/memoria-historica.pdf>

- ∞ Pelegrín, Julián. “La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica”, Proyecto CLIO, 2010. Disponible en: <http://www.histodidactica.es/articulos/PelegrinHistAltern2010.pdf>

- ∞ Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE, 2000.

- ∞ Ricoeur, Paul. “Para una teoría del discurso narrativo”. En *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós, 1999

- ∞ Rodríguez Ávila, Sandra. “Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la Historia reciente” *Revista Colombiana de Educación*, no. 62. (Ene – 2012).

- ∞ Saldarriaga Vélez, Óscar, *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* Bogotá: Magisterio, 2003.

- ∞ Santiago, Teresa. *Función y crítica de la guerra en la filosofía de I. Kant*. Barcelona: Antropos. 2004.
- ∞ Savater, Fernando “Sobre guerras y militarismo” En, *Sobrevivir*. Barcelona: Ariel, 1994.
- ∞ Secretaría de Educación Pública. *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. México. 2008.
- ∞ Serres, Michel, *Atlas*. Madrid: Catedra, 2005.
- ∞ Serres, Michel. *La Guerre mondiale* París: Le Pommier. 2008.
- ∞ Suárez, Hugo José (coord.) *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*”. México: UNAM, Colegio de Michoacán. 2008.
- ∞ Suárez, Hugo José. *La transformación del sentido. Sociología de las estructuras simbólicas*. La Paz: Muela del Diablo, 2003.
- ∞ Vargas, Iván. “Horizontes para una pedagogía interindividual. Deseo y educación en René Girard”. Tesis de Pregrado en Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana, 2013.
- ∞ Vega Cantor, Renán. *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Ediciones Antropos, 1998.